



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



**POR UM LUGAR PARA A LITERATURA
INFANTIL/JUVENIL NOS ESTUDOS LITERÁRIOS**

MÔNICA DE MENEZES SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eneida Leal Cunha

Salvador
2011



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA
Tel.: (71) 263 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: pgletba@ufba.br



**POR UM LUGAR PARA A LITERATURA
INFANTIL/JUVENIL NOS ESTUDOS LITERÁRIOS**

MÔNICA DE MENEZES SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eneida Leal Cunha

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Salvador
2011

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Santos, Mônica de Menezes.
Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários / Mônica de Menezes Santos. - 2011.
268 f.

Inclui anexos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eneida Leal Cunha.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2011.

1. Literatura infanto-juvenil brasileira. 2. Infância. 3. Literatura brasileira - História e Crítica.
I. Cunha, Eneida Leal. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 808.899282
CDU - 821(81)-93

Para João e Maria, meus pais.
Para Sarah, minha filha.
Para Carlos, meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Eneida Leal Cunha, pela confiança, incentivo e, sobretudo, pelo modo ao mesmo tempo desafiador e carinhoso de rasurar a mim e ao meu texto.

A minha mãe, meu pai, meus irmãos, por nossa história.

A Sarah, por existir.

A Carlos Barbosa, por estar ao meu lado, e pelas incontáveis violetas.

A Tânia Nolasco, sempre, pela amizade e delicada correção de minhas tessituras.

A Monalisa Menezes, a irmã mais amiga.

A Anna Amélia de Faria, a amiga mais irmã.

A Lila, pela alegria no existir.

A Anna Lígia, pela presença na ausência.

A Indira, pela escuta.

A Anita, pelo conforto da presença diária.

A Abigail e Dirlei, pelas pausas para “respirar”.

A Nancy Vieira e Maria Antônia Coutinho, pelas contribuições na qualificação.

Aos meus alunos de literatura infantil/juvenil, todos eles, de todos os semestres, por tudo o que me ensinaram.

A Rachel Esteves, pela solicitação para que eu ministrasse a disciplina literatura infantil/juvenil no Estágio.

A Célia Telles, pela disponibilidade.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

A todos os santos, sagrados e profanos, que me guardam.

Esta tese contou com o apoio financeiro do CNPq.

*Isto é tudo que tenho para oferecer.
Isto, e meu coração também.*

Emily Dickinson

RESUMO

Este trabalho apresenta um painel dos modos de ler a literatura destinada à infância e à juventude nos estudos literários brasileiros contemporâneos, a partir da análise de dissertações e teses produzidas, nos últimos cinco anos (2006-2010), em seis instituições brasileiras de ensino superior (PUC-RS, USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFRJ e UFMG), e disponíveis no Banco de Teses da Capes. Para tanto, inicialmente, esboça-se uma genealogia do conceito de infância e da emergência da literatura infantil/juvenil no Ocidente. Em seguida, aborda-se, de modo panorâmico, quais os principais objetos estudados nas instituições pesquisadas, bem como quais perspectivas teórico-críticas são ativadas para a leitura do gênero literário em questão. Por fim, delineiam-se, em três capítulos, os movimentos recorrentes no que concerne aos métodos sugeridos para a utilização do texto literário infantil/juvenil pela escola; os modos de ler Monteiro Lobato, o principal autor estudado pelos trabalhos acadêmicos mapeados; e, por último, as funções conferidas à literatura infantil/juvenil por parte considerável dos seus estudiosos.

Palavras-chave: Invenção da infância. Literatura infantil/juvenil. Estudos literários brasileiros contemporâneos.

ABSTRACT

This paper presents a panel of the ways of reading the literature intended for children and youth in contemporary Brazilian literary studies, from the analysis of dissertations and theses presented in the last five years (2006-2010) in six Brazilian higher education institutions (PUC-RS, USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFRJ and UFMG), and the Theses Database available at Capes. For that, we initially delineate a genealogy of the concept of childhood and the emergence of literature for children/youth in the West. Then, we approach in a panoramic mode, which are the main subjects studied in the surveyed institutions, as well as which critical and theoretical perspectives are activated to read the literary genre at issue. At last, we outline, in three chapters, the movements that are recurrent regarding the methods suggested for the use of children/youth literary texts in school, the ways of reading Monteiro Lobato, the main author studied by the academic works mapped and, finally, the functions conferred on children/youth literature for a considerable part of its scholars.

Keywords: Invention of Childhood. Children/youth literature. Brazilian contemporary literary studies.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	POR UMA GENEALOGIA DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA E DA EMERGÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL	15
	Algumas histórias de leituras	16
	O limiar ou a invenção da infância	21
	Histórias do tempo passado com moralidades	32
	O livro: uma mercadoria	40
2	MODOS DE LER A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL	45
	Diálogos	46
	Pendular ou Pequena nota explicativa	58
	Lugares	59
3	COM A PALAVRA O LEITOR?	74
	Sobre crianças e escritores	75
	De mãos dadas com o leitor	79
	Textos modelares	92
	Um menor leitor, um leitor menor?	103
4	RELEITURAS DE LOBATO	114
5	LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: PARA QUÊ?	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS	202
	ANEXOS: TRABALHOS PRODUZIDOS	219
	ANEXO A: PUC-RS	220
	ANEXO B: USP	231
	ANEXO C: UNICAMP	242
	ANEXO D: PUC-RJ	247
	ANEXO E: UFMG	252
	ANEXO F: UFRJ	254

INTRODUÇÃO

Enquanto media, recortava e alinhavava os retalhos com os quais comporia a colcha que nos protegeria do frio nas noites de inverno, nossa mãe nos contava histórias. Chapeuzinho vermelho, Branca de neve e Joãozinho e Maria; as lendas do Saci Pererê, da Mula sem cabeça, do Curupira e do Lobisomem foram algumas das narrativas que escutamos (eu e meus irmãos) na nossa infância desprovida de livros, televisão e revistas em quadrinhos, e vivenciada em um lugarejo remoto do agreste sergipano, o qual, em meados dos anos de 1980, ainda não era alcançado sequer pela luz elétrica.

Trago essa lembrança não para comover meus possíveis leitores com a suposta poeticidade da cena em que uma mãe humilde narra histórias para os filhos enquanto costura, mesmo porque silencieei o que ali havia de mais trágico. Também não é minha intenção, ao evocar tal memória, simplesmente descrever como ocorreram meus primeiros contatos com as histórias infantis/juvenis. Interessa-me, sobretudo, a imagem daquelas mãos, pequenas e maltratadas, montando, com as sobras dos tecidos e a frágil linha, sob a pouca luz do lampião, a precária colcha.

Assim se constrói o conhecimento na contemporaneidade (quando não há mais a pretensão do discurso verdadeiro, totalizante), através de um processo que implica em eleição, recortes, alinhavos, diálogos. Desse modo, tendo como objetivo refletir acerca do lugar (ou do não-lugar)

concedido à literatura infantil/juvenil nos estudos literários brasileiros contemporâneos, bem como mapear os principais textos, autores e vertentes de apreciação que constituem a abordagem da literatura destinada à infância e à juventude, no Brasil, nos últimos cinco anos (2006-2010), quero apresentar a minha tese como uma colcha de retalhos, um discurso alinhavado, montado a partir da análise dos 75 trabalhos elaborados por estudiosos da literatura e da cultura que, nas seis instituições por mim eleitas (PUC-RS, USP, UNICAMP, PUC-RJ, UFRJ e UFMG), se debruçaram sobre o gênero em questão.

Os critérios para a escolha das instituições consistiram na notoriedade dos estudos literários realizados naqueles espaços de saber; na produção bibliográfica sobre a literatura infantil/juvenil gerada pelos pesquisadores alocados em cada um desses espaços; e, ainda, no número de trabalhos acerca do gênero catalogados no Banco de Dissertações e Teses da Capes.

Quanto ao recorte temporal, baseei-me na acessibilidade dos documentos, uma vez que os bancos de teses, da maioria dos cursos de Pós-Graduação pesquisados, só disponibilizam os textos integrais dos trabalhos finais de curso a partir do ano de 2006. Em relação aos resultados do ano de 2010, é importante ressaltar a sua provisoriedade, uma vez que alguns pós-graduandos, embora tenham defendido seus trabalhos, podem não ter depositado as versões finais dos seus textos nos seus respectivos Programas. No entanto, justamente com a intenção de contornar tal limitação, revisitei, em abril de 2011, os Bancos de

Dissertações e Teses das instituições escolhidas e também da CAPES, a fim de verificar eventuais acréscimos, que não ocorreram.

A tese está dividida em cinco capítulos. No primeiro, esboça-se uma genealogia do conceito de infância e da emergência da literatura infantil/juvenil no Ocidente com o objetivo de discutir o vínculo do gênero, desde o seu surgimento, com a pedagogia, por se compreender que tal relação é determinante tanto para a produção quanto para comercialização, análise, ou mesmo para a exiguidade de estudos sobre o texto destinado à infância e à adolescência. No segundo capítulo, são elencados, de modo panorâmico, os principais objetos estudados nas instituições pesquisadas, bem como as perspectivas teórico-críticas que são ativadas para a leitura do gênero literário destinado ao público referido, no recorte temporal delimitado. No terceiro capítulo, é discutida a principal vertente de apreciação do texto literário infantil/juvenil, a estética da recepção, procurando-se demonstrar como a preocupação em formar os leitores literários direciona os estudos acerca do gênero, uma vez que parte considerável dos trabalhos mapeados consiste em elaborações, aplicações e descrições de oficinas de leituras para formação de crianças e adolescentes leitores e, também, para a preparação de professores, bibliotecários eicineiros, os quais farão o papel de mediadores entre o texto literário e o público leitor. No quarto capítulo, procura-se empreender uma releitura da obra de Monteiro Lobato (o autor mais debatido pelos trabalhos acadêmicos avaliados), buscando-se evidenciar, a partir de uma leitura a contrapelo das análises constituídas

pelos estudiosos da UNICAMP, PUC-RJ e UFMG, que, majoritariamente, realizaram leituras de enaltecimento tanto da obra quanto do autor, as motivações e contradições lobatianas para a construção do seu projeto estético para modernização do Brasil. No quinto e último capítulo, procura-se mapear e avaliar as justificativas que foram elaboradas pelos estudiosos da USP para reivindicar a presença da literatura infantil/juvenil na escola e no espaço público, enfatizando os poderes que foram atribuídos pelos pesquisadores a este gênero para formação da criança e do adolescente.

É importante salientar que este trabalho consiste em uma micropolítica do desejo. Desejo este que me foi suscitado no momento do cumprimento do Estágio Docente de Doutorado em 2008.¹, quando fui convidada a ministrar, mesmo não sendo essa a minha área de estudo na época¹, a disciplina literatura infantil/juvenil na graduação em Letras da UFBA, uma vez que a demanda dos alunos era imensa e não havia docentes disponíveis.

A elaboração do programa do curso, os estudos e as pesquisas empreendidos com o objetivo de preparar e ministrar as aulas, e os questionamentos levantados pelos discentes, durante o semestre, encaminharam-me para outro foco de investigação. Além disso, outro fator determinante para minha escolha foi a organização, juntamente com os

¹ Quando da seleção para o ingresso no Curso de Doutorado em Letras pela UFBA, em 2007, o meu projeto de pesquisa, um desdobramento da dissertação de mestrado *Arquivografias: Godofredo Filho e suas Bahias*, defendida no primeiro semestre de 2006, intitulava-se *Re-configurações da cidade de Salvador no modernismo baiano*, e tinha como objetivo principal mapear autores modernistas da Bahia, avaliando as suas contribuições para a formação de narrativas que identificam a cidade de Salvador.

alunos da disciplina mencionada, do I Seminário de Literatura Infantil/Juvenil da UFBA, que ocorreu nos dias 11 e 12 de julho de 2008, cujo objetivo era divulgar à comunidade acadêmica as pesquisas, acerca do gênero, realizadas pelos alunos (e por mim orientadas) no decorrer do curso supracitado. A participação interessada de grande número de estudantes do Instituto de Letras da UFBA, da Faculdade de Educação da UFBA, duas instituições formadoras de professores para os ensinos fundamental e médio, cujos currículos dos cursos não contemplam a literatura infantil/juvenil como disciplina obrigatória no campo das literaturas, mostrou-me a relevância de se trabalhar em torno de temáticas que abranjam esse gênero e, mais ainda, de se investigar o porquê da exiguidade, nos estudos literários, de trabalhos críticos e teóricos sobre a literatura escrita para crianças e adolescentes.

Todos esses acontecimentos, e também uma antiga disposição minha de explorar as várias interseções entre a literatura e a educação, me motivaram a alterar o meu objeto de estudo para o doutoramento. Sendo assim, após ter a nova proposta aprovada por minha orientadora, redefini o meu lugar nos estudos literários como estudiosa da literatura infantil/juvenil e, principalmente, como uma “ativista” na reivindicação por um lugar para essa literatura no âmbito acadêmico dos estudos literários.

**1. POR UMA GENEALOGIA DA INVENÇÃO DA INFÂNCIA E DA
EMERGÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL/JUVENIL**

Algumas histórias de leituras

Conta-se que certa tarde, quando Franz Kafka passeava pelo parque de Steglitz, em Berlim, foi surpreendido por um convulsivo choro infantil. Após perceber que o lamento vinha de uma menina que estava sozinha no parque, o escritor procurou descobrir qual era o motivo do seu pranto. E foi assim que soube que ela chorava por ter perdido a sua boneca. Querendo consolar a criança, cujas lágrimas não cessavam, Kafka inventou que o seu brinquedo não estava perdido, mas que havia viajado, e ele – um carteiro de bonecas – possuía algo em seu poder que lhe entregaria no dia seguinte. Diz-se que a partir de então, e durante algumas semanas, o autor de *A Metamorfose* escreveu cartas para a menina como se ele fosse a sua boneca. De várias partes do mundo, dos lugares mais exóticos, a boneca narrava suas experiências pelas mãos de Kafka e a menina consolava-se da perda, ao passo que também viajava para lugares magníficos. Consta que esse fato foi narrado por Dora Diamant, a última companheira do escritor, que o acompanhou até os derradeiros dias de vida e que relatou, em seu livro *Minha vida com Kafka*: “Alguns dias depois, a criança esquecera a perda do seu brinquedo e só pensava na ficção que ele [Kafka] lhe oferecera como compensação”.² No entanto, não se sabe ao certo se essa história é real, pois as cartas jamais foram localizadas e a suposta criança nunca reivindicou sua participação na biografia de um dos maiores nomes da literatura mundial. Relata-se

² DIAMANT, Dora *apud* LEMAIRE, Gerard-Georges. *Kafka*. Trad. Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 227.

que, durante anos, Klaus Wagenbach, um estudioso da obra de Kafka, procurou a menina – de quem sequer se sabe o nome – pelos arredores do parque, casa por casa, interrogou os vizinhos, colocou anúncio nos jornais, e tudo em vão. Mesmo assim, menciona-se que, ainda hoje, muitas pessoas procuram por essa menina e aquelas cartas, as quais se constituiriam, caso fossem encontradas, em um dos documentos mais importantes de um dos maiores artistas do século XX: uma obra de Kafka, escrita no último ano de sua vida, exclusivamente para uma pessoa, a menina que chorava desconsolada no parque por ter perdido sua boneca.

Desconhece-se o paradeiro dessas cartas ou se elas realmente existiram. Mas houve um autor que contou essa história em um livro, e justamente em um livro de literatura infantil/juvenil. *Kafka e a boneca viajante* é o nome da obra, escrita pelo galego Jordi Sierra i Fabra, que procurei com grande entusiasmo, quando soube da sua existência, por considerar que um livro destinado a crianças e adolescentes que trouxesse, mesmo que ficcionalizadas, as cartas do autor de *O processo* para uma criança como se escritas fossem por uma boneca (e uma boneca viajante), seria, no mínimo, extraordinário. Eu – que tanto aprendi sobre o mundo, sobre os homens, sobre o poder alienante das instituições, a partir da leitura de Kafka, e que tanto me angustiei quando li suas obras – esperava encontrar nesse livro talvez um Kafka não tão terrível e complexo como aquele que escreveu *O Processo*, *O castelo*, *O descobrimento da América*, *O artista da fome*, *Na colônia penal*, *Carta ao pai*, pois afinal

trata-se de um livro escrito para crianças e adolescentes, mas, ainda, um Kafka.

Não o encontrei. O Kafka urdido em *Kafka e a boneca viajante* é disciplinador. Escreve para ensinar a menina a se comportar bem, a ser obediente: “Espero que você esteja se comportando muito bem agora que não estou aí, que coma tudo direitinho e não aborreça [...]”.³ Induz a criança a simplesmente respeitar as instituições; não a deixa livre para ela, por si mesma, percebê-las e, se for o caso, questioná-las; não a inspira a transformar-se em inseto ou qualquer coisa do gênero para dizer não a tudo que a enclausura. Media o mundo para a criança de um modo que menospreza a sua capacidade de lidar com os signos, de lidar com o próprio mundo, por mais caótico que ele seja. Não se lhe apresenta, sem impor, a chave da porta ou as possibilidades de ida e de volta, antes a encerra em uma caixa e lhe transmite do mundo apenas aquilo que julga adequado, conveniente. Isso, na minha concepção, é o que há de mais discutível em grande parte da literatura destinada à infância e à adolescência, essa pulsão de triagem. Para crianças e adolescentes não serve o que se julga feio, sujo, estranho; não é permitido o conhecimento do corpo, do sexo, da morte... E isso remonta à emergência da noção de infância.

O adequado, o conveniente, o pedagogicamente necessário transmitido pelas obras destinadas à infância e à adolescência foi

³ SIERRA I FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. Trad. Rubia Goldoni. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 63.

torturante, por exemplo, para Graciliano Ramos. Em vista disso, o escritor, que também produziu obras infantis/juvenis, não se constrange em confessar, ainda que sob o pseudônimo de J. Calisto, nas crônicas publicadas em jornais⁴ (e posteriormente reunidas no volume *Linhas tortas*), sua aversão aos livros desse gênero:

Amo as crianças. [...] Sofro com o sofrimento delas. *E é por isso que detesto o livro infantil. Detesto-o cordialmente.* [...] Aquelas coisas maçadoras, pesadas, estopantes, xaroposas, feitas como que expressamente com o fim de provocar bocejos, revoltam-me. [...] Ainda guardo com rancor a lembrança de uma delas, pançuda, tediosa, soporífera, que me obrigaram a deletrear aos nove anos de idade.⁵

Decerto que a leitura de *Kafka e a boneca viajante* não causou em mim o mesmo desgosto que provocou em Graciliano Ramos a leitura das famosas seletas clássicas em sua infância. Mesmo porque os anos que separam nossas leituras colocaram entre nós novas demandas no que se refere à formação das crianças e dos adolescentes e, além disso, Monteiro Lobato, com suas ideias e livros, levou a literatura escrita e publicada para crianças e adolescentes a tomar outros rumos no país. Se, até os

⁴ Na tese *A experiência da infância em Graciliano Ramos* (UFMG - 2010), Érica de Lima Melo Garcia aborda as “relações entre infância, escrita e experiência” na obra do escritor alagoano e considera que em tais crônicas estão “[...] temas que aparecerão em seus livros futuros”. Cf. GARCIA, Érica de Lima Azevedo. *A experiência da infância em Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos literários da UFMG, 2010. (Tese, Doutorado em Estudos Literários). p. 51.

⁵ RAMOS, Graciliano. Traços a esmo. In: *Linhas tortas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 91-92. (Grifo meu).

anos de 1930, os livros infantis/juvenis publicados no Brasil apresentavam, principalmente, uma preocupação pragmática e doutrinária (porque pedagógica) – inclusive, pretendendo incutir nas crianças o civismo e o patriotismo⁶ –, a partir da publicação de *Reinações de Narizinho*⁷, surge, conforme expressa o próprio escritor em diversas cartas enviadas ao amigo Godofredo Rangel⁸, um desejo de criar livros com os quais as crianças pudessem, antes de tudo, se divertir e, mais ainda, livros que não desconsiderassem a sua inteligência. Comungo assim com grande parte dos estudiosos da literatura infantil/juvenil brasileira ao afirmar que Monteiro Lobato foi revolucionário, no que concerne à criação de obras destinadas a esse público, porque investiu na sua capacidade (do público) de leitura e, ainda, além de produzir uma obra que não se fixa como reflexo do real, antes faz uso da fantasia, o criador de *Emília* procurou escrever sem rebuscamentos, ou seja, sem os empolamentos linguísticos aos quais se referiu Ramos, não abandonando, contudo, o projeto nacionalista doutrinário. Revolucionária também foi a visão editorial de Lobato; entretanto, isso é assunto para outro capítulo⁹.

⁶ São exemplos as obras de Francisca Júlia e Adelina Lopes, *Contos infantis* (1886); João Vieira de Almeida, *Pátria* (1889); Olavo Bilac e Coelho Neto, *Contos pátrios* (1904); Afonso Celso, *Porque me ufano do meu país* (1901); Olavo Bilac e Manuel Bonfim, *Através do Brasil* (1910); Júlia Lopes de Almeida, *Histórias de Nossa terra* (1907) e *Era uma vez* (1917); Tales de Andrade, *Saudade* (1919).

⁷ O livro foi publicado, em 1921, com o título *A menina do narizinho arrebitado*, mas foi revisado, reescrito e ganhou nova edição em 1931.

⁸ Cf. LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010.

⁹ Lobato, sua obra e, principalmente, os estudos acerca da sua obra serão mais discutidos no quarto capítulo desta tese.

Pode-se considerar que, em menor ou maior grau, a literatura infantil/juvenil esteve desde a sua criação, tal qual discutiremos adiante, e estará sempre, vinculada à escola e, em consequência, à pedagogia. É esse – em vários aspectos – seu ponto fulcral.

O limiar ou a invenção da infância

Ensina-nos Philippe Ariès, historiador francês, em seu famoso livro *História social da infância e da família*, que a infância e a disposição afetiva com relação às crianças são construções históricas inexistentes até o final do século XVII. A partir da análise de elementos iconográficos, o estudioso investiga o processo de construção desse sentimento de infância no decorrer da história no Ocidente. De acordo com ele, o século XIII ignorava a criança e não a representava nas telas ou retratos da época. Analisando uma tela sobre a qual se desenvolve "[...] a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas"¹⁰, Ariès observa que as crianças são representadas como adultos em escala menor, em tamanho reduzido. Elas apresentavam as características físicas (porte, musculatura, traços do rosto) de pequenos adultos, homúnculos. A particularidade marcante desse período, ressaltada pelo historiador francês, é o fato de que as crianças estavam sempre integradas ao mundo dos adultos e com eles compartilhavam do lazer, da aprendizagem e do

¹⁰ ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 17.

trabalho; viviam na mesma esfera social, tinham acesso a quase todos os comportamentos comuns à cultura e partilhavam o mesmo ambiente de informação, uma vez que todas as interações sociais importantes aconteciam oralmente. No entanto, além de não ser reconhecida a especificidade dessa fase da vida humana, não se pensava que a criança tivesse uma personalidade: não lhe distinguiam movimentos na alma, nem forma reconhecível no corpo, considerou Montaigne nos seus *Ensaaios*¹¹. Em vista disso, o nascimento ou a morte de uma criança não causava grandes comoções. A propósito, a natalidade e a mortalidade infantis eram muito altas naquela época: as crianças nasciam em quantidade, pois os homens ainda não compreendiam que a natureza podia ser controlada, e morriam cedo¹², por causa de doenças, da falta de higiene adequada, da miséria, da fome, e mesmo pela presença, até o final do século XVII, do infanticídio tolerado¹³.

¹¹ MONTAIGNE, Michel de *apud* ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: *História social da criança e da família. Op. Cit.* p. 22.

¹² Mesmo no final do século XVIII, pesquisas apontam que quarenta e cinco por cento dos franceses morriam antes de completar dez anos de idade. Cf. DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: *O grande massacre dos gatos*. Trad. Sônia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 21-93.

¹³ A prática não era aprovada, mas era comum e camuflada de modo a parecer acidente. Em alguns casos, os infanticídios significavam uma maneira de controle demográfico e, em outros, aconteciam por conta da não compreensão de que as crianças pequenas necessitavam de cuidados específicos para sobreviver. Apesar de o cristianismo imperar, e com ele as noções de pecado e de culpa, estas não alcançavam os adultos no que concerne aos seus sentimentos pelas crianças. Primeiro, porque – por não existirem métodos contraceptivos e, muito menos, campanhas de controle de natalidade, e também pela vantagem que uma família numerosa representava enquanto força de trabalho – as crianças nasciam em elevado número, ao mesmo tempo que morriam demasiado cedo, impossibilitando a criação de vínculos afetivos. Como a possibilidade de perda dos pequenos era muito grande, a vida deles ainda contava muito pouco e, inversamente ao que ocorre nos dias atuais, as pessoas se mostravam indiferentes ao nascimento ou morte de uma criança, ou até, em alguns casos, contribuíam para o seu desaparecimento. O outro motivo que eximia as pessoas da culpa e do sentimento de

Na obra referenciada, Ariès considera que, progressivamente, as crianças foram sendo incluídas nas representações artísticas. Para ratificar sua tese, o estudioso demonstra (com expressivo número de exemplos) que era frequente no século XVI a representação delas junto à família, o que até então não ocorria, bem como no meio da multidão ou do grupo. Embora muitas das assertivas de Ariès sejam, com o apoio de ampla bibliografia historiográfica, refutadas em obra mais recente¹⁴, intitulada *Uma história da infância*, do historiador inglês Colin Heywood, reconhece-se que, se o mundo medieval teve algum conceito de infância, certamente tal concepção difere em grande medida daquela que emergiu em fins do século XVII e início do século XVIII e que foi responsável pela criação desse gênero literário tão polêmico; por conta disso é que nos interessa urdir tal genealogia.¹⁵

pecado com relação à infância era o batismo, melhor dizendo, a ausência dele: as dificuldades de locomoção e a definição de datas fixas para o ritual cristão (na véspera da Páscoa e na véspera de Pentecostes), muitas vezes, atrasavam os batismos dos pequenos e, não sendo batizados, esses seres não eram cristãos, não sendo cristãos, não eram importantes, não sendo importantes, poderiam ser descartados. Cf. SANTOS, Mônica de Menezes. *Da invenção da infância*. Texto de Qualificação. p. 12. (Inédito).

¹⁴ Como, a exemplo, a afirmação de Ariès de que, até o século XII, a arte medieval não tentou retratar a infância, uma vez que não havia lugar para a mesma naquela civilização, ignora, na visão de Heywood, o fato de que “[...] a concentração nos temas religiosos fez com que muitas outras coisas estivessem ausentes, notadamente ‘quase toda vida secular’.” Cf. HEYWOOD, Colin. *Concepções da infância na Idade Média*. In: *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-31.

¹⁵ Outro estudioso que discutiu a noção de infância foi o teórico da comunicação Neil Postman. Para ele, esse conceito emergiu quando as condições de comunicação o tornaram inevitável. Desse modo, Postman defende que a invenção da prensa tipográfica afetou os processos de socialização, pois, se, antes da imprensa, as interações sociais importantes aconteciam oralmente, face a face, permitindo a participação das crianças em um mundo que, posteriormente, viria a ser apenas dos adultos, após a invenção de Guttenberg, tornou-se necessário o estabelecimento de uma etapa preparatória que introduzisse as crianças na esfera social dos grandes. Enfim, quando um novo ambiente comunicacional ganhou forma, surgiu uma nova definição de idade adulta, baseada na

A irrupção da revolução industrial, nesse período, deflagrou não somente o crescimento político, financeiro e populacional das cidades e a decadência do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média, mas também a consolidação da burguesia enquanto classe social. Tal modificação reconfigurou radicalmente as formas de constituição da sociedade, pois, se antes a divisão em classes era estática, estável e predeterminada pela linhagem, após a ascensão da burguesia, tornou-se móvel, instituindo-se, a partir de então, a possibilidade de *vir a ser*¹⁶, para citar Eneida Leal Cunha, no texto “Era uma vez: história para leitores menores”.

A possibilidade de *vir a ser* gerou uma nova forma de compreensão da infância, uma vez que se tornou necessário estabelecer uma etapa preparatória para o ingresso do homem no sistema produtivo. A criança passou então a representar a promessa de futuro e, sendo assim, deveria ser aparelhada, moldada para se transformar em algo grandioso. Desse modo, começou a ocupar um lugar central na família e tornou-se

[...] objeto de todos os tipos de investimento: afetivo, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como

capacidade de ler, e de infância, baseada na incompetência de leitura. Esse estudioso também localiza o início do desaparecimento da infância a partir da invenção do telégrafo, por Samuel Morse, uma vez que, segundo ele, essa invenção deu início à queda da hierarquia da informação e conseqüentemente ao desmoronamento das diferenças entre crianças e adultos. Cf. POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Carvalho e José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

¹⁶ CUNHA, Eneida Leal. Era uma vez, histórias para leitores menores. In: *Revista estudos*. Salvador, n. 04. dez. 1985. p. 05-34.

herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte.¹⁷

Mais do que isso, a criança consistia também no futuro da nação e da raça, e deveria, para tanto, ser produtora, reprodutora, cidadã e soldado do amanhã. Todavia, nada era tão simples. A universalidade que o modelo familiar burguês pretendia alcançar esbarrava no seu desejo de separação social. De acordo com os interesses do Estado, os cidadãos recebiam tratamento diferenciado. Em suma: não era, como hoje também não é¹⁸, qualquer criança que tinha direito à infância e, além do mais, os direitos não eram (e não são) equiparáveis.

Foram os meninos burgueses os primeiros a experimentar a infância, sobretudo porque essa nova classe, à época, podia investir tempo, afeto e dinheiro nos pequenos seres. O sentimento de infância com relação às crianças do povo, os filhos dos artesãos e dos camponeses, só emergiu quando se tornou necessário – com a industrialização acelerada – o investimento em força de trabalho especializada. Ou seja, o conceito de infância com relação às crianças burguesas implicava na sua preparação para assumir os bens da família e, no que diz respeito às crianças pobres, subordinava-se à sua utilidade como fonte de mão de obra barata. E, além

¹⁷ PERROT, Michelle (org.). Figuras e papéis. In: *História social da vida privada, 4: Da revolução francesa à primeira guerra*. Trad. Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 134.

¹⁸ Aqui estou me referindo aos milhões de crianças em todo mundo que têm sua infância roubada: crianças que são exploradas; crianças que sofrem violências físicas, sexuais e psicológicas; crianças que passam fome diariamente; crianças que vivem em países em situação de guerra etc. No Brasil, só para trazer um exemplo, segundo dados recentes do IBGE, um total de 1,6 milhões de menores, entre cinco e 14 anos, trabalham.

da restrição de classe, havia ainda a restrição de gênero. Até o século XVIII, o sentimento de infância não abrangia as crianças do sexo feminino. Apenas os meninos eram distinguidos pelo traje e aceitos nas escolas, enquanto as meninas continuavam em casa, vestindo-se como mulheres e participando da vida em comunidade da mesma maneira. Algumas se casavam a partir dos doze ou treze anos de idade, mas nem isso lhes dava qualquer tipo de distinção: elas continuavam inexistindo enquanto indivíduos. Mesmo após serem acolhidas na infância, as crianças do sexo feminino, e as mulheres de um modo geral, continuaram recebendo tratamento diferenciado com relação ao sexo masculino no que concerne à educação, ao trabalho e à possibilidade de fazer escolhas. Todavia, aqui não trataremos desse assunto.

A modificação na configuração do poder, aliada às transformações técnicas, econômicas e sociais¹⁹, tornou necessário por parte da sociedade o investimento em instituições que separassem, vigiassem, treinassem, controlassem os indivíduos, com o objetivo de extrair deles o máximo de tempo e trabalho. A família e a escola foram eleitas as principais instituições para esse fim. Tornou-se tarefa da família e, sobretudo, da escola, a partir de então, domesticar, disciplinar, instrumentalizar essa criança recém-inventada, essa promessa de *vir a ser*, para a fase adulta; para que a mesma se adequasse às tarefas que desempenharia mais tarde. Tendo isso em vista, a educação ganhou um novo modelo: se antes ela acontecia em um contexto informal, com os menores imitando os

¹⁹ Refiro-me à Revolução Industrial e à ascensão da burguesia.

adultos, após a “invenção” da infância, foi institucionalizada, tornou-se obrigatória e passou a constituir um mecanismo de dominação.

Para que a escola se tornasse esse instrumento disciplinador, teve de ser remodelada. O antigo colégio medieval – que poderia ser qualificado como uma sala livre de estudos, pois não separavam os alunos em classes por idades, classe social ou níveis de conhecimento, e cujos métodos pedagógicos consistiam na simultaneidade e repetição do ensino²⁰ a qualquer pessoa (fosse criança, adolescente ou adulto) que necessitasse aprender a ler, escrever, orar, fazer conta – deu lugar a uma instituição complexa de vigilância e enquadramento, a qual, por intermédio de uma disciplina rigorosa, deveria apartar, alinhar, distribuir e enquadrar seus alunos em séries distintas, submetendo-os a um regime disciplinar severo com o objetivo de formar o seu caráter e de torná-los indivíduos racionais, produtivos e cristãos:

[...] a infância, à medida que se vai inscrevendo na ordem burguesa, vê reduzidas suas possibilidades de relacionamento com a diferença, a multiplicidade, o outro e a escolarização caracterizar-se-á antes de mais nada por um processo crescente de controle dos grupos infanto-juvenis pelas instituições de educação e cultura.²¹

Do mesmo modo que ocorreu um investimento da sociedade em transformar a escola numa instituição disciplinar, houve a sua

²⁰ Ensinava-se a leitura, a escrita, a aritmética, os salmos e as orações.

²¹ PERROTTI, Edmir. Infância, cultura e leitura. In: *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. p. 90-91.

reorganização em torno da família. Se, em um exercício hipotético, desenhássemos uma cena doméstica da Idade Média no Ocidente (sim, porque aqui só poderemos falar de Ocidente e ainda relativamente, uma vez que nos restringiremos à Europa Feudal), não encontraríamos apenas uma família formada por pai, mãe e filhos. Teríamos, antes, um grupo de pessoas, em sua maioria sem vínculos consanguíneos, organizado em prol da luta pela sobrevivência. A ideia de família fechada, unicelular e amorosamente ligada, tal como a concebemos hoje, não existia em uma época em que o mais importante era garantir a própria sobrevivência. Ou seja, as pessoas viviam juntas não por conta do afeto que as unia familiarmente, mas pelos laços de linhagem que, pode-se dizer, eram estabelecidos por uma questão de necessidade: necessidade de manutenção e ampliação do poder; necessidade de alimento, de abrigo, de proteção, de mão de obra e mesmo de companhia. Em vista disso, não podemos confundir sentimento de linhagem com sentimento familiar, porque a linhagem não coincide com os valores nascidos da coabitação e da intimidade.

O correto é dizer que a família existia como realidade vivida, mas não existia como sentimento e valor. O desenvolvimento desse sentimento fez com que a família deixasse de ser apenas uma instituição de direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumisse uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas²². Tal sentimento só pode emergir no momento em que o homem se descobriu

²² ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Op. Cit. p. 194.

indivíduo. Isso aconteceu, segundo Michel Foucault, quando ocorreu uma modificação na configuração da mecânica do poder. O poder soberano, o qual podia fazer morrer ou deixar viver, deu lugar às sociedades disciplinares, que têm o indivíduo ao mesmo tempo como alvo e efeito, pois, a partir do momento em que o poder investiu contra os corpos para vigiá-los, discipliná-los e fazê-los produzir cada vez mais, esses mesmos corpos tomaram consciência da sua existência e reivindicaram para si a autonomia:

O indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.²³

Em suma, os indivíduos não apenas sofrem a ação do poder, eles também estão sempre em condição de exercê-lo, já que o poder circula, funciona em cadeia. Por assim dizer, a ascensão da burguesia, a divisão da sociedade em classes, a reorganização da família em torno da infância e a eleição de uma etapa da vida como fase preparatória para o amanhã, significaram não apenas o investimento do Estado nos corpos individuais, para que se tornassem mais dóceis e produtivos, mas também – em um movimento inverso – a tomada para si do homem sobre o seu corpo, a

²³ FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 183-184.

possibilidade de engendrar o seu próprio caminho, o primeiro passo para a grande conquista do mundo: o limiar de sua autorreferenciação.

“Todas as famílias inventam seus pais e filhos, dão a cada um deles uma história, um caráter, um destino e até mesmo uma linguagem.”²⁴ Quero me aliar ao que Edward Said escreveu na sua autobiografia para tentar explicar o que chamei de limiar de autorreferenciação humana. Partindo-se do pressuposto de que as subjetividades, as identidades e, conseqüentemente, as identificações bioculturais, como a “infância”, não possuem uma origem essencial, sendo, ao contrário, construídas historicamente através de práticas de poder, de saber ou por técnicas de cuidado de si, pode-se afirmar que *somos aquilo que aprendemos a ser ou aquilo que construímos para ser*. Confesso que em um tempo não muito distante, tais proposições seriam inaceitáveis para mim, que fui criada e educada dentro de um sistema filosófico e religioso no qual se proclama que, acima de nós, existe um mundo transcendental que nos rege e nos compõe essencialmente. Assim sendo, e para ilustrar, toda mulher teria em si um instinto materno; toda criança guardaria uma inocência e fragilidade características da infância. Isso significaria dizer que a maternidade existiria antes da mãe, a infância existiria antes da criança, a natureza existiria antes do próprio ser humano. Em suma, a subjetividade seria formada por um interior que determinaria a relação do sujeito consigo mesmo. Se desse modo fosse, o sistema platônico, mundo das essências *versus* mundo das aparências, teria inteira razão de ser e nós

²⁴ SAID, Edward. *Fora de lugar: memórias*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 11.

estariamos sempre muito aquém de um ideal, irremediavelmente distantes de um modelo. Nesse contexto, fica mais fácil compreender o que significou a anunciada “morte de Deus” e, mais ainda, o que significa esse Deus morto por Nietzsche²⁵. Deus é o modelo inalcançável, o que o ser humano jamais poderá ser. A sua “morte” consiste primordialmente em afirmar o homem, potencializá-lo, dar-lhe a possibilidade de inventar outros modos de existência. Como um canto de liberdade. E sendo a infância o começo, “[...] o eminentemente humano”²⁶, na visão de Jean-François Lyotard, em *O inumano*, ela será também, e sempre, a promessa, a possibilidade de resistência diante da barbárie, uma vez que

[...] o seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana.²⁷

Essa digressão é para demonstrar que, até o final do século XVII e início do século XVIII, o homem não conhecia o sentimento de infância que hoje nos parece tão natural, esse cuidado, essa ideia de especificidade infantil que diferencia a criança do adulto, porque não precisava dele. Não existia a necessidade, dentro do sistema político e social feudal, ou antes

²⁵ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. 6. ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

²⁶ LYOTARD, Jean-François. Do humano (Prefácio). In: *O inumano*: considerações sobre o tempo. Trad. Ana Cristina Seabra e Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1989. p. 11.

²⁷ *Idem. Ibidem.*

dele, ou seja, no mundo pré-moderno, de haver um período de preparação para o futuro, uma vez que este já estava, de certo modo, definido.²⁸

Histórias do tempo passado com moralidades

Após inventada a infância ou um conceito de infância que se aproxima daquele que concebemos contemporaneamente²⁹, tornou-se imperativa a criação de múltiplos equipamentos para sua regulação, controle, cuidado etc. Dentre tais equipamentos – ou tecnologias, como escreveu Foucault, a propósito da constituição da subjetividade – está a literatura infantil/juvenil: um instrumento da escola com objetivos sobretudo didáticos e moralistas.

O vínculo estreito da literatura infantil/juvenil com a pedagogia desde o seu surgimento, especificamente com a instituição que foi reelaborada em decorrência da ascensão da burguesia e da modificação do conceito de família, resultou de uma necessidade da ordem burguesa em estabelecer normas de convivência, comportamentos, modos de ser, de

²⁸ Embora a antiguidade clássica greco-romana apresentasse grande interesse pela educação, *paideia*, é possível considerar – a partir da leitura de Michel Foucault – que o seu empenho no que tange à educação não consistia em uma preocupação com o futuro, uma vez que o futuro ainda não era um valor, ligava-se, antes, ao que eles entendiam como *cuidado de si*. Cf. FOUCAULT, Michel. Aula de 03 de março de 1982 e Aula de 17 de março de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 427-447/501-530. (Coleção trópicos).

²⁹ Reconhece-se que o conceito de infância modifica-se no decorrer do tempo, conforme as transformações econômicas, históricas, sociais e tecnológicas. Inclusive, existem alguns trabalhos nos bancos de teses dos Programas de Pós-Graduação em Letras, por mim avaliados, que tratam exatamente da relação entre a literatura escrita para crianças e adolescentes na contemporaneidade e as novas configurações do conceito de infância.

viver e de fazer, com vistas a preparar as crianças para o ingresso futuro no sistema produtivo. Para tanto, os contos da tradição oral que foram recolhidos e adaptados por Charles Perrault se constituíram, posteriormente³⁰, em histórias exemplares para crianças burguesas: um lobo mau poderia devorar aquelas garotinhas que fossem desobedientes e curiosas; os preguiçosos e dionisiacos, tal qual a cigarra, corriam o risco de morrer de fome e de frio.

O que nos ensina Robert Darnton é que os contos de fadas, nas suas versões orais e tradicionais, sobretudo as francesas, não faziam pregações, não davam lições de moral. Ao contrário, “[...] diziam aos camponeses como era o mundo; e ofereciam uma estratégia para enfrentá-lo”³¹, evidenciando, quase sempre, que o bom comportamento não determinaria o sucesso. Fosse na aldeia, na floresta, ou na estrada, era necessário ser esperto (cometer logros) para sobreviver. Por conta disso, as narrativas da tradição oral podem também ser compreendidas como uma forma de insurreição, de resistência dos camponeses frente à desigualdade social, à violência e à exploração que sofriam: “Sem dúvida, os

³⁰ Digo posteriormente porque, de início, esses contos foram recolhidos por Perrault com vistas à diversão e, sem dúvida, à moralização da burguesia, sem direcionamento específico para a infância. Mesmo porque, em 1697, o conceito de infância ainda estava se formando. Contudo, tão logo a noção de infância foi se consolidando, as *Histórias do tempo passado com moralidades* ou *Contos da Mamãe Ganso*, ganharam nova edição, e foram englobadas como literatura apropriada ao público infantil/juvenil. Do mesmo modo, as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1695, e *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas em 1717, passaram a compor o acervo de histórias destinadas à infância e adolescência. Cf. LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 15-24.

³¹ DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de mamãe ganso. In: *O grande massacre de gatos. Op. Cit.* p. 78.

camponeses obtinham alguma satisfação logrando, em suas fantasias, os ricos e poderosos”.³² Resistência esta que foi neutralizada quando os mesmos foram transcritos e transpostos para as obras que seriam utilizadas na educação de crianças e adolescentes da burguesia, na ânsia dessa nova classe por transmitir aos seus membros apenas as informações, valores, condutas e ideologias que lhes fossem convenientes.

Ao coletar o conto *Chapeuzinho Vermelho* da tradição oral, Charles Perrault modificou suas características originais, eliminando tudo aquilo que pudesse representar a classe sofrida e marginalizada que o gerou e que não fosse condizente com o gosto e a moral burgueses. Para tanto, o acadêmico o reescreveu de acordo com o modelo estabelecido pelo cristianismo da contrarreforma, em que se valorizava o pudor, a obediência, o temor a Deus e à Igreja:

Perrault, mestre do gênero, realmente recolheu seu material da tradição oral do povo (sua principal fonte, provavelmente, era a babá de seu filho). Mas ele retocou tudo, para atender ao gosto dos sofisticados frequentadores dos salões, *précieuses* e cortesãos [...].³³

Para ampliar um pouco mais a discussão acerca dos contos da tradição oral e sobre a sua apropriação pelo intelectual francês interessado em, de certo modo, “conter” os movimentos populares que se insurgiam contra o governo de Luís XIV, naquele momento, transcrevo a

³² *Idem.* p. 85.

³³ *Idem.* p. 24.

seguir – mais ou menos como foi narrado nas cabanas de camponeses na França dos séculos XVII e XVIII, segundo Darnton – o conto que, na versão Perraultiana, é denominado “Chapeuzinho Vermelho”:

Certo dia, a mãe de uma menina mandou que ela levasse um pouco de pão e de leite para sua avó. Quando a menina ia caminhando pela floresta, um lobo aproximou-se e perguntou-lhe para onde se dirigia:

– Para casa da vovó – ela respondeu.

– Por que caminho você vai, o dos alfinetes ou das agulhas?

– O das agulhas.

Então o lobo seguiu pelo caminho dos alfinetes e chegou primeiro à casa. Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa. Depois, vestiu sua roupa de dormir e ficou deitado na cama, à espera.

Pam, pam.

– Entre, querida.

– Olá, vovó. Trouxe para a senhora um pouco de pão e de leite.

– Sirva-se também de alguma coisa, minha querida. Há carne e vinho na copa.

A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: “menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”

Então, o lobo disse:

– Tire a roupa e deite-se na cama comigo.

– Onde ponho meu avental?

– Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dele.

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

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

Quando a menina se deitou na cama, disse:

– Ah, vovó! Como você é peluda!

– É para me manter mais aquecida, querida.

– Ah, vovó! Que ombros largos você tem!

– É para carregar melhor a lenha, querida.

– Ah, vovó! Como são compridas as suas unhas!

– É para me coçar melhor, querida.

– Ah, vovó! Que dentes grandes você tem!

– É para comer melhor você, querida.

E ele a devorou.³⁴

Na versão perraultiana³⁵ foram suprimidas as cenas de violência extrema (“Matou a avó, despejou seu sangue numa garrafa e cortou sua carne em fatias, colocando tudo numa travessa.”), os relatos de canibalismo (“A menina comeu o que lhe era oferecido e, enquanto o fazia, um gatinho disse: menina perdida! Comer a carne e beber o sangue de sua avó!”) e foi atenuado o erotismo representado pela cena de *strip-tease* e pelo fato de a menina deitar-se nua com o lobo mau (“– Tire a roupa e deite-se na cama comigo./ [...] / Para cada peça de roupa – corpete, saia, anágua e meias – a menina fazia a mesma pergunta. E, a cada vez, o lobo respondia: / – Jogue no fogo. Você não vai precisar mais dela.”). O objetivo de Perrault, católico convicto e alto funcionário da corte de Luiz XIV, era – como o próprio título do livro no qual foi publicado o conto já indica:

Histórias ou contos passados com moralidades ou Contos da Mamãe Ganso

³⁴ *Idem.* p. 21-22.

³⁵ Para outras informações a respeito das versões do conto Chapeuzinho Vermelho consultar: PERES, Ana Maria Clark. *A linguagem na literatura infantil: as várias falas do adulto para a criança (análise de versões de Chapeuzinho Vermelho)*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado em Letras).

– transmitir o sistema de ideias da ordem social que, no momento, sustentava a sociedade e o estado. Ressalte-se o fato de que o escritor realizou esse trabalho imediatamente após a *Fronde* (movimento que se deu na França contra o governo absolutista, portanto, período de grande tensão entre as classes). Logo, compreende-se que a leitura, que pode ser considerada uma conquista da burguesia, ao surgir como atividade dependente e aliada a essa classe e aos espaços de confinamento que ela engendrou, consistia em um capital simbólico³⁶ muito importante, pois distinguia os integrantes das classes e, mais do que isso, funcionava como um mecanismo ideológico voltado para a adaptação da criança ao isolamento e aos ideais burgueses e iluministas. Em suma, a leitura

[...] acaba sendo proposta para a infância não em função dos seus interesses abrangentes, seus desejos mais profundos e vibrantes, [...], mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos, incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos.³⁷

Assim sendo, a literatura infantil/juvenil perde toda a sua condição transgressora ou potencializadora de um devir e se configura ferramenta de dominação. É justamente por conta disso que parte significativa da literatura escrita para crianças e adolescentes pode ser questionada, pois

³⁶ Refiro-me ao conceito utilizado por Pierre Bourdieu para definir os poderes de ação de alguns grupos sobre outros. Poderes estes que se relacionam a ofícios que imputam a seus agentes um *status* especial, ligado à erudição e à distinção. Cf. BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. e org. Sérgio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

³⁷ PERROTTI, Edmir. Infância, cultura e leitura. In: *Confinamento cultural, infância e leitura*. Op. Cit. p. 94.

o adjunto adnominal, além de especificar o seu leitor, também restringe os temas “que podem ser” abordados. Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. As escolhas dos temas obedeciam – e, em muitos casos, ainda obedecem – ao conceito que se tinha (ou que ainda se tem) de infância na época e, sobretudo, ao tipo de sujeito que se pretendia (ou pretende) formar.

Ao analisar as origens da literatura escrita para crianças e adolescentes, Lígia Cademartori, em *O que é literatura infantil*, considera que quando Perrault recolheu e adaptou as histórias da tradição oral que seriam destinadas às crianças, pretendeu transformar o pensamento “irracional” (“ingênuo”) daqueles contos, em “racional” (“adulto”). A intenção do escritor foi aproximar duas “ignorâncias”: “[...] a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade”³⁸, atribuindo a ambos, ao povo e às crianças, as condições de inferioridade e de menoridade. Já Leonardo Arroyo, em *Literatura infantil brasileira*, lança um olhar bem diverso para o trabalho empreendido pelo acadêmico francês, considerando que Perrault inaugurou algo novo no conhecimento

³⁸ CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 39.

humano, pois revelou com “dignidade e profundidade”³⁹ a cultura do povo. Portanto, para o crítico, a “[...] importância [de Perrault] não é apenas de criador, mas também de escritor que rompeu com o preconceito mantido em torno da cultura popular e em torno da criança”⁴⁰, abrindo as portas para que outros escritores o seguissem, como Collodi, Wewberry, os irmãos Grimm, La Fontaine, Fénelon, Andersen etc.

Em hipótese alguma se pode negar a importância de Charles Perrault para a emergência da literatura escrita para crianças e adolescentes, bem como para a conservação de narrativas que retratam um momento importante da história da humanidade no Ocidente. Conforme escreve Cademartori,

Mesmo sem total adesão – o que, de fato, não poderia ocorrer, pois a classe a que Perrault pertencia vivia uma inconsciência em relação ao que era realmente do povo – ele realizou o que se pode chamar de uma recuperação da cultura popular, procurando reconstituir os procedimentos narrativos da maneira mais fiel possível.⁴¹

No entanto, em tempos de ressignificações, tempos de perlaboração, mais uma vez me associando a Lyotard, não é cabível se fazer uma leitura ingênua da modernidade, ao contrário, urge reescrevê-la, no sentido de

³⁹ ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988. p. 30.

⁴⁰ *Idem. Ibidem.*

⁴¹ CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. *Op. Cit.* p. 43-44.

empreender “[...] um trabalho dedicado a pensar no que, do acontecimento e do sentido do acontecimento, nos é escondido de forma constitutiva”.⁴² Sendo assim, faz-se fundamental que toda e qualquer crítica da literatura e da cultura invista na análise dos aspectos históricos, sociológicos, bem como antropológicos e culturais, uma vez que não existe mais qualquer dúvida de que a arte e a cultura estão no âmbito da vida e não podem ser pensadas fora dela. Principalmente, que a arte e a cultura não são infensas às relações de poder, em especial entre saber e poder. Nesse diapasão, não se pode negligenciar as relações do intelectual francês Charles Perrault com o *status quo*, bem como de que maneira essas relações influenciaram no seu modo de conceber a infância e de produzir material didático e cultural para crianças e jovens.

O livro: uma mercadoria

O fortalecimento da escola e da obrigatoriedade do ensino, bem como a valorização da família, da infância, da privacidade doméstica e a emergência da ideia de lazer, aconteceram concomitantemente ao momento em que a impressão de obras escritas deixou de ser realizada artesanalmente e tornou-se uma atividade empresarial com vistas ao lucro.

A convergência desses eventos, nos séculos XVIII e XIX, foi determinante para que a leitura se tornasse uma prática social, uma vez

⁴² Cf. LYOTARD, François. Reescrever a modernidade. In: *O inumano. Op. Cit.* p. 35.

que a mesma consiste, como tão bem definem Marisa Lajolo e Regina Zilberman, em “A construção do leitor”, em uma “[...] atividade adequada ao contexto da privacidade próprio à vida doméstica”.⁴³ Além do mais, a igreja, sobretudo a protestante e reformista, por conta do conhecimento e da propagação da Bíblia, passou a dar valor extremo a essa atividade, na medida em que a mesma facilitaria a formação moral das pessoas. Mas foi, principalmente, a valorização positiva do lazer que determinou a proliferação da leitura e a transformação do leitor em público consumidor. Ler passou a representar, à época, uma atividade barata e acessível de entretenimento, e a literatura, publicada também nas páginas dos jornais, experimentava um processo de democratização sem precedentes, graças ao folhetim. Talvez porque a multidão anônima das cidades, que, naquele momento, reelaboravam-se radicalmente⁴⁴, desejasse encontrar sua representação nos textos que lia e apaziguar, por meio de uma imagem domesticada, a pluralidade de tensões não resolvíveis, a perda de sinais de orientação. Mas isso é outra história. O fato é que a leitura tornou-se, além de um capital simbólico, uma possibilidade de divertimento para as pessoas que se recolhiam, junto aos seus familiares, na intimidade do lar. E, a partir de então, as representações imaginárias da classe média, como

⁴³ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A construção do leitor. In: *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 15-16.

⁴⁴ Os séculos XVIII e XIX presenciaram, respectivamente, a queda dos muros das cidades medievais e a eclosão do capitalismo produtor da modernização e da experiência de viver em metrópoles. A imagem da antiga cidade, o espaço fechado, restrito e protegido deu lugar à ocupação extensiva, à aglomeração populacional, à convivência diária com a diferença dentro dos próprios limites da cidade.

pinturas e fotografias, passaram a flagrar “[...] a paz doméstica abrigada pelo livro”.⁴⁵

Nessa mesma esteira de ampliação da produção, da publicação e do público consumidor, seguia a literatura destinada à infância e à adolescência. No entanto, no caso da literatura infantil/juvenil, o que motivava (e o que ainda hoje motiva) o seu crescimento avassalador era bem menos a preocupação com o lazer dos pequenos e muito mais com a sua formação, como nos esclarece Regina Zilberman, em “Literatura infantil: livro, leitura, leitor”:

[...] o livro para a infância assumiu, desde a sua origem, uma personalidade educativa. Ao invés de lúdico, adotou uma postura pedagógica, englobando valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças. [...] Confundiu-se com a própria escola, estabelecendo-se, em consequência, uma relação simultaneamente metafórica e metonímica entre a espécie literária e a instituição pedagógica.⁴⁶

Esse vínculo estreito entre o gênero e a escola tem mão dupla, uma vez que as crianças e os adolescentes necessitam ser “habilitados” pela instituição para poder consumir tal mercadoria, ao passo que um dos mecanismos utilizados pela escola para a formação de crianças e de

⁴⁵ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A construção do leitor. In: *A formação da leitura no Brasil. Op. Cit.* p. 16.

⁴⁶ ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 100.

adolescentes é justamente o livro infantil/juvenil. Enfim, embora o objeto livro, de um modo geral, e a sua circulação surjam atrelados à perspectiva de mercadoria, é o livro infantil/juvenil – pelo fato de destinar-se a determinado público e com um fim específico – que jamais consegue se furtar de demonstrar tal condição, pois deixa sempre evidente que a sua criação é interessada, o que gera, ainda hoje, desconfianças de setores especializados da teoria e da crítica literária⁴⁷. Mais do que isso, a postura pedagógica à qual Zilberman se refere é também adotada, conforme veremos nos próximos capítulos, por muitos estudiosos que se dedicam à análise desse gênero.

Retomando a obra *Kafka e a boneca viajante*, com a qual iniciei este capítulo, creio que o grande problema desse livro, como também de muitas outras obras de literatura infantil/juvenil, é a simplificação banalizadora de algumas questões cruciais para a criança (crescimento, independência, liberdade, responsabilidade, amor) que, a meu ver, subestima crianças e adolescentes por tomá-los como leitores que necessitam de versões brandas do mundo. O Kafka personagem do livro de Jordi Sierra i Fabra afasta-se sobremaneira daquele que escreveu em carta:

Parece-me que deveríamos apenas ler livros que nos mordam e espicacem. Se a obra que lemos não nos desperta como um golpe de punho sobre o crânio, qual a vantagem

⁴⁷ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. Op. Cit. p. 19.

de a ler? Para que nos torne felizes? Meu Deus, seríamos da mesma forma felizes se não tivéssemos livros. [...] Em contrapartida, precisamos de livros que sobre nós atuem de modo igual a uma desgraça; que nos façam sofrer muito, como a morte de quem amássemos mais do que a nós mesmos; como um suicídio. Um livro deve ser o machado *que rompe o mar gelado existente em cada um de nós*.⁴⁸

Mesmo as crianças e os adolescentes, para mim, necessitam desse golpe kafkiano (ou sobretudo elas, enquanto é tempo). E nenhum outro leitor é capaz, mais do que eles, de transformar toda desordem em saber/sabor ou em outra coisa muito, muito mais além. E talvez tenha sido por isso que Gérard-Georges Lemaire, um dos biógrafos do escritor tcheco, escreveu que, com a história da menina que perdeu a boneca, Kafka conheceu a sua leitora ideal, alguém que preferia a fantasia à realidade. Ou alguém que saberia como ninguém lidar com a realidade travestida de fantasia.

⁴⁸KAFKA, Franz *apud* CANETTI, Elias. O outro processo. Cartas de Kafka a Felice. In: *A consciência das palavras*. Trad. Herbert Caro, Márcio Suzuki. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 98. (Grifo meu).

2. MODOS DE LER A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL

Diálogos

Em *Um garoto chamado Rorbeto*, livro de Gabriel o Pensador, o personagem é diferente até no nome, além de possuir seis dedos na mão direita, fato que o retrai diante de seus colegas de escola, por medo de discriminação. No entanto, cedo Rorbeto descobre que a diferença é, para além da sua vulnerabilidade, a sua força, pois são os seis dedos da sua mão que o auxiliam a desenhar a letra mais bonita e a realizar o seu sonho de se tornar um excelente goleiro no time de futebol da escola. Ou seja, a diferença o distingue e o identifica, como também o potencializa.

Trago o resumo dessa obra da literatura infantil/juvenil brasileira contemporânea para introduzir as discussões acerca dos modos de ler esse gênero pelos estudos literários realizados atualmente no país, querendo, sobretudo, estabelecer uma analogia entre a alteridade potencializadora de Rorbeto e a alteridade da literatura destinada à infância e à adolescência que, a meu ver, de muitas formas, também a potencializa, ou deveria potencializar, perante seus analistas.

Inicialmente uma questão: existe lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários brasileiros?

Decerto que, em 1967, Leonardo Arroyo responderia que não. Pois, naquele momento, o estudioso chamou a atenção, no prefácio da obra *Literatura infantil brasileira*, para a escassez de trabalhos críticos, teóricos e historiográficos acerca do gênero literário destinado à infância e à

adolescência, observando a pobreza da língua portuguesa em estudos dessa natureza.⁴⁹

Muitos anos depois, e após significativas transformações no cenário brasileiro – no que se refere aos modos de produção e de circulação dos livros destinados aos jovens e às crianças, aos seus usos pela escola, às perspectivas educacionais, às temáticas tratadas nas obras, aos aspectos formais, aos modos de conceber a leitura e a literatura, como também de compreender a infância e a adolescência, entre outras coisas – Marisa Lajolo e Regina Zilberman provavelmente teriam, se lhes fosse perguntado, uma resposta afirmativa para o questionamento. No entanto, essas estudiosas, em obra historiográfica atual, fazem questão de dar notícia de uma “curiosidade” que marcou a publicação da primeira edição do livro *Histórias da Mamãe Ganso*, para identificar ali um sintoma do que, posteriormente, se constituiria em uma marca da literatura infantil/juvenil: a sua dificuldade de legitimação. Para as pesquisadoras, o fato de Charles Perrault, uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribuir a primeira edição do livro *Histórias da Mamãe Ganso* ao seu filho mais moço, o adolescente Pierre Darmancourt, indicaria o caráter ambivalente do gênero desde os seus inícios. Por certo que, naquele momento, começo do século XVIII, não havia sido instituído o que Bourdieu designa de campo literário⁵⁰ e a questão da autoria da obra

⁴⁹ ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. Op. Cit. p. 21.

⁵⁰ O campo, de acordo com Bourdieu, é um espaço simbólico no qual as lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações. No campo da arte, por exemplo, a luta simbólica determina o que é erudito, ou o que pertence à indústria cultural, bem

tinha pouca ou nenhuma importância. Todavia, para as autoras, o fato tem relevância e o que teria determinado a recusa de Perrault em assinar a obra foi o seu caráter popular, pois

[...] para um membro da Academia Francesa, escrever uma obra popular é fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. Porém, como ocorrerá depois a tantos outros escritores, da dedicação à literatura infantil advirão prêmios recompensadores: prestígio comercial, renome e lugar na história literária.⁵¹

O caráter popular dos textos dos quais se originou a literatura infantil/juvenil, associado ao fato da maioria das obras serem criadas com o objetivo de se converterem em instrumentos pedagógicos, foi o que negou a esse gênero, para Zilberman, um reconhecimento em termos de valor estético, ou, melhor dizendo, “[...] a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura”.⁵² E tal condição, que marca irreversivelmente a literatura infantil/juvenil, alcança os estudos sobre a mesma. Por tudo isso, a obra literária produzida para crianças e adolescentes ocupou, e

como o que é legítimo de ser estudado ou não. No caso, a literatura produzida para a infância e a adolescência até hoje tem dificuldade de legitimação. Cf. BOURDIEU, Pierre. Três estados do campo. In: *As regras da arte*. 2. ed. Trad. Mária Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

⁵¹ LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. In: *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. Op. Cit. p. 19.

⁵²ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 04.

ainda ocupa, um lugar pouco confortável (porque sempre passível de questionamentos) no espaço dos estudos literários brasileiros.

Para não ficarmos somente na paisagem brasileira, trago também o depoimento de Peter Hunt, professor em literatura infantil no Reino Unido, autor reconhecido de inúmeras obras teóricas, críticas e historiográficas sobre o tema. Esse pesquisador, em livro publicado no Brasil recentemente pela Cosac Naify, *Crítica, teoria e literatura infantil*, reconhece que, “[...] para muitos acadêmicos a literatura infantil não é assunto”⁵³ ou, melhor dizendo, não é “[...] um assunto adequado ao estudo acadêmico”⁵⁴ e ele elenca os motivos para tal desconsideração, que seriam: as supostas simplicidade, efemeridade, acessibilidade e a destinação das obras a um público definido como inexperiente e imaturo.

Voltando ao nosso país, especificamente a um balanço das perspectivas de pesquisas em literatura infantil/juvenil realizadas no Brasil atualmente, é possível também localizar esse desprestígio no âmbito dos estudos literários institucionalizados. O balanço a que me refiro foi empreendido pelo professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Assis, João Luís Ceccantini⁵⁵, o qual, embora

⁵³ HUNT, Peter. *Crítica e literatura infantil*. In: *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 27.

⁵⁴ *Idem. Ibidem.*

⁵⁵ Embora não tenha entrado no *corpus* desta tese, é importante ressaltar que a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis apresenta um significativo número de trabalhos (dissertações e teses) orientados pelo professor João Luís Ceccantini, o qual também é responsável pela coordenação de projetos de pesquisa voltados principalmente para a análise das narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, quais sejam: *Narrativas juvenis em três tempos: produção, recepção e mediação*; *Interstícios: literatura juvenil e formação do*

identifique o crescimento expressivo do número de trabalhos acerca do gênero no Brasil, observa que o conjunto da produção que se dedica ao assunto ainda é tímido se comparado ao que vem sendo realizado nos Estados Unidos, Alemanha ou França. Para justificar sua proposição, esse estudioso traz o exemplo do trabalho de Kay Vandergrift, professora da Universidade de Rutgers, em Nova Jersey, publicado na primeira metade dos anos de 1990, que inventariou mais de 600 obras publicadas sobre o gênero em língua inglesa. Comparando o número de obras registradas pela pesquisadora norte-americana ao daquelas publicadas no Brasil, o qual talvez alcance somente, e a custo, um total de 50 títulos editados, sobretudo em tempos recentes, Ceccantini considera que a suposta escassez se dá principalmente pela “[...] pequena tradição de estudos acadêmicos sobre o assunto, uma vez que nossa produção em matéria de literatura infanto-juvenil é – em termos históricos – bastante recente”.⁵⁶ Entretanto, esse mesmo estudioso admite que, com a multiplicação acelerada e frenética de obras destinadas à infância e à adolescência, o que tem sido produzido no meio acadêmico, se levados em conta os “[...]

leitor – arte e indústria cultural; *Narrativas juvenis em contraponto*: um estudo comparativo da literatura juvenil brasileira com a literatura galega; *A narrativa juvenil brasileira*; *Leitura e literatura na escola*. Também é autor e/ou organizador de obras premiadas sobre o gênero lançadas recentemente: *Narrativas juvenis*: outros modos de ler (Ed. da UNESP, 2008), juntamente com Rony Farto Pereira, ganhador do Prêmio Livro Altamente Recomendável - FNLIJ/2008 - TEÓRICO; *Monteiro Lobato, livro a livro* (Ed. da UNESP, 2009), juntamente com Marisa Lajolo, ganhador do Prêmio Jabuti 2009 de Teoria/Crítica literária.

⁵⁶ CECCANTINI, João Luís. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João Luís (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004. p. 29.

enormes números, dígitos e cifras que envolvem o universo da literatura infanto-juvenil contemporânea, deixam ainda muito a desejar”.⁵⁷

O que Ceccantini chamou de multiplicação acelerada e frenética das obras infantis/juvenis tem seu ponto de partida nos anos de 1970, quando ocorreu o chamado *boom* da literatura escrita para crianças. *Boom* este que atingiu seu ápice na década seguinte, 1980, quando a literatura escrita para adolescentes também emergiu com toda a força. Foram os investimentos do governo federal, e de parte da iniciativa privada, com vistas a superar as estruturas arcaicas do país, objetivando o seu desenvolvimento e ingresso no rol das nações desenvolvidas, os responsáveis pelo investimento maciço em educação (sobretudo profissionalizante) e, ainda, pela multiplicação de instituições e programas voltados para o fomento da leitura. O Brasil experimentou nesse momento um período de grandes modificações institucionais e operacionais: o mundo rural perdeu a importância em favor do urbano; a escolarização se impôs não só como regime de introdução à disciplina do trabalho, mas também como introdução ao universo socialmente valorizado. Além disso, alguns processos sociais, que eclodiram a partir do final dos anos de 1960 (por conta de reivindicações de pequenos grupos identificados por gênero, etnia, preferência sexual, educação, função social etc.), foram mudando as feições dos paradigmas formadores das identidades e das subjetividades, fazendo com que as manifestações culturais dessem conta, ou se propusessem a dar, das novas configurações subjetivas e identitárias.

⁵⁷ *Idem.* p. 32.

Abolição da distinção entre espaço público e privado; burocratização elevada ao máximo; indefinição, fragmentação e pluralidade dos sujeitos; descentralização do poder; desconstrução das verdades universais. Todas essas nuances da pós-modernidade, e outras mais, são flagradas pela literatura brasileira a partir dos anos de 1980, e a literatura infantil/juvenil não se comportou de forma diversa. A partir dessa época, as obras se voltam, principalmente, para discussões de questões existenciais, com um trabalho especial de linguagem, tanto no nível do significado quanto do significante.⁵⁸ Quanto aos temas, chama atenção, sobretudo, a emergência da fala recalcada (afro-descendentes, mulheres, índios, crianças, homossexuais) e dos assuntos do cotidiano das cidades que, durante muito tempo, estiveram praticamente silenciados no gênero: aborto, estupro, alcoolismo, menor abandonado, miséria, fome, violência, injustiça, marginalização, autoritarismo, preconceito, sexualidade, solidão, perda de identidade infantil, separação dos pais, a morte, o trágico. Há também uma tendência de se recuperar estilos anteriores, como os contos de fadas que, agora, recebem uma nova roupagem com vistas ao questionamento e revisões de valores cristalizados e dos papéis sociais. Em *Uma história meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, só para exemplificar, a princesa não aceita mais se casar com o príncipe escolhido pelo seu pai e – tal qual uma feminista – exige diante de todo o reino o direito de escolher o seu próprio destino:

⁵⁸ Para maiores discussões consultar: RICHE, Rosa Maria Cuba. Um olhar sobre a literatura infanto-juvenil contemporânea. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002. p. 87-106.

Meu real pai, peço desculpas. Mas, se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. [...] Isso de ficar a vida inteira trancada num castelo é muito bonito, mas eu vi que aqui fora, nesses campos e nesses bosques, tem muita coisa mais. Não quero me casar agora.⁵⁹

Além de encenarem revisões de valores e de papéis solidificados na modernidade, os textos destinados à infância e à juventude também deram uma guinada no que se refere aos aspectos formais: tornaram-se mais densos, autorreferenciais, muitas vezes tematizando o próprio processo de escrita; as narrativas fragmentaram-se, exigindo do leitor maior participação e, em algumas vezes, constituindo-se em obras memorialistas, autobiográficas. Aconteceu também um fortalecimento da poesia infantil/juvenil, a partir da incorporação de linguagem mais coloquial, mais próxima ao leitor e desvencilhada do recorte didático e pedagógico que marcou, muitas décadas antes, as obras de Olavo Bilac e Francisca Júlia.

É notório que todos esses “acontecimentos” foram fundamentais para a mudança dos olhares lançados pelos estudiosos da literatura ao gênero literário destinado ao público infantil/juvenil. No artigo “Espaços

⁵⁹ MACHADO, Ana Maria. *Uma história meio ao contrário*. 25. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 44.

da crítica da literatura infantil e juvenil”, a professora Maria Zaira Turchi⁶⁰ constata, inclusive, o estabelecimento de um cânone que vem sendo objeto de estudos nas pós-graduações brasileiras. Cânone este encabeçado por Lobato, mas no qual, ainda de acordo com a estudiosa da Faculdade de Letras da Universidade de Goiás, constam Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado, Marina Colassanti, Ziraldo, Ruth Rocha, Sylvia Orthf, Angela-Lago, Cecília Meireles, Mário Quintana, Maria Clara Machado, Roseana Murray, Ricardo Azevedo, Heloísa Pietro, Alice Vieira⁶¹, e ao qual eu acrescentaria – levando em conta as minhas análises no Portal CAPES – Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Bartolomeu Campos de Queirós, Tatiana Belinsky, Marcos Rey. A pesquisadora também considera que o aumento do número de estudos sobre o gênero é motivado, atualmente, pelo padrão estético alcançado pela literatura infantil/juvenil brasileira. Havendo ainda “[...] uma imposição de mercado presente no panorama editorial, exigindo da crítica um esforço em distinguir as obras com qualidades literárias daquelas que atendem, apenas, a um forte apelo mercadológico”.⁶²

⁶⁰ Esta pesquisadora é coordenadora do *Projeto Literatura juvenil e imaginário: configurações do gênero*, e tem orientado dissertações e teses sobre o tema no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade de Goiás. Nos últimos cinco anos, orientou três trabalhos (uma dissertação e duas teses) sobre a literatura infantil/juvenil e estão em andamento mais três pesquisas (uma dissertação e duas teses).

⁶¹ Cf. TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (org.). *Leitor formado, leitor em formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis/SP: ANEP, 2006. p. 25-33.

⁶² *Idem*. p. 26.

Não obstante eu concorde com Turchi acerca de a qualidade estética das obras infantis/juvenis contemporâneas ser responsável pelo aumento das pesquisas sobre o gênero, e também observe que o esforço de alguns críticos por empreenderem estudos prescritivos – a respeito do que deve ser ou não classificado como literatura – esteja relacionado com a grande quantidade de publicações que são lançadas anualmente, penso ser importante expor o que considero ter sido o principal vetor de ampliação do estudo do gênero literário infantil/juvenil nas Pós-Graduações em Literatura do país.

Democratização. É esse o termo que Silviano Santiago utiliza, no seu famoso artigo “A democratização no Brasil (1979-1981)”, a fim de explicar a relativa abertura, deflagrada nos idos de 1970, no que se refere aos objetos, temas e perspectivas de estudos nas faculdades de Letras brasileiras, as quais, dedicadas ao estudo da alta cultura da minoria, foram despertadas (não pacificamente, claro) para a cultura da maioria, incluindo em seus currículos outros tipos de produções textuais e imagéticas, numa visada especialmente cultural e antropológica, e não mais prestigiando apenas as consideradas *belles lettres*⁶³. E aí estava aberta a senda para a entrada de textos não canônicos nesses redutos da alta cultura, ou, mais que isso, de linguagens não legitimadas por alguns espaços de saber/poder, como o cinema, a televisão, a música popular, os quadrinhos. A reboque, veio também a literatura infantil/juvenil, cuja

⁶³ Cf. SANTIAGO, Silviano. A democratização no Brasil (1979-1981): cultura *versus* arte. In: *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004. p. 134-156.

opção “mercenária” (no sentido de mercadológica) motivou sua identificação com a cultura de massa desde o seu começo.

Se quisermos considerar, tal qual fizeram quase todos os estudiosos por mim consultados, que o desprestígio da literatura escrita para crianças e adolescentes, no âmbito dos estudos literários, é causado pela sua susceptibilidade às interferências externas (sobretudo por seu vínculo com a pedagogia e por ser uma *literatura para*), temos que levar em conta que o conceito de literatura utilizado como parâmetro para classificar o gênero como uma literatura menor⁶⁴, inadequada aos estudos literários, surgiu com as vanguardas da modernidade estética, as quais reivindicavam a radical autonomia da arte, ou a arte pela arte. Durante décadas (e, em certa medida, ainda hoje, a despeito da democratização), os estudos literários estiveram presos a tal acepção de literatura, e, em vista disso, excluíram do seu campo de objetos tudo aquilo que estivesse fora dessa dimensão autônoma da arte, ainda que historicamente essa autonomia tenha sido sempre relativa. Talvez isso explique o fato de que as obras para crianças e adolescentes tenham sido silenciadas em todas as historiografias literárias brasileiras e que os estudos críticos acerca do tema também sejam reduzidos, segundo salienta Ceccantini, se comparados ao grande número de obras publicadas e indicadores de vendas. Por exemplo, no ano de 2009, dos quase 390 milhões de livros editados no Brasil, por volta de 185 milhões foram de livros didáticos, 29

⁶⁴ “Literatura menor” nesse caso não está evidentemente se referindo ao conceito erigido por Deleuze e Guatarri, quando estes analisaram a obra de Kafka. Cf. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

milhões foram de livros infantis e 27 milhões de livros juvenis, ao passo que uma pesquisa no banco de teses da CAPES demonstrou que, nesse mesmo ano, foram defendidos apenas 27 trabalhos de conclusão de curso (mestrado e doutorado), nos cerca de 100 Programas de Pós-Graduação em Letras de universidades públicas e privadas de todo o Brasil, tendo o texto literário destinado ao público infantil/juvenil como objeto de estudo.

Entretanto, mesmo considerando que 27 trabalhos é uma quantidade pequena face aos interesses que a literatura infantil/juvenil tem despertado no público consumidor (não necessariamente formado por crianças e adolescentes, mas também por pais e educadores, e não exatamente de modo espontâneo), é indispensável admitir que esse é um número considerável, se levarmos em conta a exiguidade de trabalhos em anos anteriores. No ano de 1999, dez anos antes, portanto, foram defendidos apenas 13 trabalhos em todo o país, seis a mais do que o que foi produzido em 1997: um total de sete estudos (entre dissertações e teses) sobre o tema.

Enfim, as sendas têm sido ampliadas continuamente, conforme os propósitos do Grupo de Trabalho de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), o qual, nos seus mais de 27 anos, buscou, de acordo com o que se pode inferir da leitura do relatório da gestão 2008/2010, alargar os espaços de discussão acerca da leitura e da literatura infantil e juvenil em diferentes ambientes e modos de criação,

circulação e consumo⁶⁵. Atualmente, 19 estudiosos de 13 universidades brasileiras⁶⁶ são membros efetivos desse Grupo, todos eles responsáveis por projetos voltados para o estudo da literatura infantil/juvenil e principalmente para o fomento da leitura nas instituições em que ensinam.

Pendular ou Pequena nota explicativa

Sinto que meu texto parece um pêndulo, balança pra lá e pra cá. Se, por um lado, eu preciso comprovar a exiguidade de estudos sobre a literatura infantil/juvenil e a necessidade de que esse quadro se amplie, por outro, parece-me capital demonstrar que o mesmo já se ampliou e que este meu trabalho compactua com muitos outros, e que eu não estou sozinha.

Talvez a alteridade potencializada a que me referi no início do capítulo resida exatamente no caráter ambivalente da literatura infantil/juvenil, pois ela – explicitamente – é e não é arte, manual pedagógico, mercadoria, bem simbólico, literatura, simulacro etc. etc. etc.

⁶⁵ Relatório de atividades bienais: 2008-2010. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/portal/gts/#>. Último acesso em 12 de março de 2011.

⁶⁶ Alice Aurea Penteado Martha (UEM-PR), Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA), Fabiane Verardi Burlamaque (UPF), Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG), Henrique Silvestre Soares (UFA), João Luís C. T. Ceccantini (UNESP/Assis), José Batista de Sales, (UFMS), Marcos Rogério Ribeiro Ponciano (UERJ), Maria Afonsina Ferreira Matos (UESB), Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ), Maria Zaira Turchi (UFG), Miguel Rettenmaier (UPF-RS), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM-PR), Neuza Ceciliato de Carvalho (UEL), Regina Chikoski (UNICENTRO-PR), Rosa Maria Cuba Riche (UERJ), Tânia Mariza K. Rosing (UPF-RS), Vera Maria Tietzmann Silva (UFG), Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS).

Se a “outra” literatura consegue ainda hoje dissimular (ainda que relativamente) as interferências externas que afetam sua alegada autonomia artística, esse gênero, como o menino Rorbeto, nasceu marcado. E somos todos tocados por ele, em algum lugar da nossa infância, para o bem e para o mal, como tão bem soube Graciliano Ramos. Por isso, todo e qualquer estudo acerca dele estará também sempre susceptível às mesmas interferências externas, ou internas, já que preferimos acreditar na erótica da arte.

O certo mesmo é que, por conta de suas peculiaridades e, sobretudo, pela insistente hierarquia disciplinar, é necessário redefinir constantemente os seus fundamentos, os seus objetos e, mais ainda, faz-se necessário sempre legitimar o seu estudo, em um exercício tanto político quanto amoroso.

Lugares

Certamente Leonardo Arroyo se surpreenderia com a mudança de paisagem dos estudos literários diante da literatura infantil/juvenil, pois, ainda que no mais das vezes desconfortável, não se pode negar que, atualmente, há um lugar para esse gênero nos Programas de Pós-Graduação em Letras de Universidades brasileiras ou, melhor dizendo, há vários lugares. Interessa-me delinear, no entanto, como esses lugares se configuram ou quais espaços a literatura infantil/juvenil ocupa nos estudos da literatura. Para tanto, apresento um mapeamento, a seguir, de

forma panorâmica, de como foram concebidos, em seis dessas Universidades, os estudos acerca do gênero, como um convite a que outras leituras possam ser realizadas futuramente:

a) PUC-RS: o leitor em foco

No Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS foi encontrado o maior número de trabalhos finais acerca da literatura destinada ao público infantil/juvenil. Nos últimos cinco anos foram produzidos 21 estudos (15 dissertações e seis teses) sobre o gênero.

No que se refere ao quadro teórico-crítico, a maioria das leituras se apropriou dos pressupostos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, elaborados, respectivamente, por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, e da Sociologia da Leitura, nas perspectivas de Roger Chartier e Pierre Bourdieu. É bastante relevante o fato de uma parte dos trabalhos concebidos na instituição apresentar descrições de oficinas de leituras realizadas com crianças e adolescentes, alunos de escolas da capital do Rio Grande do Sul (tanto públicas quanto privadas), com o objetivo de promover a leitura literária e de demonstrar a sua importância para a formação dos indivíduos. Notadamente, a formação do leitor literário infantil e juvenil é o que move a maioria dos estudos realizados no Programa. Tanto é assim que 18 pesquisas exploram discussões centradas na influência dos textos literários, não apenas para a constituição e o aprimoramento das habilidades de leitura, escrita e fala nas crianças e

adolescentes, mas também para a constituição de suas personalidades. Além disso, alguns trabalhos consistem em propostas para a formação de mediadores de leitura literária (bibliotecários, professores, oficinairos do CLIC⁶⁷), de modo a se ratificar a preocupação dos estudiosos da PUC-RS com a construção de leitores competentes do texto literário.

Percebe-se, ainda, que não há um investimento amplo dos estudiosos do Programa na análise intrínseca do texto literário infantil/juvenil. Os poucos estudos que se detêm nessa abordagem analítica apoiam-se, sobretudo, nos referenciais teóricos do *new criticism* norte americano e da narratologia, de Gérard Genette.

Com relação aos objetos, destacam-se as produções literárias de crianças e adolescentes participantes das oficinas de leitura literária; os relatos dos cursos de formação dos mediadores de leitura; os contos de fadas e a poesia destinada a crianças e adolescentes, de autores como Mário Quintana, José Paulo Paes, Ferreira Gullar, Elias José, entre outros. Alguns estudiosos empreenderam pesquisas sobre o caráter híbrido do livro infantil/juvenil, analisando a relação entre o texto verbal e o visual, das quais são exemplos as dissertações: *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido* (2008), de Paula Mastroberti; *Nau Catarineta: uma leitura dialógica* (2007), de Anelise Meyer Gremland. Há também produções dedicadas ao exame de narrativas cinematográficas e televisivas destinadas ao público

⁶⁷ Grupo de pesquisa sobre leitura e literatura infantil/juvenil, inserido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e coordenado pela Professora Vera Teixeira de Aguiar.

infantil/juvenil, no entanto, sempre explorando, e em grande medida, a relação das mesmas com textos literários tradicionais, quais sejam: as dissertações *O ogro que virou príncipe: uma análise dos intertextos presentes em Shrek (2007)*, de Adani Correia, cujo objetivo é discutir de que modo os contos de fadas são retomados nas narrativas *Shrek I e II*; e *Ocê quer guiá seus passos lá pras franjas do mar?: de como a literatura oral inspirou o teatro televisivo Hoje é dia de Maria – jornada um (2007)*, de Adriane Hauschild, que se propõe a analisar como a microssérie adapta quatro contos da literatura oral para a linguagem televisiva.

No que se refere às obras de grande alcance de público, os chamados *best-sellers*, foram encontrados dois trabalhos sobre a série *Harry Potter*, de J. K. Rowling: a dissertação *Harry Potter: um chamado ao leitor (2006)*, de Ana Caudia Pesoli, e a tese *A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade (2006)*, de Patrícia Pitta. Encontrou-se, ainda, um trabalho que examina as preferências e contingências de leitura dos adolescentes no contexto tecnológico e globalizado da atualidade, intitulado *A produção cultural juvenil e a contemporaneidade: a Coleção Primeiro Amor (2010)*, de Jesiane Fernandes.

É válido ressaltar que a maioria dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS foi orientada pela professora Vera Teixeira de Aguiar⁶⁸, um total de 12. Aliás, da análise dos

⁶⁸ Esta pesquisadora, além de coordenar o Curso de Especialização em Literatura Infantil da PUC-RS, também coordena os Projetos de Pesquisa: Jogos digitais na leitura literária; Leitura literária para séries iniciais: base do conhecimento; Interstícios: literatura juvenil e formação do leitor - arte e indústria cultural; Literatura e jogos digitais: aspectos

Programas de Pós-Graduação em Letras cotejados, evidenciou-se a existência de nomes notáveis que, quase solitariamente, são responsáveis pela orientação de dissertações e teses que têm a literatura infantil/juvenil como objeto de estudo, conforme ficará comprovado nas próximas descrições. O que, talvez, nos aponte para a insegurança com relação à legitimidade da literatura infantil/juvenil enquanto texto passível de análise literária. Ou – como prefiro pensar – por conta da multiplicidade de pressupostos teórico-críticos que deverão ser ativados para uma leitura que se queira séria desse objeto, uma vez que o mesmo, segundo percebemos na realização desta tese, por conta do seu vínculo estreito com a pedagogia, pela particularidade do seu público leitor, pela sua condição de mercadoria e pelo seu caráter peculiar no que se refere às linguagens utilizadas (tanto textuais quanto visuais), aos suportes e às formas de circulação, suscita diversos tipos de reflexões.

b) USP: o caráter empenhado da literatura

Nesta instituição, em seis dos seus Programas de Pós-Graduação⁶⁹, foram encontrados 18 trabalhos de conclusão de curso que têm como

lúdicos e cognitivos na formação de leitores e educadores; Acervo de cartilhas, seletas e outros materiais de leitura: um movimento histórico, cultural e científico.

⁶⁹ Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaica (uma dissertação); Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada (uma tese); Programa de Pós-Graduação em Letras Modernas (uma dissertação); Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas (uma tese); Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (nove dissertações e cinco teses).

objeto a literatura produzida para a infância e a adolescência (11 dissertações e sete teses).

Da análise das perspectivas teórico-críticas, percebeu-se a recorrência de um tipo de leitura que erige a articulação entre a literatura infantil/juvenil e a sociedade, a partir de um investimento comparativista que relaciona literaturas escritas em língua portuguesa, sobretudo do Brasil e de Portugal. Antonio Candido, e os seus escritos que proclamam o imbricamento entre o texto literário e o contexto no qual ele é produzido e no qual circula, é bibliografia obrigatória na maioria absoluta dos estudos realizados nos Programas da USP. A maior parte dos trabalhos ali concebidos se dedica a comprovar a importância da leitura literária para a formação social, profissional e psíquica dos indivíduos, salientando-se que, por esse texto estar em constante diálogo com a sociedade, ele é fundamental para instrumentalização da criança e do adolescente no seu convívio com essa mesma sociedade.

A recepção literária da criança e do adolescente também demonstrou ser fonte de inquietação dos estudiosos da literatura infantil/juvenil da Universidade de São Paulo. Alguns trabalhos se apropriaram das teorias de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no entanto, ao contrário do que ocorre na PUC-RS, aqui não foram realizadas dissertações e teses a partir de pesquisas empíricas com a observação de oficinas de leitura.

No que concerne aos objetos, é importante ressaltar que essa é a instituição com maior diversidade. Estudaram-se na USP, nos últimos

cinco anos, tanto obras tradicionais de autores consolidados da literatura infantil/juvenil escrita em língua portuguesa, quanto obras da cultura de massa, conforme observaremos no quinto capítulo desta tese.

Quanto aos orientadores, três nomes se destacam na USP: Maria Lucia Pimentel de Sampaio Góes⁷⁰, com um total de sete orientações; José Nicolau Gregorin Filho⁷¹, supervisor de quatro dissertações de mestrado, e Maria dos Prazeres Santos Mendes⁷², orientadora de três dos 18 trabalhos produzidos na instituição.

⁷⁰ Além de estudiosa do gênero, é autora de diversos livros destinados à infância e adolescência. Os mais recentes são: *O menino dos okhos assustados* (Paulinas, 2007); *Minichefão* (Paulus, 2007).

⁷¹ Este estudioso, além de ministrar disciplinas voltadas para a análise da literatura infantil/juvenil brasileira e portuguesa, tanto na graduação em Letras quanto na Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, coordena os seguintes projetos de pesquisa: Fatores sócio-histórico-culturais preponderantes na gênese e nas transformações dos livros para crianças e jovens no Brasil; Literatura infantil/juvenil e sociedade. Também é autor de diversos artigos sobre o tema e do livro *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores* (Melhoramentos, 2009).

⁷² Ministra, na Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, as disciplinas Literatura infantil/juvenil e sua relação com a arte, a semiótica e a educação; Níveis de leitura intertextual enquanto autoria e recepção em obras literárias de língua portuguesa: da criança ao adulto; Literatura Infantil/Juvenil: o objeto novo em suas diferentes nuances sócio-culturais de produção e recepção. Além disso, ministra, no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, a disciplina Literatura infantil/juvenil.

c) UNICAMP: a presença de Lobato

Foram produzidos em dois Programas de Pós-Graduação⁷³ alocados na UNICAMP, entre 2006 e 2010, 11 trabalhos dedicados à análise da literatura infantil/juvenil (sete dissertações e quatro teses).

Quanto aos pressupostos teórico-críticos, nove pesquisas empreendem, tal qual na USP, estudos que investigam a relação da literatura infantil/juvenil com a sociedade, por intermédio de análises comparativistas. Há ainda dissertações e teses nessa instituição que esboçam, não especificamente, mas em capítulos introdutórios, pequenos inventários da história da literatura infantil/juvenil brasileira, como são exemplos as dissertações *Saudade: utopia ruralista* de Thales Castanho de Andrade (2007), de Alexandre Bragiones; *As terras novas do Sítio: uma leitura da obra O Pica-pau Amarelo* (2006), de Mariana Baldo de Gênova; *De caçada às caçadas: o processo de reescritura lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A caçada da onça* (2006), de Jaqueline Negrini Rocha, e a tese *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela-Lago* (2006), de Luís Camargo.

Sobre os objetos, chama atenção a constante presença de estudos que analisam as obras de Monteiro Lobato. Exatamente por isso se mostrou relevante construir um capítulo no qual se discutem as releituras contemporâneas da obra lobatiana. Das 11 pesquisas, oito se detêm em

⁷³ Os Programas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária (quatro teses e seis dissertações); Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira (uma dissertação).

avaliar os livros do considerado pai da literatura infantil/juvenil brasileira, sendo que todos eles são orientados por Marisa Lajolo⁷⁴, estudiosa reconhecida da obra desse escritor e com inúmeros trabalhos sobre o gênero. Há, além disso, trabalhos acerca das versões de *Sonho de uma noite de verão*, escritas por Ana Maria Machado, Fernando Nunes e Walcir Carrasco; da obra *Saudade*, de Thales Castanho de Andrade; da relação entre texto, ilustração e suporte na obra de Angela-Lago (autora e ilustradora).

Quanto aos orientadores, nove dos 11 trabalhos foram orientados por Marisa Lajolo, um por Eric Mitchel Sabinson e um por Carlos Eduardo Ornellas Barriel.

d) PUC-RJ: outra vez o leitor, outro leitor

No Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ foram realizados, nos últimos cinco anos, nove trabalhos cujo objeto é a literatura infantil/juvenil (seis dissertações e três teses).

No que concerne ao mapa teórico-crítico, predomina uma abordagem de leitura didático-pedagógica que investe na discussão da formação do leitor, apropriando-se, para tanto, de teorias comparativistas, pós-estruturalistas, da estética da recepção e da semiótica.

⁷⁴ Além de ensinar na graduação e pós-graduação da UNICAMP disciplinas voltadas para a análise da literatura infantil/juvenil, Lajolo é professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ensinando nessa instituição as disciplinas Literatura infantojuvenil (graduação), Leituras e leitores na literatura brasileira (pós-graduação). Também coordena os projetos: Memória de Leitura e Monteiro Lobato (1882-1948) e outros modernismos brasileiros.

Evidencia-se que o leitor na PUC-RJ, no âmbito das pesquisas por mim mapeadas, tem conceituação ampla, não se limitando a leitor de texto literário. Do mesmo modo, a literatura é conceituada dentro da sua condição de linguagem. Linguagem esta que, por sua vez, divide o palco com muitas outras, tais como o cinema, as artes plásticas e a televisão. Dentro de tais perspectivas está a tese *Permanências e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura* (2006), de Mário Feijó Borges Monteiro, cuja proposta é analisar algumas adaptações literárias com o intuito de demonstrar, com o aparato teórico de Michel Foucault, que as mesmas constituem-se em atualizações de discursos literários, sendo tais atualizações fundamentais para promoção da leitura dos textos clássicos por crianças e jovens.

Quanto aos objetos, predominam as obras de Monteiro Lobato. No entanto, há estudos sobre dramaturgia infantil/juvenil contemporânea, ilustrações dos livros infantis/juvenis, obras de Clarice Lispector, obras clássicas adaptadas para crianças e adolescentes, como *O rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda* e *Odisseia*, além de obras de Lygia Bojunga e contos dos irmãos Grimm.

No que diz respeito aos orientadores, observa-se a preponderância de Eliana Yunes, que supervisionou seis dos nove trabalhos produzidos na PUC-RJ. Nessa universidade, Yunes é o grande nome da literatura infantil/juvenil, inclusive coordenando projetos que realizam estudos em torno da formação do leitor literário e das novas concepções de leitura na

contemporaneidade⁷⁵. Além disso, essa estudiosa foi responsável pela criação do Programa Nacional de Leitura (PROLER), da Biblioteca Nacional. Os outros três trabalhos realizados ficaram sob a responsabilidade de orientação de Alberto Cipinuk, Ana Paula Veiga Kiffer e Marília Rothier Cardoso.

f) UFRJ: diálogos

Foram encontrados, em três Programas de Pós-Graduação⁷⁶ alocados na UFRJ, apenas oito trabalhos (sete dissertações e uma tese) que se dedicam ao estudo da literatura escrita para crianças e adolescentes.

No que concerne aos pressupostos teórico-críticos, foram utilizados, nos estudos realizados, os mananciais da literatura comparada, em trabalhos que observam tanto o diálogo de um texto com outros textos literários e com a sociedade (a dissertação *Silvana Gandolfi e a leitura dos clássicos* (2009), de Ana Cristina Costa Barbuto), quanto o diálogo que se estabelece entre o texto verbal e as ilustrações dos livros escritos para crianças e adolescentes, além do diálogo de ambos (texto e ilustração) com a sociedade, conforme se pode ler na dissertação *Nau Catarineta: da*

⁷⁵ Alguns dos projetos coordenados por Yunes: Viva leitura; Leituras, Releituras, Desleituras (Questões de Representação na Literatura). Além disso, esta estudiosa coordena a Cátedra UNESCO de Estudos Avançados em Leitura, órgão patrocinado pela UNESCO dentro da PUC-RJ.

⁷⁶ Eis os programas: Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (quatro dissertações); Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (duas dissertações); Programa de Pós-Graduação em Ciências da Literatura (uma dissertação e uma tese).

jornada marítima à literatura infanto-juvenil (2009), de Rhéa Sílvia Wilmer.

Lançar o olhar sobre os aspectos técnicos e formais do texto literário infantil/juvenil também interessou a estudiosos dessa instituição. Apoiados pelas perspectivas teóricas do *new criticism*, da estilística e da narratologia, alguns trabalhos apresentam análises das estruturas narrativas e da linguagem poética de textos destinados à infância e à adolescência, numa clara vontade de colocá-los no mesmo rol dos textos destinados aos adultos. São exemplos desses casos as dissertações *Il libro di Susanna, de Luca Goldoni: a propósito do narrador personagem* (2007), de Luciana Nascimento de Almeida; *A criança e o poeta: José Paulo Paes e os seres em rotação* (2007), de Márcia Cristina Silva.

Sobre os objetos, foram estudadas obras de Lygia Bojunga Nunes, Georgina Martins, José Paulo Paes, Ana Maria Machado, Luca di Goldoni, Silvana Gandolfi, José de Guimarães e Roger Mello. Além disso, a dissertação *Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau* (2006), de Mercedes Formigo Fariña, teve como campo de observação algumas salas de leitura de escolas municipais de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro, pois o seu objetivo foi refletir sobre a importância da leitura literária para a formação pessoal e social de crianças e adolescentes e, ainda, analisar como se dá o trabalho com a literatura infantil/juvenil em escolas de ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Quando aos orientadores, aqueles com maior número de orientações foram: Rosa Maria de Carvalho Gens, coordenadora de dois projetos que se dedicam a incentivar e a pensar a leitura literária e, ainda, a refletir sobre quais aspectos devem ser considerados no estudo de obras para crianças e jovens⁷⁷, e Maria Lizete dos Santos, que é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, o que explica o fato de os trabalhos por ela orientados terem como objetos textos literários infantis/juvenis da literatura italiana.

e) UFMG: literatura e memória

No Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG foram produzidos, nos últimos cinco anos, oito trabalhos tendo a literatura infantil/juvenil como foco de análise (cinco dissertações e três teses).

Com relação às perspectivas teórico-críticas, chama atenção o fato de muitos estudos discutirem a relação entre escrita literária e memória, a partir dos conceitos de autoficção e autobiografia, fazendo uso, para tanto, de sentenças da psicanálise, da estética da recepção, dos estudos culturais, da crítica biográfica e da poética da oralidade. Exemplos são as dissertações *Os fios da memória nos teares da imaginação de Ana Maria Machado: o narrador em Do outro lado do mundo* (2010), de Marcus Vinícius de Freitas; e *Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra*

⁷⁷ Os projetos intitulam-se: *Contando histórias, formando leitores; Literatura infantil e juvenil: pensares*.

e vida em Lygia Bojunga Nunes (2010), de Gerlane Roberto Oliveira; as teses *Histórias que correm corpo: o itinerário de Beth Coelho* (2006), de Maria Antonia Ramos Coutinho; e *A experiência da infância em Graciliano Ramos* (2010), de Érica de Lima Melo Garcia. Esta última apresenta, em diálogo com Walter Benjamin e Giorgio Agamben, uma leitura das relações entre infância, escrita e experiência em obras, e não apenas aquelas destinadas ao público infantil/juvenil, de Graciliano Ramos.

É importante salientar que a preocupação com discussões teóricas a respeito de conceitos de infância são recorrentes, na maioria das dissertações e teses que se dedicam à análise da literatura infantil/juvenil produzidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, sobretudo porque, notadamente, os estudos ali realizados são mais teóricos que analíticos ou metodológicos e, ainda, por conta da influência das reflexões de Walter Benjamin sobre a sua infância em Berlin, e sobre a infância de um modo geral, o brincar e a educação. Do mesmo modo, são bastante lidas e utilizadas como referencial teórico as obras de Giorgio Agamben acerca da noção de infância.

Há também nessa instituição dois exercícios de literatura comparada. São eles: a dissertação *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato* (2008), de Vitor Amaro Lacerda, e a tese *J.K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende* (2007), de Ângela Maria Ligani ⁷⁸,

⁷⁸ Estes trabalhos serão discutidos no terceiro capítulo desta tese, o qual se dedicará a analisar as pesquisas que têm as obras de Monteiro Lobato como objeto.

destacando-se esta última por consistir em uma análise que desmitifica o criador do Sítio do Picapau Amarelo.

Quanto aos objetos, foram lidas obras de Monteiro Lobato, de J.K. Rowling (a série *Harry Potter*), de Ana Maria Machado, de Lygia Bojunga Nunes, de Graciliano Ramos, de Isabel Allende e de Beth Coelho.

No que concerne aos orientadores, houve trabalhos supervisionados por Marcus Vinícius de Freitas, Dilma Castelo Branco Diniz, Jacynto José Lins Brandão, Luiz Fernando Ferreira Sá, Haydée Ribeiro, Eneida Maria de Souza e Ana Maria Clark Peres, professora que se dedicou, tanto no mestrado quanto no doutoramento⁷⁹, ao estudo da literatura infantil/juvenil. É ainda ela que ministra disciplinas, na graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras da UFMG, que guardam relação com a literatura produzida para a infância e a adolescência.⁸⁰

Da análise dos 13 Programas de Pós-Graduação alocados nas seis instituições elencadas acima, notou-se que dentre os principais objetivos dos estudiosos da literatura em suas leituras do texto literário destinado à infância e juventude estão: formar o leitor literário infantil/juvenil ideal; prescrever o que deve ser lido, perante a diversidade de títulos publicados

⁷⁹ No mestrado esta estudiosa elaborou a dissertação *A linguagem na literatura infantil: as várias falas do adulto para a criança* (análise de versões de *Chapeuzinho Vermelho*) (UFMG – 1987), e no doutoramento produziu a tese *O infantil na literatura – uma questão de estilo* (UFMG – 1995), a qual, no ano de 1999, foi publicada pela Editora Miguilim.

⁸⁰ Disciplina ministrada na graduação: Estudos sobre o Estilo: Escrever para adultos e para crianças: a experiência de Clarice Lispector; e disciplinas ministradas na Pós-Graduação: Seminário de Literatura Brasileira: da literatura infantil ao infantil na literatura; Seminário de Literatura Brasileira: escrever para adultos e para crianças: uma questão de estilo?

anualmente, para a formação das crianças e dos jovens; estabelecer um cânone destinado à infância e à juventude; justificar a utilização de gênero pela escola; compreender alguns fenômenos editoriais recentes; rever os conceitos de infância, de leitura e de literatura; refletir acerca das relações de produção, de circulação e de consumo do gênero na contemporaneidade; analisar o diálogo entre texto escrito e ilustração; (re)avaliar o vínculo da literatura infantil/juvenil com a escola nos dias atuais. Enfim é, principalmente, uma pulsão formativa que mobiliza os estudos sobre a literatura infantil/juvenil (como ficará evidente nos próximos capítulos). O que nos coloca, outra vez, diante do caráter ambivalente desse gênero, pois a característica que o deslegitima no campo literário – o seu apelo didático-pedagógico – é exatamente aquela que é privilegiada pelos seus estudiosos. E a alteridade, que deveria potencializar, muitas vezes enclausura.

3. COM A PALAVRA O LEITOR?

Sobre crianças e escritores

Dudu não atinava com os ruídos que certas noites pareciam deixar o quarto dos seus pais, no fim do corredor, e se espalhavam pela escuridão da casa, aterradores. Imaginou ratos. Ratos enormes. Descendo a escada, fuçando panelas... Mas, o que era estranho, não escutava tinidos... Seriam os fantasmas? Nunca! Eles são leves e mudos, gostam de brincar sossegados, são meigos e amigos.

Pela manhã falou com Bebel.

_ Escutou os ratos de noite?

_ Que ratos?

_ Os que parecem sair do quarto de mamãe e andam pela casa fazendo barulho...

_ Aquilo é amor, seu bobo, amor.

E foi brincar com Napoleão.⁸¹

Mayrant Gallo, 1993.

O ritual no Jardim é um romance, do escritor baiano Mayrant Gallo, concebido para o público infantil/juvenil. Romance este que foi recusado por algumas editoras, sobretudo porque os analistas consideraram ser a obra inadequada para a faixa etária em questão, não apenas pelos temas abordados, mas, também, por conta da sua estrutura fragmentada e conseqüentemente demasiado difícil, segundo eles. Em depoimento Gallo relatou:

⁸¹ GALLO, Mayrant. *O ritual no jardim*. Rio de Janeiro: Presença, 1993. p. 60.

Uma editora de Ribeirão Preto não levou nem uma semana com o original, me devolvendo o exemplar com uma cartinha (pequena mesmo) que, em resumo, dizia: "Não nos mande mais nenhum livro, pois não temos interesse". Já uma editora do Rio de Janeiro, e esta talvez tenha sido a melhor resposta que recebi, frisou que o livro tinha valor, mas não era uma obra destinada ao público infanto-juvenil. Uma terceira, de São Paulo, *alegou que os leitores jovens não teriam capacidade de compreender a descontinuidade dos capítulos*.⁸²

A história, em resumo, narra as traquinagens, indagações, descobertas e tragédias na vida de três crianças, os irmãos Fifi, Bebel e Dudu, em uma Rio de Janeiro atemorizada por notícias que, pelo rádio, chegavam da Segunda Grande Guerra e desbotavam os ensolarados dias de verão daquela família de classe média.

O romance é composto de pequenos contos que, para usar as palavras do próprio autor, "[...] foram ordenados atemporal e livremente, sob a ótica da cronologia dos instintos infantis".⁸³ Mas, além dessa "desordem" autoral, e talvez mais por isso, o próprio leitor poderá montar e remontar a história de acordo com o seu desejo, uma vez que os fragmentos podem funcionar como peças de um mosaico, um divertido brinquedo, aberto às interferências deste que se configurará como um co-autor da narrativa: o leitor.

⁸² Depoimento de Mayrant Gallo enviado por e-mail em 06 de maio de 2011. (Grifo meu).

⁸³ GALLO, Mayrant. Prefácio. In: *O ritual no jardim*. Op.Cit. p. 11.

Os fragmentos, os resíduos, os locais de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível, interessam especialmente às crianças, segundo Walter Benjamin, uma vez que as mesmas têm aptidão para os detritos, para as sobras. Restos de madeiras, retalhos de tecidos, pedaços de tijolos etc. atraem as crianças muito mais que os brinquedos prontos, pois, a partir desses produtos residuais, elas poderão constituir “[...] seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande”.⁸⁴ É precisamente por isso que Benjamin considera o conto maravilhoso, a fábula e a canção interessantes para as crianças, uma vez que, para ele, esses gêneros textuais possuem “[...] resíduos do processo de constituição e decadência da saga [...]”⁸⁵ da humanidade, das quais os pequenos se apropriam para construir seu mundo com motivos próprios.

Essa autonomia e habilidade construtiva da criança são também reconhecidas por Freud, em seu texto “Escritores criativos e devaneios”, no qual o psicanalista considera que, ao brincar, a criança “[...] reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrade”.⁸⁶ Freud identifica aí os primeiros traços da atividade imaginativa que, posteriormente, será responsável pela criação literária. Enfim, ele aproxima o escrever do brincar, salientando que ambas as tarefas são levadas muito a sério por seus produtores, os quais, embora conectem os

⁸⁴ BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 58.

⁸⁵ *Idem. Ibidem.*

⁸⁶ FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 135.

novos mundos edificados (pela escrita e pelo brincar) às coisas tangíveis e visíveis do mundo real, sabem distingui-los perfeitamente da realidade.

A aproximação entre o escrever e o brincar, entre o escritor e a criança, me conduz a Giorgio Agamben, no seu livro *Infância e história*, quando o filósofo define a infância como uma experiência de linguagem, um inscrever-se contínuo do homem, um apoderar-se incessante de uma língua que, ao mesmo tempo, se lhe escapa, uma vez que é impossível falar unicamente por intermédio dela, mas é sempre através dela que a infância acontece, ou seja, que a subjetivação do homem se realiza.⁸⁷ Esse interminável *devoir* pode ser relacionado à tomada de posse pelos pequenos dos restos de madeira da carpintaria, ou dos retalhos da cesta de costura da mãe, ou de um texto fragmentado como o *Ritual no jardim*. Materiais com os quais as crianças serão capazes de montar inúmeras possibilidades de existência.⁸⁸

O que se pretende elaborar, a partir dessas confluências teóricas, é que a literatura seria a apropriação lúdica da experiência⁸⁹ ou da vivência

⁸⁷O filósofo compreende a infância não como uma etapa passageira, mas como uma condição da existência humana. Cf. AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

⁸⁸ No quinto capítulo desta tese, discutiremos esse “poder” da literatura, sobretudo da literatura infantil/juvenil, de satisfazer a necessidade humana de fantasia.

⁸⁹ O conceito de experiência a que Agamben se refere é benjaminiano, por isso opõe-se à vivência e consiste “[...] no conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem”, conforme nos explica Leandro Konder, ou seja, é o conhecimento sedimentado, inscrito no sujeito de tal modo que ele sequer identifica o seu princípio. Foi Benjamin quem declarou o empobrecimento da experiência e a impossibilidade moderna de narrar a partir dela. No entanto, ele também flagrou na escrita de Kafka, para ele o maior narrador moderno, a possibilidade de narrar a partir da perda da experiência. Cf. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III*.

e a sua transformação em texto. Para dizer de maneira simples, a literatura seria um continuar jogando, um brincar contínuo (mas sempre se levando em conta a seriedade desse lúdico). Em vista disso, e retornando a *O ritual no jardim*, que foi recusado por editores pelo seu caráter fragmentário e, por isso mesmo, a meu ver, mais lúdico, indago: se a escrita literária é análoga à brincadeira e se as crianças têm aptidão pelos materiais residuais com os quais poderão montar seu próprio mundo, não estariam elas aptas a lidar com obras como a escrita por Mayrant Gallo? Não seriam elas capazes de ler, compreender, interagir e participar do jogo narrativo proposto por esse autor?

De mãos dadas com o leitor

A literatura infantil/juvenil é o único gênero literário designado a partir do leitor, tendo surgido, justamente, quando se construiu a ideia de particularidade infantil que diferencia a criança do adulto. Essa especificidade do público, além de ser determinante para a escolha da linguagem, dos temas e da forma de abordagem dos temas, também baliza, pelo que se pode inferir da análise das dissertações e teses que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, as perspectivas teórico-críticas a serem acionadas para sua análise. O que se pretende evidenciar inicialmente é que o leitor, potencializado ou subestimado, está no centro das atenções dos estudos acerca do gênero realizados

Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 5. ed. Trad. José Carlos Barbosa e Hemerson Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 146.

contemporaneamente, e isso explica a grande recorrência de pesquisas que abraçaram os pressupostos da estética da recepção.

Importante ressaltar que os estudos literários até os anos 1970 – período em que aconteceu o *boom* da literatura escrita para crianças e adolescentes no Brasil e, talvez não por coincidência, como também não isoladamente, época em que se iniciou um crescimento nos estudos sobre o gênero nas Faculdades de Letras brasileiras – tiveram como centro irradiador das discussões a relação da literatura com o mundo, com o autor e com a própria linguagem. Na verdade, de acordo com Antoine Compagnon, em *O demônio da teoria*, dois clichês adversários nortearam os estudos literários até a virada pós-estruturalista: a literatura fala do mundo e a literatura fala da literatura. A partir dessas duas discussões foram cunhados debates a respeito da relação do texto com o seu autor, do texto com a realidade (dimensão reflexiva e referencial da obra de arte) e do texto com o próprio texto (dimensão autorreferencial da obra de arte), ao tempo em que o leitor foi quase sempre ignorado pelas análises, tanto nos vieses positivistas quanto nos formalistas; desde o *new criticism* até os estruturalistas. Ao se ter, enfim, reconhecida a presença do leitor, o impulso era, no dizer de Compagnon, “[...] de formular sua própria teoria como uma disciplina da leitura ou da leitura ideal, visando a remediar as falhas dos leitores empíricos”.⁹⁰

Foi em 1967, na Universidade de Constança, que Hans Robert Jauss proferiu a palestra intitulada *O que é e com que fim se estuda a*

⁹⁰ COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 143.

história da literatura?, fazendo uma crítica à maneira pela qual a teoria literária vinha abordando a história da literatura, considerando os métodos de ensino, até então, tradicionais e propondo reflexões acerca dos mesmos. Na conferência, publicada após a ampliação de algumas ideias pelo autor, em 1969, com o título de *A história da literatura como provocação à teoria literária*, Jauss contrapõe-se à teoria marxista, cuja visão sociológica enfatizava a articulação entre literatura e realidade social, bem como aos formalistas russos, que estudavam os textos em busca das estratégias verbais utilizadas para conferir-lhes literariedade. Entretanto, ao passo em que contestava essas vertentes teóricas, o estudioso também se apropriava das suas contribuições a fim de montar, baseado no caráter histórico e estético da literatura, uma vertente de estudo da arte literária que se norteava na relação entre o leitor e a obra.

Nesse contexto, Jauss formula o conceito de “horizonte de expectativas”, elucidando que o saber prévio de um público determina a recepção, ou seja, o novo, apresentado pela literatura, dialoga com as experiências que o leitor possui, suscita expectativas, desperta lembranças e “[...] conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão”.⁹¹ Desse modo, a recepção é tida pelo teórico como um fato social e histórico, sendo as reações individuais parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, ser sócio-histórico, está inserido. Enfim, o horizonte de

⁹¹ JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. p. 28.

expectativas encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de normas estéticas e ideológicas de uma época, e é esse horizonte de expectativas o responsável pela primeira reação do leitor à obra.

Diferentemente de Jauss, Wolfgang Iser não centraliza seus estudos nas respostas públicas ao texto, mas sim no ato individual de leitura, analisando mecanismos de composição dos textos ficcionais e os efeitos que a obra literária pode provocar no leitor, por intermédio do ato de ler. O teórico, realçando o papel da consciência individual na investigação de significados, privilegia a experiência da leitura dos textos literários como uma maneira de elevá-la de forma ativa. A proposta de Iser concede ao leitor a possibilidade de concretizar a obra por meio de várias interpretações. Para o teórico, a qualidade estética de uma obra literária estaria, portanto, na “estrutura de realização” do texto e na forma como ele se organiza, pois são as estruturas textuais que propiciam ao leitor experiências reais de leitura. Nesse sentido, o texto literário tem dupla existência: uma potencial, isto é, existe independentemente da leitura, nos textos e bibliotecas; outra efetiva, quando se realiza por intermédio do ato de ler.

O leitor implícito, ente textual que oferece “pistas” sobre a condução da leitura, foi um dos conceitos construídos por Iser nas suas formulações teóricas. Esse leitor não possui existência real, ao contrário, ele emerge das estruturas textuais na medida em que o ato de ler reivindica sua participação. Sendo assim, a obra de arte literária, através de sua

organização, antecipa os efeitos previstos sobre o leitor, embora os princípios de seleção que possibilitam a atualização do texto sejam, para o teórico, individuais, particulares a cada leitor. As perspectivas do texto visam a um ponto de referência, assumindo caráter instrutivo, no entanto “[...] o ponto comum de referências [...] não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo”.⁹²

Na maioria das instituições pesquisadas, foram encontrados estudos que se apropriam dos aportes da estética da recepção. No entanto, o Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS se destaca por essa incidência. Dos 21 trabalhos encontrados, 16⁹³ analisam o efeito produzido pela obra nos seus leitores: a recepção literária. No Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, seis, dos nove trabalhos

⁹² ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 75.

⁹³ Eis os trabalhos: *A produção cultural juvenil e a contemporaneidade*: a coleção primeiro amor (2010), dissertação de Jesiane Marion Fernandes; *Biblioteca escolar*: da mediação à prática de leitura (2010), dissertação de Katiane Lourenço; *A magia da poesia*: aprendizado da leitura e da escrita (2009), dissertação de Cristiane Klein Domingues; *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil* (2009); dissertação de Laiza Karine Gonçalves; *De mãos dadas com a leitura*: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais (2009), tese de Renata Cavalcanti Eichenberg; *A poesia fala com a criança*: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor (2008), dissertação de Ana Paula Klauk; *Entre o livro e a leitura*: um CLIC de mediação (2009), dissertação de Ana Elisa Prates; *Narrativa infantil brasileira no século XXI*: a personagem criança e a sociedade (2008), dissertação de Luana Bitencourt Gomes; *Peter Pan e Wendy em versão brasileira*: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido (2008), dissertação de Paula Mastroberti; *A literatura infantil na Revista do Globo*: a que leitor se destina (2008), dissertação de Sandra Tesser Rodrigues; *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina*: reflexões sobre a mediação de leitura (2008), tese de Cristiane Lima Zacani; *A ponte invisível*: o arquétipo da transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas (2007), tese de Viviane Dexheimer Gil; *Uma viagem através da poesia*: vivências em sala de aula (2007), dissertação de Glaucia Raposo de Souza; *A adaptação literária para crianças e jovens* (2006), tese de Diogenes Aires de Carvalho; *Harry Potter*: um chamado ao leitor (2006), tese de Ana Claudia Munari Domingos Pesoli; *A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade*: o caso Harry Potter (2006), tese de Patrícia Indiara Magero Pitta.

encontrados,⁹⁴ se ocupam da recepção literária, ao passo que no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, local no qual predomina a investigação da literatura infantil/juvenil em sua relação com a sociedade, conforme será discutido no quinto capítulo desta tese, encontramos três trabalhos que se abalizam nas teorizações da estética da recepção literária⁹⁵. No Programa de Pós-Graduação em Letras e Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, três pesquisas trabalham com a estética da recepção⁹⁶, e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRJ foi encontrada apenas uma⁹⁷.

Percebe-se, pois, uma forte tendência em se pensar a literatura escrita para crianças e adolescentes a partir dos pressupostos teóricos da

⁹⁴ São eles: *Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor* (2010), dissertação de Márcia Milena Soares de Sousa; *O curto-circuito do fenômeno poético (ou Reflexões sobre o ensino de Literatura)* (2007), dissertação de Myrtes Maria da Silva Folegatti; *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo* (2007), dissertação de Bárbara Jane Necyk; *Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura* (2006), tese de Mário Feijó Borges Monteiro; *Trocando tarefas – meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga* (2006), dissertação de Denise do Passo Ramalho; *O acervo dos irmãos Grimm: leitura, tradução e melancolia na coletânea Kinderund Hausmarchen* (2006), tese de Sylvia Maria Trusen.

⁹⁵ *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador* (2007), tese de Ione Vianna Navajas Dias; *A poética da delicadeza e do essencial: Roseana Murray*, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Lêtria (2007), dissertação de Gláucia Luiz; *Os moinhos de vento no Brasil: uma leitura da adaptação de Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato* (2006), dissertação de Rosa Maria Oliveira Justo.

⁹⁶ *Os fios da memória nos teares da imaginação de Ana Maria Machado: o narrador em Do outro lado do mundo*, dissertação de Luciete de Cássia Souza Bastos; *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância* (2009), dissertação de Margarida de Sousa; *Histórias correm no corpo: o itinerário de Beth Coelho* (2006), tese de Maria Antônia Ramos Coutinho.

⁹⁷ *Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau* (2006), dissertação de Mercedes Formigo Fariña.

Escola de Constança, da qual fazem parte Wolfgang Iser e Hans-Robert Jauss, eles mesmos constituindo-se referenciais teóricos recorrentes utilizados nas pesquisas mapeadas.

“O conteúdo das histórias deve estar de acordo com a capacidade de compreensão do pequeno, tratando de temas relacionados aos anseios, gostos e desejos dessa fase.”⁹⁸ Tal proposição poderia ter sido escrita por aqueles editores, mencionados no início deste capítulo, que recusaram a obra *O ritual no jardim* por considerarem-na inadequada à faixa etária para a qual, supostamente, estaria destinada. Todavia, essas afirmativas encontram-se na tese *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais* (PUC-RS), de Renata Cavalcanti Eichenberg, que consiste em um trabalho investigativo e experimental de concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método contínuo e progressivo de ensino de leitura da literatura, a partir do círculo hermenêutico de Paul Ricoeur, aplicado às crianças das 2^a, 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, do Colégio Marista Champagnat, em Porto Alegre, em 2002.

A tese apresenta a proposta de um itinerário que deverá ser percorrido pela criança no processo de leitura, e pressupõe três fases: compreensão, interpretação e apropriação do texto pelo leitor. A fase de compreensão divide-se em duas etapas: a subjetiva, denominada estímulo

⁹⁸ EICHENBERG, Renata Cavalcanti. *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura). p. 52.

lúdico, quando a criança é motivada à leitura, a partir de brincadeiras que remetem à temática do texto a ser lido; a objetiva, quando se realiza a leitura propriamente dita da obra e a sua explicação, ou, no dizer da própria autora, “[...] à decodificação das estruturas do texto, imprescindível à transição da compreensão para a interpretação”.⁹⁹ Após a compreensão, parte-se para a fase de interpretação do texto, que envolve a reflexão sobre a leitura “[...] através do estabelecimento de relações entre o mundo do texto, revelado pelas suas estruturas, e o mundo próprio de cada leitor”.¹⁰⁰ O último momento do círculo corresponde à apropriação do texto pelo leitor, quando a criança é motivada a escrever sobre aquilo que leu e, em seguida, a socializar “[...] os registros de suas aquisições”.¹⁰¹

Escrever sobre a literatura infantil/juvenil pode ser também escrever sobre as memórias individuais de leitura. Pode ser, ainda, entrar em contato com a infância. E pode ser, talvez, para lembrar Lyotard, oferecer testemunho da “[...] dívida que toda alma contraiu com a indeterminação miserável de sua origem, da qual não cessa de nascer”.¹⁰² Tudo isto me foi suscitado após a leitura das dissertações e teses que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, uma vez que uma parte considerável dos trabalhos apresenta, em algum momento da escrita, relatos biográficos dos seus autores sobre o contato dos mesmos, na

⁹⁹ *Idem.* p. 214.

¹⁰⁰ *Idem. Ibidem.*

¹⁰¹ *Idem.* p. 215.

¹⁰² LYOTARD, Jean-François. Do humano (Prefácio). *O inumano. Op. Cit.* p. 15.

infância, com a leitura, com a literatura infantil/juvenil, com determinadas obras e escritores. E há, ainda, muitas descrições de cenas, traumáticas ou não, que ocorreram em salas de aula. Confesso que não consegui, e nem quis, me esquivar à “regra” e, ao contar dos outros, acabei me contando; ao ler os trabalhos alheios, terminei, de algum modo, por me reler, me reescrever e me remontar. A leitura da tese *De mãos dadas com a leitura*, por exemplo, reportou-me a uma cena da infância ou, retomando Freud, me fez formular uma narrativa acerca de uma lembrança em mim despertada¹⁰³: em uma sala de aula com pouco mais de 20 crianças, uma professora interrompeu bruscamente uma delas para dizer do erro que consistia a leitura que aluna no momento apresentava acerca de um texto.

Embora a autora da tese citada acima reconheça a riqueza polissêmica da literatura, o trabalho apresenta um método prescritivo que pretende conduzir o leitor infantil no ato de ler (dentro de círculo), colocando a criança sempre de mãos dadas com um adulto que o guia. Note-se que nas três fases do círculo há sempre um adulto (professor no caso) direcionando o percurso da criança leitora. Na primeira fase, o adulto motiva e encaminha a decodificação das estruturas do texto. Na segunda fase, um adulto promove o estabelecimento das relações entre o mundo do texto e o mundo próprio de cada leitor. Na terceira e última

¹⁰³ Para Freud, as lembranças infantis não emergem, mas são formadas no momento em que são despertadas. Cf. FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: *Primeiras publicações psicanalíticas. Op. Cit.* p. 329-354.

fase, é o adulto quem, novamente, dirige a apropriação do texto pelo leitor e, em seguida, determina se tais apropriações são válidas.

É importante salientar que não se pretende aqui sugerir o término das oficinas de leituras, nem minimizar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. O que se considera questionável nesse método para formação do leitor é o seu caráter prescritivo e o encerramento em um círculo, por se compreender que o ato de leitura está sujeito a surpresas, desvios de rota, interferências exteriores, voos. Além disso, convém refletir em que medida tal proposta acolhe a autonomia e a habilidade construtiva das crianças e dos adolescentes, às quais nos referimos inicialmente, e também as suas histórias de leituras.

Segundo a professora Vera Teixeira de Aguiar, responsável pela orientação da maior parte dos trabalhos produzidos na PUC-RS, entram em jogo nos estudos da literatura infantil/juvenil que se centram na recepção

[...] as relações entre o texto e o seu leitor, através da dinâmica da pergunta e da resposta, de lado a lado. Isto é, a obra literária é portadora de informações, ideias, sentimentos e, acima de tudo, de questões sobre o homem e o mundo, que provocam o leitor; esse, por sua vez, no ato de ler, responde, à sua maneira, às indagações que recebe e formula novas questões em *um movimento de diálogo constante*.¹⁰⁴

¹⁰⁴ AGUIAR, Vera Teixeira de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação*. Op. Cit. p. 35. (Grifo meu).

A proposta prescritiva apresentada na tese *De mãos dadas com a leitura* afetaria a dinâmica da pergunta e da resposta que se estabelece entre a criança/adolescente e o texto no ato de leitura, principalmente por conta da participação imperativa do professor no procedimento, o qual, além de indicar o caminho a ser seguido, tenderá a legitimar ou não as leituras dos alunos, conforme fizera a professora da cena de infância à qual fui reportada. Parece objetivar-se na tese de Eichenberg a formatação de um leitor ideal, uma vez que, supostamente, somente esse leitor ideal será capaz de descobrir as pistas deixadas pelo autor no texto e, dessa forma, realizar a leitura correta do mesmo.

Sobre esse leitor ideal, Terry Eagleton, em “Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção”, esclarece que a teoria da recepção, tal como entendida por Iser e Jauss, não é tão liberal quanto parece, pois, para ambos, encontram-se no texto as pistas que levarão o leitor, e apenas o leitor ideal, ao seu sentido¹⁰⁵. A preocupação com a formatação de um leitor ideal pode ser inferida também da leitura das dissertações *Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura* (PUC-RS), de Katiane Crescente Lourenço, e *Entre o livro e a leitura: um CLIC de mediação* (PUC-RS), de Ana Elisa Prates; e da tese *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura* (PUC-RS), de Cristine Lima Zancani. Nesses casos, no entanto, o alvo de formação não é a criança e o adolescente, mas o mediador de leitura literária, ou seja,

¹⁰⁵ Cf. EAGLETON, Terry. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. In: *Teoria literária: uma introdução*. Trad. João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 83-136.

professores responsáveis pelo atendimento em bibliotecas escolares ou oficinairos do Centro de Leitura Interativa da Comunidade (CLIC), os quais, supostamente, intermediarão a relação entre a criança, o adolescente e o livro.

Embora as autoras dos três trabalhos explicitem as suas preocupações com a formação de leitores infantis/juvenis autônomos, ao mesmo tempo, nota-se, a partir da leitura dos trabalhos, uma tendência em preceituar quais textos deverão ser lidos (e não necessariamente são textos que fazem parte do horizonte comunicacional das crianças e adolescentes) e quais leituras são legítimas:

O professor não deve desmerecer leituras realizadas fora do ambiente escolar, mas, *dentro dele*, tem a obrigação de *oferecer obras de qualidade para formar e ampliar o senso estético dos alunos*.¹⁰⁶

A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra não deve prescindir a leitura do mundo¹⁰⁷ é o que nos ensina Paulo Freire. Destarte, ao considerar que cabe ao professor oferecer “obras de qualidade” aos alunos, Zancani, apesar de dizer que válida, descarta da escola os textos eleitos pelas crianças e adolescentes, ou seja, as suas leituras do mundo. Nota-se, portanto, a partir da análise desse trecho da

¹⁰⁶ ZANCANI, Cristine Lima. *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2010. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura). p. 65. (Grifo meu).

¹⁰⁷ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 11-21.

tese acima citada, que, a despeito da paisagem contemporânea, a escola muitas vezes ainda naturaliza o conceito de literatura, escamoteando que o valor estético é uma convenção cultural, social e política forjada e reiterada inclusive por ela mesma (a escola). Ou, tomando emprestadas as palavras de Márcia Abreu, em “Literatura, leitura e cultura”,

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independente de seu verdadeiro gosto pessoal.¹⁰⁸

A ação reguladora e inibidora da escola também pode ser concluída da análise da tese *De mãos dadas com a leitura*, na qual se lê:

Ao docente cabe, desse modo, propiciar a leitura de obras literárias, selecionadas a partir das necessidades do escolar, como uma forma de atuação e transformação, *conveniente ao processo educativo*. [...] Tratando-se aqui especificamente da formação de leitores nas séries iniciais, compete ao educador, primeiramente, apreciar e conhecer o acervo literário para a infância e, finalmente, selecioná-lo, levando em conta a natureza peculiar do leitor mirim.¹⁰⁹

Aqui aparece explicitada a motivação que move a escolha das obras de literatura infantil/juvenil pela escola, como também, na maioria das

¹⁰⁸ ABREU, Márcia. Introdução. In: *Cultura letrada, literatura e cultura*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 19. (Grifos da autora).

¹⁰⁹ EICHENBERG, Renata Cavalcanti. *De mãos dadas com a leitura*. Op. Cit. p. 60. (Grifo meu).

vezes, sua produção e, ainda, as estratégias utilizadas pelos estudos literários para ler o gênero: a sua conveniência e a sua adequação ao processo educativo. Importante ressaltar que a escola, não raras vezes, reitera perspectivas hegemônicas acerca dos modos de ser, de se comportar, de fazer, de possuir, de se relacionar com os outros, com as instituições, com o trabalho, e os textos por ela selecionados denunciam que tipos de homens, de profissionais e de sujeitos ela pretende formar.

Textos modelares

O conceito de diálogo associado à leitura, apresentado por Vera Texeira de Aguiar em texto citado anteriormente, é utilizado por parte considerável dos estudiosos da PUC-RS. Isso, inclusive, justifica o fato de haver nessa instituição uma forte preocupação em dar voz a um leitor infantil/juvenil empírico. Oito dos trabalhos investigados se propuseram a analisar a literatura escrita para crianças e adolescentes, a partir da sistematização dos resultados obtidos em oficinas de leitura e escrita e de observações de atividades de leitura em salas de aula¹¹⁰, sendo que, desses

¹¹⁰ As dissertações: *Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura* (2010), de Katiane Lourenço; *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita* (2009), de Cristiane Klein Domingues; *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil* (2009); de Laiza Karine Gonçalves; *Entre o livro e a leitura: um CLIC de mediação* (2009), de Ana Elisa Prates; *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula* (2007), de Glaucia Raposo de Souza. As teses: *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais* (2009), de Renata Cavalcanti Eichenberg; *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura* (2008), de Cristiane Lima Zacani; *A ponte invisível: o arquétipo da transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas* (2007), de Viviane Dexheimer Gil.

oito, dois¹¹¹ se dedicaram a descrever oficinas de formação de mediadores de leitura.

A tese *A ponte invisível: o arquétipo de transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas* (PUC-RS), de Viviane Dexheimer Gil, por exemplo, é fruto de uma pesquisa de campo realizada com crianças de nove a 11 anos, as quais foram estimuladas a escrever uma narrativa sobre o conto de fadas de que mais gostam, a fim de que fosse feita uma comparação entre as narrativas originais (no caso as escolhidas foram *Os três porquinhos*, *Cinderela*, *Pinóquio* e *Chapeuzinho Vermelho*) e as versões produzidas pelos alunos, com o objetivo de observar em que medida e de que modo os arquétipos da transcendência, segundo a teoria de Carl Jung, permanecem nas narrativas escritas pelas crianças.

Do mesmo modo, a dissertação *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil* (PUC-RS), de Laiza Karine Gonçalves, consiste na elaboração e na aplicação do método “Oficina de leitura: imaginação e criação”, que tem como intuito estudar o desenvolvimento do imaginário infantil, através da análise de textos produzidos por 15 crianças da 3^a e 4^a séries, da Escola de Ensino Fundamental Monsenhor Leopoldo Neis, da Congregação de Irmãs do Hospital Divina Providência, em Porto Alegre-RS, a partir da leitura que as mesmas fazem dos contos de fadas dos Irmãos Grimm (“O pequeno Polegar”, “Rapunzel”, “A Bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”,

¹¹¹ A dissertação *Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura* (2010), de Katiane Lourenço, e a tese *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura* (2008), de Cristiane Lima Zacani.

“Cinderela”, “Branca de Neve”, “O gato de botas” e “Os músicos de Bremen”).

Nos dois trabalhos citados acima, observa-se que os contos de fadas são analisados como textos essenciais, modelares para formação da criança e do adolescente. Aliás, de um modo geral, nos programas analisados, os contos de fadas, nas suas versões tanto antigas quanto modernas, são amplamente estudados dentro de um viés de leitura que se propõe a examinar a influência dos mesmos para a formação do imaginário infantil/juvenil e validar a importância dessa suposta influência. A maioria dos trabalhos que tomam esses textos como objetos se respalda em perspectivas psicanalíticas, psicológicas e psicopedagógicas de estudo, abalizadas por Piaget, Jung, Vigotski, Bettelheim e Bachelard.

A obra de Bettelheim, *A psicanálise dos contos de fadas*, lançada em 1975, é bibliografia constante nesses trabalhos. Para Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário*, a obra de Bruno Bettelheim “[...] teve um efeito revulsivo decisivo para a mudança de orientação dos pressupostos educativos sobre literatura infantil”.¹¹² O psicólogo, contrapondo-se a uma disposição que havia na época de desqualificar os contos de fadas em favor de uma literatura infantil/juvenil realista, defende que tais contos são o alimento adequado e sólido para o crescimento pessoal e imaginativo das crianças, pois os mesmos – e sobretudo eles – alcançam as camadas

¹¹² COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. p. 63.

obscuras do inconsciente e contribuem para a busca de transformações.¹¹³ Muitos questionamentos podem ser feitos (e alguns foram) às hipóteses de Bettelheim. Robert Darnton, por exemplo, no texto já citado, refuta a análise que o estudioso faz do conto “Chapeuzinho Vermelho”, por considerar que o autor aborda o conto horizontalmente, como um “[...] paciente num divã, numa contemporaneidade atemporal”¹¹⁴, ignorando suas origens e os significados que o mesmo possa ter tido em outros contextos.

Como já se discutiu anteriormente, os contos de fadas foram recolhidos e utilizados por intelectuais burgueses com o intuito de se transmitirem os valores e normas dessa classe. Realizar um trabalho que não põe em cena tal contexto histórico é, em algum grau, optar pela continuidade de alguns desses valores. Como, em tempos de revisões, não discutir a representação do feminino e da própria criança nessas obras? Como não tensionar o maniqueísmo tão característico no gênero? Como não questionar os conceitos de beleza e de feiúra que nelas são construídos? O certo é que na maioria dos trabalhos analisados, que têm como objeto os contos de fadas, constata-se a ausência do que eu quero chamar de posicionamento político e ideológico. Na verdade, os contos de fadas foram trazidos sempre como textos exemplares:

¹¹³ Cf. BETTELHEIM, Bruno. A luta pelo significado (introdução). In: *A psicanálise dos contos de fadas*. 21. ed. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 09-29.

¹¹⁴ DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamã Ganso. In: *O grande massacre dos gatos*. Op. Cit. p. 26.

Os contos de fadas são narrativas cujo universo é repleto de bruxas, reis, rainhas, príncipes, fadas e animais falantes. Nesse universo, os conflitos vividos por tais personagens são sempre resolvidos por meio de elementos mágicos. A criança transfere essas personagens para o seu mundo, acreditando que os seus problemas existenciais podem ser solucionados da mesma forma, ou seja, por intermédio da magia. Assim, o leitor mirim encontra-se no “universo da fantasia”, pois o conto de fadas, como explicita Bruno Bettelheim (1980), projeta o alívio de todas as pressões, uma vez que não só oferece formas de resolver problemas, mas também promete uma solução “feliz” para eles.¹¹⁵

Em uma leitura a contrapelo, componho mais uma vez com o filósofo Walter Benjamin, querendo refutar a afirmação de que os pequenos buscam nos contos de fadas os personagens que solucionariam os seus problemas existenciais por intermédio de mágica. Prefiro considerar a possibilidade de uma atitude mais potente e autônoma, como a que nos sugere o autor de *Passagens*. Para Benjamin, como já foi citado, por serem os contos de fadas resquícios da composição e decadência da saga da humanidade, eles interessam especialmente às crianças, na medida em que as mesmas poderão, a partir desses materiais, forjar um novo mundo para elas. Tais proposições dialogam inclusive com o valor que o filósofo atribui à experiência intercambiada pelas narrativas, se considerarmos que esses contos têm em si, “[...] às vezes de forma latente,

¹¹⁵ GONÇALVES, Laiza Karine. *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura). p. 35.

uma dimensão utilitária”.¹¹⁶ No entanto, essa utilidade, antes de ser a resposta a uma pergunta, uma explicação, ou uma possibilidade mágica para resolução de problemas, é “[...] uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”¹¹⁷ e, talvez, em alguma medida, a sugestão possa servir à vida daquele que narra, escuta ou lê a história.

Na mesma perspectiva de Benjamin, no que concerne à importância dos contos de fadas para a formação de crianças e adolescentes, Eneida Leal Cunha coloca-nos que essas narrativas agradam aos jovens leitores porque – além de verbalizarem “[...] a tensão latente entre dominado e dominador”, levando os pequenos a se reconhecerem como a parte dominada, “[...] justamente no herói, no bom, belo e oprimido”¹¹⁸ – também se constituem, apesar dos esforços de adaptação, em mediações do real possuidoras de autonomia e pluralidade significativas. Ou seja, os contos de fadas ainda trazem latentes aqueles cenários medievais crueis de que foram originários e dos quais se poderia “[...] esperar qualquer coisa, além de crueldade, de uma ordem social cruel”¹¹⁹, tais como a fome, a orfandade, o abandono na estrada ou na floresta, o infanticídio, todos os tipos de exploração e violência. Sendo assim, é possível questionar, mais

¹¹⁶ Cf. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 200.

¹¹⁷ *Idem. Ibidem.*

¹¹⁸ CUNHA, Eneida Leal. Era uma vez, história para leitores menores. In: *Revista estudos. Op. Cit.* p. 15.

¹¹⁹ DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado da Mamãe Gansa. In: *O grande massacre dos gatos. Op. Cit.* p. 58.

uma vez, a afirmação de que o que as crianças buscam nos contos de fadas seja simplesmente a possibilidade de resolução feliz dos seus problemas, e quiçá se possa conceber que aquilo que mais as espicaçam (na concepção kafkiana), quando da leitura dessas narrativas, seja justamente o reconhecimento do terrível, do inumano, ao qual sempre estão sujeitas.

A questão da realidade travestida pela fantasia, como característica dos contos de fadas, também é discutida por Renata Zuolo Carvalho, na dissertação *Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher* (USP).

[...] sua temática narrativa está envolta aos problemas da índole e identidades humanas, mas disfarçados sob a fantasia, ou seja, o conto de fadas apresenta um dilema existencial de forma breve e categórica no meio de seres e acontecimentos mágicos.¹²⁰

Para a autora, além dos finais felizes, há outros motivos que favorecem a identificação das crianças com essas narrativas, como, por exemplo, a forma como os personagens são descritos e nomeados. Tais fatores fazem com que os pequenos, segundo o que se infere da leitura do trabalho, projetem suas vidas na vida daqueles seres e, conseqüentemente, envolvam-se com a narrativa, na maioria das vezes, de

¹²⁰ CARVALHO, Renata Zuolo. *Contos de fadas: um percurso histórico literário das imagens da mulher*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 44.

forma inconsciente. No entanto, não se discute nesse texto o fato desses contos hierarquizarem algumas representações de identidades e se constituírem em pontos de vista hegemônicos de representação das mesmas.

Quando se refere ao maniqueísmo característico dos contos de fadas, Carvalho compreende que a presença constante do bem e do mal nessas narrativas é o que agencia o elo entre realidade e ficção, pois tais elementos estão presentes o tempo todo na vida das pessoas, e todos os indivíduos têm disposições tanto para um quanto para o outro. Entretanto, do que se pode ler na dissertação, não há a problematização desses conceitos, no sentido de se considerar que as noções de bem e de mal nada mais são do que narrativas sobre o que se considera certo e errado. Enfim, não passam de veiculação de normas sobre como se deve comportar.

Além dos contos de fadas, outro gênero literário tomado como essencial para a formação de crianças e adolescentes é a poesia. Na tese *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula (PUC-RS)*, de Gláucia Regina Raposo de Souza – trabalho que também apresenta os resultados de oficinas de leitura e criação literária, realizadas com pré-adolescentes de nove a 12 anos do Colégio de Aplicação da UFRGS –, propõe-se a leitura e discussão de variados textos poéticos infantis/juvenis para posterior produção dos alunos, com o intuito de compreender de que maneira os mesmos recebem e reescrevem as obras, tanto textualmente quanto imagética e performaticamente:

Cada encontro apresentou três momentos: *percepção*, *discussão* e *criação*. Na *percepção*, procurei desenvolver atividades sensoriais e de vivência prática, tais como leitura em voz alta, acompanhamento com palmas, atividades corporais e de vinculação com aspectos ligados aos cinco sentidos. Na *discussão*, pensei em atividades orais relativas à interpretação dos poemas trabalhados. Finalmente, através da *criação*, foram desenvolvidas atividades de produção de textos poéticos por parte dos alunos.¹²¹

O que atribui à poesia caráter fundamental para a formação da infância e adolescência é o fato desse gênero, de acordo com a autora da tese, aproximar-se do jogo, e reaproximar a criança da ludicidade que aos poucos ela vai perdendo em contato com a escola: “E é justamente quando o jogo vai pouco a pouco sendo cerceado na sala de aula de que cabe à poesia, instância primária lúdica, resgatar esse espaço perdido da infância.”¹²² Necessário, entretanto, refletir se a “perda da ludicidade” provocada pela escola, conforme afirma a autora, não se deflagra, precisamente, quando essa mesma escola restringe os textos a serem lidos pelos educandos àqueles por ela legitimados, cerceando neles as suas leituras de mundo, o que resultaria em aumentar ainda mais a distância entre a escola, a literatura e os alunos. Elidirá a poesia – exclusivamente ela – esse abismo, como deseja Souza?

¹²¹ SOUZA, Gláucia Raposo de. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura). (Grifo da autora). p. 49.

¹²² *Idem*. p. 87.

Sobre tal questão, Eliana Yunes, no seu artigo “Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise”, ao abordar a polêmica deflagrada por conta da substituição nos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), em 1999, da grande área *Literatura* pela grande área *Linguagem, códigos e suas tecnologias*, enfatiza o ganho que se poderá obter de uma visada do texto literário que o compreenda “[...] na sua condição de linguagem”¹²³ e “[...] em interface com outras manifestações culturais”¹²⁴, por entender o abismo que, muitas vezes, se instaura entre os leitores – tanto docentes quanto discentes – e certas obras canônicas da literatura brasileira. Para Yunes, a entrada em cena de outras linguagens favorece o diálogo entre a literatura e os leitores, entre a literatura e outros textos e, conseqüentemente, uma possível realocação da literatura nas escolas. Além disso, a meu ver, a descaracterização da literatura como o paradigma da norma linguística culta e do valor cultural favorece ainda a legitimação na escola de diferenciadas identidades, subjetividades, vozes e, por que não dizer, de paradigmas.

A vontade não é, portanto, de silenciar a literatura, a poesia, o cânone. É antes de ativá-los, vivificá-los, colocando-os em contato com outras linguagens. É, especialmente, querer escutar outras vozes, o que vai de encontro com o que foi lido na dissertação *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita* (PUC-RS), de Cristiane Klein

¹²³ YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003. p. 65.

¹²⁴ *Idem. Ibidem.*

Domingues, trabalho que também relata uma experiência pedagógica realizada com alunos de oito a 12 anos, da Escola Estadual Coelho Neto, na Vila Nossa Senhora de Fátima, a partir de poemas destinados ao público infantil/juvenil. Essa atividade consistiu na interação das crianças com poemas de Mário Quintana, com o objetivo de comprovar que esta familiaridade e convivência aprimoram a leitura, a escrita, a oralidade e a formação do hábito de ler:

[...] a poesia dá às crianças o poder de se apoderarem da linguagem, pela expressão do imaginário, criando oportunidades para compreenderem, criticarem e ultrapassarem a realidade, gerando possibilidades de serem criativas ao inventarem novas relações com o mundo, estabelecendo um clima de afeto com a linguagem. Em resumo, pode-se dizer que a criança aprimora a leitura, desenvolve o gosto pela escrita de poemas e amplia o vocabulário, ao conviver mais com o gênero poético.¹²⁵

Na mesma esteira de eleição da poesia como texto basilar para a formação da criança e do adolescente caminha a dissertação *A poética da delicadeza e do essencial*: Roseana Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Létria (USP), de Gláucia Luiz, que, por compreender a poesia como forma de integração e renovação do homem, defende a

¹²⁵ DOMINGUES, Cristiane Klein. *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura). p. 29.

necessidade do trabalho com o texto poético desde o início da infância, com o objetivo de contribuir para a própria constituição do ser humano:

O encontro do homem com a poesia pode auxiliá-lo no reconhecimento do outro, pois o texto poético mostra-se como movimento, cria imagens, espaço e cruzamento de linguagens; ao leitor cabe inferir e fazer associações de sua vida com o que é apresentado para construção/transformação de sua identidade.¹²⁶

Como Gláucia Luiz, acredita-se aqui na leitura e na escrita como uma possibilidade de cuidado de si. No entanto, considera-se questionável a predisposição de alguns estudiosos da literatura dedicada à infância e à adolescência em, antes de tudo, prescrever quais gêneros e quais obras são adequadas às mesmas. Tendo em vista, sobretudo, que as linguagens visuais e audiovisuais, apesar de mais próximas dos leitores infantis/juvenis na contemporaneidade do que o texto literário, não foram consideradas na maioria dos trabalhos que se preocuparam com a formação do leitor, colocando-se a literatura como o texto legítimo, o texto digno de ser lido, o texto apropriado para formar a infância e a adolescência.

¹²⁶ LUIZ, Gláucia. *A poética da delicadeza e do essencial*: Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós e José Jorge Létria. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 27.

Um menor leitor, um leitor menor?

Peter Hunt, no livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, compara os leitores da literatura infantil/juvenil aos leitores da literatura de autoria feminina, para evidenciar a discrepância que há entre esses dois grupos, historicamente marginalizados, no que se refere à aceitabilidade das suas leituras. Ou seja, embora a revolução crítica pós-estruturalista e a estética da recepção tenham, de certo modo, aberto a obra literária a uma pluralidade de sentidos, reconhecendo a legitimidade dos mais diversos leitores, há uma hierarquia que, segundo o autor, organiza o mundo literário e crítico tal qual uma família nuclear, “[...] com o patriarca mais importante que a mulher, e a mulher mais importante que os filhos”.¹²⁷ Obviamente, esse tema é bem mais complexo, e a legitimidade das leituras é perpassada por outras questões além das de gênero e de idade. Há as questões de etnia, preferência sexual, nível de escolaridade e função social etc. No entanto, para este estudo, interessa-me pensar como o fato desse leitor – por sua idade – ser considerado política, social e sobretudo intelectualmente inferior aos leitores adultos influencia de forma decisiva na produção e, conseqüentemente, na análise ou ausência de análise das obras destinadas a ele.

A maior recorrência no que concerne aos estudos acerca da literatura infantil/juvenil produzidos no Brasil, nos últimos cinco anos, é

¹²⁷ HUNT, Peter. *Crítica e literatura infantil*. In: *Crítica, teoria e literatura infantil*. Op. Cit. p. 31.

de trabalhos que se preocupam em, além de fomentar a leitura, formar leitores competentes do texto literário. Em vista disso, na maioria das vezes, conforme já explicitado, a opção é pedagógica e prescritiva. No entanto, algumas produções tomam a direção contrária. Esse é o caso da dissertação *A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil* (PUC-RS), de Ana Paula Klauk, que também tem como objeto de estudo a poesia; no entanto, o seu objetivo não é apresentar resultados de oficinas realizadas com crianças e adolescentes nem oferecer métodos de ensino da leitura literária. O trabalho centra-se, basicamente, na análise das características da poesia infantil contemporânea (abarcando obras de 1996 em diante) e da sua relação com o leitor criança. A autora – a partir do estudo das obras *Um passarinho me contou*, de José Paulo Paes, *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*, de Ricardo Silvestrin, *Um gato chamado Gatinho*, de Ferreira Gullar, e *Poesia é fruta doce e gostosa*, de Elias José – aborda aspectos linguísticos, imagéticos e a questão da voz poética em suas relações com o leitor, através do levantamento de teorias acerca do texto lírico e da produção literária infantil/juvenil.

A dissertação apresenta as mudanças pelas quais vem passando a poesia infantil/juvenil brasileira contemporânea, demonstrando o abrandamento do caráter pedagógico e o estabelecimento de um diálogo mais vigoroso com o leitor criança:

Mais do que nunca, a poesia infantil do início desse século privilegia aspectos lúdicos e propõe a insubordinação ante a realidade estabelecida pelo adulto, estimulando a rebeldia nata da criança, bem como reflexões desencadeadas pela plurissignificação dos sentidos ou mesmo por uma proposta métrica e/ou temática inusitada. Essas características, presentes na poesia infantil de qualidade desde os anos sessenta e aprimoradas ao longo das décadas, são comuns na produção poética mais recente e têm sido bem sucedidas junto ao leitor pequeno, na medida em que demonstram preocupar-se com as suas perspectivas da realidade.¹²⁸

Da opção da estudiosa por uma leitura a contrapelo e não sacralizadora da poesia destinada a crianças e adolescentes, podem-se inferir suas concepções de infância e de literatura infantil/juvenil, as quais se descolam de pontos de vista tradicionais e pedagógicos. Da mesma maneira, a abordagem de aspectos estruturais do texto literário infantil/juvenil – os quais raramente foram avaliados nos trabalhos por mim lidos – acenam para um diferenciado lugar construído por essa pesquisadora para obras infantis/juvenis. Klauk, com o apoio das teorias de Octávio Paz, Gaston Bachelard, Huizinga e Umberto Eco sobre o texto poético, analisou o gênero a partir da sua dimensão formal. Embora não se deseje aqui o retorno da supremacia das operações com a linguagem como método para a análise da literatura, convém ressaltar que a sua “ausência” aponta em duas direções: por um lado, ratifica-se a dificuldade

¹²⁸ KLAUK. Ana Paula. *A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura). p. 09.

de legitimação do gênero, o qual, por ser considerado “menor”, não foi visto como digno de análises que privilegiem a sua composição estético-formal; por outro, reitera-se a predisposição dos estudiosos em, antes de tudo, preceituar quais gêneros, obras e autores são adequados à formação do leitor infantil/juvenil. O que, ao fim e ao cabo, desemboca no traço originário desse gênero, do qual não se consegue escapar: o seu caráter pedagógico.

Tal caráter, ou natureza, emerge da “menoridade” (este termo tem aqui duplo sentido: é menor porque tem pouca idade, e é menor porque possui pouca distinção, ou valor) do seu leitor. Apesar de denunciar as impropriedades do discurso moralista pedagógico veiculado nos poemas destinados à infância e à adolescência no Brasil, até os anos de 1960, a autora da dissertação *A poesia fala com a criança*, por exemplo, não se esquivava de prescrever o gênero que julga adequado para educar as crianças:

Em se tratando de literatura infantil, importante é lembrar que a poesia se propõe a falar com alguém que, de fato, está olhando o mundo pela primeira vez. O vínculo que o texto propõe do leitor com o exterior, nessa perspectiva, se configura de uma maneira muito mais complexa; o poema está lidando com um tipo de destinatário cuja fase etária indelevelmente influenciará a forma como ele se liga com o mundo que o cerca pelo resto de sua vida (pois se trata de um período formador de personalidade, de sistemas psíquicos e de desenvolvimento físico). Por essa maneira, a poesia faz tanto sentido à criança, colaborando para sua

convivência com o mundo ao carregar de significado suas experiências.¹²⁹

A fatalidade pedagógica que caracteriza a literatura infantil/juvenil resulta inicialmente da irremediável distância que há entre o seu produtor (adulto) e o seu receptor (criança). A criança, supostamente, não experienciou os mesmos acontecimentos que os adultos, não recebeu a mesma carga de conhecimento e, portanto, não é capaz de apreender as mesmas informações e com a mesma linguagem. Por isso, ao escrever para uma criança, um adulto necessitaria adequar seu discurso a esse “outro”. Esse empenho de adequação é o que macularia o gênero, pois o autor estaria fadado, no dizer de Eneida Leal Cunha, “[...] à tentação da postura superior, formadora, pedagógica”.¹³⁰ Tal tentação levaria, inclusive, à elaboração de normas, “receitas” sobre o que escrever, como escrever, que linguagens utilizar e de quais assuntos tratar na produção de obras para crianças e adolescentes, conforme depoimento de Bartolomeu Campos de Queirós, reconhecido por obras que fogem aos estereótipos do gênero, o qual diz espantar-se com “[...] pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os

¹²⁹ *Idem.* p. 24.

¹³⁰ CUNHA, Eneida Leal. Era uma vez, história para leitores menores. In: *Revista estudos.* *Op. Cit.* p. 16.

“pequenos” – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas”.¹³¹

O esforço de adaptação que origina o gênero é o responsável pela simplificação banalizadora que marca muitas obras infantis/juvenis brasileiras. Mas esse mesmo esforço pode também, na contramão, resultar na produção de obras polissêmicas, altamente metafóricas e metonímicas, nas quais o diálogo entre os diferentes (o adulto e a criança) se estabelece para além da pedagogia, da moralidade, da vontade de um adulto de formar uma criança. Ana Maria Clark Peres, no artigo “Literatura infanto-juvenil: para que fazer?”, ao dar conta, ainda que sumariamente, de pesquisa realizada por ela em 1997, na qual cotejou títulos destinados à infância e à adolescência publicados naquele ano (em 1ª edição) na Argentina e no Brasil, identifica nas obras brasileiras:

[...] cuidado na preparação e impressão dos originais (com destaque para ilustrações inventivas), inovação temática (apresentação de temas caros à contemporaneidade), mas ainda persistência do didatismo (via, por exemplo, livros de autoajuda ou repletos de lições de ecologia, entre outras), apelo ao “infantil”, através de uma simplificação da linguagem (textos com frases sempre curtas, em registro necessariamente coloquial, presença quase obrigatória do

¹³¹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 42-43.

humor, final feliz, resolução dos conflitos, busca de harmonia etc.).¹³²

A estudiosa informa que no mercado brasileiro, nesses primeiros anos do século XXI, são lançadas maciçamente produções destinadas à infância e à adolescência, sendo que muitas delas apresentam textos instigantes, que não pressupõem leitores incapazes, débeis. No entanto, segundo ela, isso não se dá com a maioria. Obviedades, repetições, lugares comuns e um tom falsamente maternal marcado por diminutivos são alguns dos traços de uma considerável parte da literatura infantil/juvenil produzida no Brasil contemporaneamente. Traços estes que, certamente, deixariam Walter Benjamin indignado, se considerarmos que, para ele, “[...] a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil”.¹³³

A vontade de um adulto, de um grupo social, de uma instituição, de formatar uma criança (ou um adolescente) a fim de torná-la o leitor, profissional, enfim, sujeito ideal, foi o que esteve, está e irremediavelmente estará no cerne do gênero literário infantil/juvenil, desde suas origens. Isso fica mais uma vez evidenciado na leitura da dissertação *A literatura infantil na Revista do Globo: a que leitor se destina?* (PUC-RS), de Sandra Tessler Rodrigues. Essa pesquisadora analisa os textos de literatura

¹³² PERES, Maria Clark. Literatura infanto-juvenil: para que fazer? In: *Suplemento literário de Minas Gerais*. n. 1306. Belo Horizonte, out. de 2007, Secretaria do Estado de Minas Gerais. p. 08.

¹³³ BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. Op. Cit. p. 57.

infantil publicados na *Revista Globo* entre os anos de 1930 e 1959 com o objetivo de avaliar – a partir do conceito de leitor implícito trazido pelo aporte teórico da estética da recepção – de que modo o leitor visado por aquela revista influenciou no momento da seleção e publicação dos referidos textos. Ao cotejar as edições da revista nos 29 anos que alcança o seu recorte temporal, a autora chega à conclusão de que as escolhas das obras aconteciam baseadas no conceito que se tinha de infância e adolescência na época, mas, especialmente, no tipo de adulto que se pretendia formar:

A criança representada nessas histórias é imatura e ingênua. O percurso da personagem criança só obtém resultados positivos na medida em que se enquadra nos parâmetros desejados pela sociedade e ditados pelo adulto. A desobediência implica em perigo para a personagem infantil. Como a criança é concebida como carente, os preceitos a ela imputados objetivam a sua proteção. Os textos são circulares, retornando às circunstâncias iniciais, depois de corrigidos os pretensos desvios.¹³⁴

A “menoridade” do leitor e a pulsão em educá-lo, formá-lo, são aspectos definitivos, não apenas para a produção das obras e para a elaboração de cânones destinados à infância e à adolescência, mas também para os tipos de abordagens a serem ativados quando da sua

¹³⁴ RODRIGUES, Sandra Tessler. *A literatura infantil na Revista do Globo: a que leitor se destina?* Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura). p. 64.

leitura. Ou seja, a dessimetria originária que aparta o produtor do receptor (o adulto da criança) alcança a obra e espraia-se para as leituras que serão feitas da mesma ou que se deseja fazer, conforme denuncia Myrtes Maria Folegatti, a qual, na dissertação *O curto-circuito do fenômeno poético* (ou reflexões sobre o ensino de literatura) (PUC-RJ), constrói a hipótese de que a maneira como a literatura infantil/juvenil vem sendo lida na escola tem provocado um curto-circuito que leva à incompreensão do seu valor estético, o que, segundo ela, prejudica o gosto pela leitura e o despertar crítico dos estudantes, transformando a leitura da literatura simplesmente em “[...] instrumento de estabilização e de domesticação dos alunos – e da literatura”.¹³⁵ Todavia, ao mesmo tempo em que aponta os fins normativos das leituras literárias na escola, a estudiosa também constrói alinhamentos que separam leitores ingênuos de leitores eficientes, bons livros de maus livros, gêneros legítimos de gêneros ilegítimos, recaindo na mesma atitude pedagógica que condena:

O *best-seller* é um texto marcado pelos estereótipos e modismos que se impingem ao leitor desavisado, como enganadora cota de distração provisória. Texto que, na verdade, é um engodo, porque atende a outras intenções e afasta aquele leitor da possibilidade vital de encontro com os sentidos ampliadores de sua dimensão existencial.¹³⁶

¹³⁵ FOLEGATTI, Myrtes Maria. *O curto circuito do fenômeno poético* (ou reflexões sobre o ensino de literatura). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007 (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 06.

¹³⁶ *Idem.* p. 110.

Apesar de discordarmos da opinião da estudiosa com relação ao *best-seller*, não nos interessa aqui discutir sua validade. O que nos move é demonstrar como os usos da literatura infantil/juvenil pela escola sempre acontecem de forma normativa e, fatalmente, pedagógica, e, principalmente, como isso acaba alcançando os estudos literários, quando os mesmos abrem espaço para a leitura da literatura destinada à infância e à juventude.

Conforme discutido no primeiro capítulo desta tese, a escola moderna surgiu sob a égide do controle. Quando o corpo social substituiu o corpo do monarca, tornou-se necessário construir instituições que regulassem e aparelhassem esse novo corpo.¹³⁷ Além disso, a escola desempenhou papel de grande importância para a razão Iluminista, a qual – confiante de que a moral, a arte e a ciência, libertas da religião e da metafísica, promoveriam o domínio da natureza, “[...] como também fariam progredir a compreensão do universo e da consciência, conduzindo inclusive ao progresso moral, à justiça das instituições e até mesmo à felicidade humana”¹³⁸ – outorgou a essa instituição a responsabilidade de formar os indivíduos. Apesar das aporias do Projeto Iluminista, as quais

¹³⁷ Michel Foucault, em “Poder – corpo”, defende que, na monarquia, “[...] o corpo do rei não era uma metáfora, mas uma realidade política” de presença física necessária para o funcionamento da monarquia. Esse corpo foi substituído na república pelo corpo social que passou a ser vigiado de diversas formas. Cf. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. *Op. Cit.* p. 145-153.

¹³⁸ Este projeto consistiu, segundo Habermas, “[...] em esforços que visavam a desenvolver tanto a ciência objetiva, a moralidade universal e a lei, quanto a arte autônoma, conforme sua lógica interna”. Cf. HABERMAS, Jürgen. *Modernidade versus Pós-modernidade*. Disponível em: <http://www.consciencia.org/modernidade-versus-pos-modernidade-jurgen-habermas>. Acesso em: 01/03/2010.

se explicitam sobretudo pela desconexão entre as três esferas da cultura e a vida cotidiana, parece-nos que muitos educadores, pais, editores, estudiosos da literatura infantil, ainda se inspiram em tais utopias e buscam cultivar homens ideais, perfeitos.

É exatamente do desejo da escola de formatar homens ideais que Rubem Alves conta em *Pinóquio às avessas*. Ao atualizar a narrativa escrita por Collodi, o autor questiona a moral de algumas obras infantis/juvenis, mas se detém na história do Pinóquio, cuja temática é a relação escola–aprendizagem. Em sua proposta às avessas, Alves transforma o boneco de pau, Pinóquio, em menino de carne e osso, e constrói personagens – um pai e um filho, Felipe – que estabelecem diálogos com reflexões sobre a necessidade de se ir à escola para adquirir a condição de ser gente de verdade. O não ir à escola fará qualquer criança vítima de um castigo como o de Pinóquio: tornar-se burro. Portanto, o que desperta na criança, mesmo sem uma compreensão clara, a importância de ir à escola é a condição necessária para ser gente. Ansioso por tornar-se gente e também por obter respostas sobre questões que para ele são fundamentais, Felipe, o Pinóquio às avessas, vai à escola e aos poucos acaba percebendo que ali não descobrirá, por exemplo, qual é o nome do pássaro azul comedor de mamão que ele avistou no caminho. E não descobrirá, pois nomes de pássaros não estão no programa de língua portuguesa. Enfim, aquele menino criativo, autônomo e sonhador, ao se deparar com um sistema educacional que não considera suas demandas e suas capacidades individuais e criativas (antes tenta

enquadrá-las num esquema rígido, conservador e anacrônico), torna-se um boneco de madeira, um adulto-profissional de sucesso, mas infeliz, por ter tido seus sonhos e desejos tolhidos, reprimidos, sem respostas e sem realização. Desta forma, temos um *Pinóquio às avessas* porque a escola apresenta uma proposta de ensino de formação para a vida, como queria a razão iluminista, e termina por praticar uma educação formatada.

Não terá sido esse desejo de formatação de um indivíduo ideal o que moveu aqueles editores, mencionados no início deste capítulo, a vetarem *O ritual no jardim*? E não será, ainda, esse desejo de formatação de um homem ideal o que mobiliza as escolhas de muitos estudiosos da literatura quando do trabalho com o texto literário infantil/juvenil?

4. RELEITURAS DE LOBATO

Me convençam que uma criança negra lendo uma passagem racista de um dos livros do genial Lobato não vá se sentir vexada, discriminada, constrangida. Me convençam que livros como esses não violam a integridade psíquica e moral da criança – que somos, por lei, obrigados a proteger.¹³⁹

Alberto Mussa, 2010.

Proibir livros de Monteiro Lobato, cujo conteúdo seria racista. Acho ridículo, porque considero que tudo é racismo e nada é racismo. O problema é a maneira como você apresenta o material. O importante é o preparo do professor. Não conseguir contextualizar historicamente Monteiro Lobato para os alunos é um problema educacional e não literário. É um problema da formação do professor. Dependendo da formação do professor, ele é capaz.¹⁴⁰

Silviano Santiago, 2010.

As duas epígrafes acima tratam da polêmica que, recentemente, movimentou o mundo das letras no Brasil e dividiu parte da intelectualidade: uns contra e outros a favor da leitura de livros de Monteiro Lobato nas escolas públicas.

O motivo do embate foi um parecer enviado, em 30 de junho de 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao Ministério de Educação (MEC), recomendando a implementação de ações

¹³⁹ MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho*: jornal de literatura, n. 128. Curitiba, dez. de 2010. p. 18.

¹⁴⁰ Silviano Santiago em conversa com o escritor Luis Henrique Pellanda no Paiol Literário, evento organizado pelo jornal literário *Rascunho* em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba e do SESI Paraná, em 16 de novembro de 2010. Cf. *Rascunho. Op. Cit.* p. 04-5.

governamentais em função da aquisição pelo Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE) do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, bem como de sua distribuição e consequente aplicação em sala de aula, pelo fato de o mesmo conter estereótipos raciais.

Esse parecer do CNE teve origem em denúncia de autoria do técnico em gestão educacional da Secretaria da Educação do Distrito Federal, Antonio Gomes da Costa Neto, o qual, em sua leitura de *Caçadas de Pedrinho*, entendeu que o livro teria conteúdo racista, sobretudo no trato com a personagem negra Tia Anastácia em comparações a personagens animais, tais como urubu, macaco e feras africanas. Além disso, o referido técnico, mestrando em educação pela UNB, observou que, embora na 3ª edição do livro, datada de 2009, conste um texto de apresentação alertando os leitores sobre a época na qual o livro foi escrito, em relação à lei que protege os animais silvestres, não há nele nenhuma referência, nas palavras do autor da denúncia,

[...] em relação aos estereótipos raciais presentes na obra, mesmo que estejamos em um contexto no qual têm sido realizados uma série [sic] de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo, na obra de Monteiro Lobato e vivamos um momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.¹⁴¹

¹⁴¹ Antônio Gomes da Costa Neto em Ofício enviado ao Conselho Nacional de Educação, protocolado em 30 de julho de 2010 pela Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da SEPPIR/PR. Disponível em: <http://blog.centrodeestudos.com.br/2010/11/03/cacadas-de-pedrinho-e-o-cne/>. Acesso em: 12/12/2010.

Sua solicitação foi para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se privasse do uso do livro *Caçadas de Pedrinho*, e de todos os demais que “[...] contenham expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e na Educação Superior do Distrito Federal”.¹⁴² A crítica feita pelo denunciante baseou-se na legislação vigente, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na norma educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola que supere a adoção de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas.

Considerando que a temática em questão envolvia interesse público, a Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) solicitou que fossem procedidas consultas de estilo e enviadas as providências adequadas por parte do Conselho Nacional de Educação. O processo passou por várias instâncias dos governos Distrital e Federal, recebendo, nesse trâmite, um parecer pedagógico de especialistas referente à obra *Caçadas de Pedrinho*, objeto do questionamento, bem como a transcrição de informação enviada por e-mail, pela Coordenação Geral de Material Didático do MEC, sobre as normas para seleção dos livros a serem comprados por aquele Ministério. De acordo com a Coordenação Geral:

¹⁴² *Idem. Ibidem.*

[...] naturalmente, como toda leitura escolar, o livro será lido sob a supervisão de um professor que, como leitor maduro, saberá mostrar que trechos isolados não compõem uma obra e que na literatura não é a soma das partes que fazem o todo. Também não deixará de aproveitar para discutir com os seus alunos os aspectos da realidade que a obra busca representar, articulando a leitura do livro com outras leituras e com o próprio cotidiano da escola, do bairro, da cidade e do país. São critérios de avaliação: a qualidade textual, a adequação temática, a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações, a qualidade gráfica e o potencial de leitura considerando o público-alvo.¹⁴³

Na mensagem enviada por e-mail há ainda a seguinte informação:

[...] a obra *Caçadas de Pedrinho*, da Global Editora, faz parte da coleção selecionada para o Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003 – Literatura em minha casa. Também foi selecionada para compor o acervo do PNBE/98 editada pela Editora Pallotti. Ambas as edições foram distribuídas às escolas públicas de ensino fundamental.¹⁴⁴

O Conselho Nacional de Educação concluiu que as discussões pedagógicas e políticas, e aquelas indagações apresentadas na denúncia, estavam em acordo com o contexto atual brasileiro, o qual assume a política pública antirracista como uma política de Estado. O CNE também

¹⁴³ Informação enviada por e-mail, pela Coordenação Geral de Material Didático do MEC, como resposta à consulta feita pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Disponível em: http://ead.sitescola.com.br/arquivo/documento/Parecer_Lobato.pdf. Acesso em: 12/12/2010.

¹⁴⁴ *Idem. Ibidem.*

se apoiou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que orienta para a implementação, nos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio, do estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia, assim como a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, segundo o Conselho, as instituições escolares públicas e particulares de todo o país já possuem, hoje, orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do próprio CNE, tais como: o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, os quais instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Desta forma, obteve-se como resultado da denúncia de Costa Neto a exarcação do citado Parecer do CNE, encaminhado ao MEC, indicando medidas a serem adotadas, as quais destacamos a seguir:

- a) a necessária indução de política pública pelo Governo do Distrito Federal junto às instituições do ensino superior – e aqui acrescenta-se, também, de Educação Básica – com vistas a *formar professores que sejam capazes de lidar pedagogicamente e criticamente com o tipo de situação narrada pelo requerente, a saber, obras consideradas clássicas presentes na biblioteca das escolas que apresentem estereótipos raciais [...]*;
- b) cabe à Coordenação-Geral de Material Didático do MEC cumprir com os critérios por ela mesma estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o PNBE, de que os

mesmos primem pela ausência de preconceitos, estereótipos, *não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor;*

c) caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas, e que componham o acervo do PNBE, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles que foram denunciados pelo Sr. Antônio Gomes Costa Neto e pela Ouvidoria da SEPPIR, a Coordenação-Geral de Material Didático e a Secretaria de Educação Básica do MEC deverão exigir da editora responsável pela publicação a *inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura.* Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante [...];

d) a Secretaria de Educação do Distrito Federal deverá orientar as escolas a realizarem avaliação diagnóstica sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, inserindo como um dos componentes desta avaliação a análise do acervo bibliográfico, literário e dos livros didáticos adotados pela escola, bem como das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial dele decorrentes;

e) que tais ações sejam realizadas como cumprimento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual reza como uma das atribuições dos sistemas de ensino da educação brasileira a incorporação de conteúdos previstos nas referidas Diretrizes Curriculares em todos os níveis, etapas e modalidades de

todos os sistemas de ensino. Portanto, deverão ser discutidas e realizadas em conjunto com o corpo docente e com a comunidade escolar [...].¹⁴⁵

O Parecer recebeu aprovação unânime dos conselheiros do CNE, mas não foi homologado pelo MEC, embora alguns estados, como Mato Grosso e Paraná, tenham tirado a obra do currículo escolar.

É importante ressaltar que o CNE acatou a denúncia por considerá-la pertinente e legal, prescrevendo ações voltadas a atender à legislação brasileira sem, no entanto, indicar a retirada do acervo literário infantil já existente em nossas escolas do livro *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, autor de reconhecida importância na história de nossa literatura, recomendando (alínea a) o preparo dos professores de escolas públicas e privadas para lidar pedagógica e criticamente com obras que apresentem estereótipos raciais e a inclusão (alínea c) de nota explicativa e de esclarecimentos sobre a presença desses estereótipos naqueles exemplares do livro em questão, e semelhantes, adquiridos para o acervo do PNBE. Todavia, enfatiza (alínea b) a necessidade de o MEC cumprir seus próprios critérios na avaliação e seleção de livros para aquisição para o PNBE, recomendando que “[...] os mesmos primem pela ausência de preconceitos, estereótipos, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor”. Depreende-se dessa última orientação a

¹⁴⁵ GOMES, Nilma Lino. Parecer CNE/CEB nº 15/2010. Disponível em: http://ead.sitescola.com.br/arquivo/documento/Parecer_Lobato.pdf. Acesso em: 10/01/2011. (Grifo meu).

recomendação tácita para que o MEC não mais adquira, futuramente, o livro *Caçadas de Pedrinho* e semelhantes.

Em consequência, muitos escritores, professores, intelectuais e a imprensa, de um modo geral, concluíram que o CNE baniria as aventuras do Sítio do Picapau Amarelo, ou especificamente o livro *Caçadas de Pedrinho*, das salas de aula. Em vista disso, a Academia Brasileira de Letras, a Fundação Nacional do Livro Infantil/Juvenil e diversos escritores e intelectuais (entre eles Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Lygia Bojunga, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, Ziraldo) escreveram manifestos, cartas e abaixo-assinados de apoio à Monteiro Lobato; mais do que isso, manifestaram-se contra a censura da qual, supostamente, a sua obra estaria sendo vítima. Exemplificando, Ana Maria Machado, em carta enviada ao MEC, declarou:

Um bom leitor de Monteiro Lobato sabe que tia Nastácia encarna a divindade criadora, dentro do Sítio do Picapau Amarelo. Ela é quem cria Emília, de uns trapos. Ela é quem cria o Visconde, de uma espiga de milho. Ela é quem cria João Faz-de-Conta, de um pedaço de pau. Ela é quem “cura” os personagens com suas costuras ou remendos. Ela é quem conta as histórias tradicionais, quem faz os bolinhos. Ela é a escolhida para ficar no céu com São Jorge. Se há quem se refira a ela como ex-escrava e negra, é porque essa era a cor dela e essa era a realidade dos afro-descendentes no Brasil dessa época. Não é um insulto, é a triste constatação e uma vergonhosa realidade histórica. [...] Em vez de proibir as crianças de saber disso, seria muito melhor que os responsáveis pela educação estimulassem uma leitura crítica por parte dos alunos. Mostrassem como

nascem e se constroem preconceitos, se acharem que é o caso. Sugerissem que se pesquise a herança dessas atitudes na sociedade contemporânea, se quiserem. Propusessem que se analise a legislação que busca coibir tais práticas. Ou o que mais a criatividade pedagógica indicar.¹⁴⁶

O que Ana Maria Machado reivindica é o mesmo que o CNE sugere na “alínea a” do Parecer: uma leitura crítica que contextualize historicamente as *Caçadas de Pedrinho* e toda obra lobatiana. E o que se tornou evidente com a polêmica, sobretudo por conta das reações apaixonadas, foi o lugar de distinção concedido a Monteiro Lobato pela intelectualidade e pela sociedade letrada brasileira.

Alberto Mussa, no artigo citado na epígrafe, identifica três tipos de argumentação em defesa de Lobato. O primeiro corresponde às reações personalistas, daqueles que leram Lobato na infância e aprenderam a admirar o homem, o pensador nacionalista, o pioneiro do livro e da leitura, e o grande herói do petróleo. O segundo corresponde às reações estéticas, daqueles para quem a literatura é algo sagrado e, em vista disso, “[...] tanto o escritor quanto a obra estão naturalmente acima das pessoas”.¹⁴⁷ E o terceiro nível corresponde às reações democráticas, daqueles cidadãos que se preocupam com as instituições, com a liberdade de pensamento e de sua manifestação e, ainda, com a segurança da

¹⁴⁶ MACHADO, Ana Maria. Professor não é incapaz. In: *Carta Capital*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/professor-nao-e-incapaz>. Acesso em: 10/01/2011.

¹⁴⁷ MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho*. *Op. Cit.* p. 18.

sociedade civil. Mas Mussa se põe contra todas as alegações ao propor a profanação do texto lobatiano:

[...] defendo que sejam suprimidas ou reescritas todas as passagens racistas dos textos infantis de Monteiro Lobato. Ou no mínimo – a exemplo do que se faz com o fumo – que se advirta: “Este livro contém pensamentos e expressões que configuram discriminação racial.”¹⁴⁸

Decerto a implementação da proposta de Mussa causaria revolta nos 14 estudiosos que, entre 2006 e 2010, elaboraram dissertações e teses sobre o inventor do *pó de pirlimpimpim* e sua obra nas seis universidades por mim avaliadas, pois, da análise dos trabalhos, notou-se uma forte tendência em se estudar os livros de Monteiro Lobato escritos para a infância e adolescência dentro de um viés de leitura que, para usar as assertivas de Mussa, respeita e celebra a obra e a memória do criador de Emília.

Dentre os Programas pesquisados, dedicaram-se ao estudo da obra lobatiana: o Programa de Pós-Graduação de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, com um total de oito trabalhos (cinco dissertações e três teses)¹⁴⁹, todos eles orientados por

¹⁴⁸ *Idem. Ibidem.*

¹⁴⁹ *O livro para crianças em tempos de escola nova: Monteiro Lobato e Paul Faucher* (2010), tese de Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira; *São Paulo e Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina* (2009), tese de Thaís Mattos Albieri; *Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores* (2009), tese de Raquel Afonso da Silva; *Ao amigo Franckie, do seu Lobato: estudo da correspondência entre Monteiro Lobato e Charles Franckie (1934-1937) e sua presença em O escândalo do Petróleo e o Poço do Visconde* (2008), dissertação de Kátia Chiaradia; *Os narradores híbridos de Memórias da*

Marisa Lajolo, reconhecidamente uma estudiosa da obra do autor; o Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos literários da UFMG, totalizando três trabalhos (duas dissertações e uma tese)¹⁵⁰, dois deles especificamente sobre a obra de Monteiro Lobato e um terceiro que o contempla ao lado de outros autores que se dedicaram ao texto literário infantil/juvenil; o Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, com duas dissertações¹⁵¹, ambas orientadas pela professora Eliana Yunes; o Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, onde há uma dissertação¹⁵² que também estuda Lobato ao lado de outros autores; o Programa Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Letras Modernas da USP¹⁵³, com uma dissertação. Além disso, há ainda uma recorrência de trabalhos que, embora não tenham a

Emília de Monteiro Lobato (2008), dissertação de Emília Raquel Mendes; *A cultura alemã na obra infantil Aventuras de Hans Staden*, de Monteiro Lobato (2007), dissertação de Lucila Bassan Zorzato; *As terras novas do Sítio: uma nova leitura da obra o Picapau Amarelo* (2006), dissertação de Mariana Baldo de Gênova; *De caçada às caçadas: o processo de re-escritura lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A caçada da onça* (2006), dissertação de Jaqueline Negrini Rocha.

¹⁵⁰ *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância* (2009), dissertação de Margarida Maria Alacoque Chaves de Sousa; *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura de Monteiro Lobato* (2008), dissertação de Vitor Amaro Lacerda; *J. K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende* (2007), tese de Ângela Maria de Oliveira Lignani.

¹⁵¹ *Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor* (2010), dissertação de Márcia Milena Soares de Sousa; *O maravilhoso e o fantástico na literatura infantil de Monteiro Lobato* (2007), dissertação de Thatty de Aguiar Castello Branco.

¹⁵² *Emília, João sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude* (2009), dissertação de Rosane Aparecida Silva.

¹⁵³ *Os moinhos de vento no Brasil: uma leitura da adaptação de Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato* (2006), dissertação de Rosa Maria Oliveira Justo.

obra lobatiana como objeto, discutem a importância do autor para a consolidação da literatura infantil/juvenil brasileira.

Nas palavras de Mussa, a obra infantil/juvenil do escritor Monteiro Lobato, embora genial como concepção, “[...] é imprestável como leitura para as crianças”.¹⁵⁴ Tal afirmativa coincide com a opinião de Cecília Meireles que, em 1932, numa correspondência a Fernando Azevedo, também criticou as obras do criador de Emília destinadas à infância e à adolescência, por motivação bem diversa, apesar de ter demonstrado admiração pelo autor:

Recebi os livros de Lobato. Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Ele é muito engraçado, escrevendo. *Mas aqueles seus personagens são tudo o que há de mais malcriado e detestável no território da infância.* De modo que eu acho que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que diverte mais os adultos do que as crianças) *mas acho que deseducam muito.* É uma pena. [...] Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os de Lobato, embora não deixe de os achar interessantes.¹⁵⁵

Dois pesos e duas medidas. A reprovação de Alberto Mussa – intelectual contemporâneo que convive diariamente com as reivindicações de grupos étnicos em busca, entre outras coisas, da ressignificação de

¹⁵⁴ MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho. Op. Cit.* p. 18.

¹⁵⁵ MEIRELES, Cecília *apud* LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30.* Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 229. (Grifo meu).

seus lugares em narrativas que encenam a história e a cultura brasileiras –, se dá por conta das passagens com expressões racistas e com desqualificações ao povo e cultura afro-brasileiros; ao passo que a “negação” de Cecília Meireles – poeta e pedagoga vinculada à Escola Nova¹⁵⁶ – aconteceu porque as suas concepções de infância e de educação não condiziam com as do criador do Sítio do Picapau Amarelo.

As duas opiniões acima acerca da obra de Monteiro Lobato não são passíveis de corroboração por Margarida Maria Alacoque Chaves de Sousa, na dissertação *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância* (UFMG), trabalho que lança um olhar diferenciado sobre a personagem Emília. O estudo analisa a personagem relacionando-a à constituição de um novo conceito de infância. Para a autora, a preocupação de Lobato com o exercício da linguagem e sua importância para a formação de indivíduos críticos, cultos e livres, capazes de construir uma nova nação brasileira, alcança o ponto máximo em sua personagem mais importante – Emília – pois, muito mais que uma boneca, a personagem é, para além do alterego de Lobato, o alterego da própria infância:

É nesse sentido que afirmamos que mais que o alterego de Monteiro Lobato, o papel assumido por Emília na obra é o

¹⁵⁶ Grupo de 26 intelectuais, do qual faziam parte Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que – indo de encontro à Liga Eleitoral Católica – defendia a escola pública obrigatória, gratuita e laica. O Projeto da Nova Escola dotava a razão – representada pela escola – da capacidade de apaziguar as diferenças sociais intrínsecas ao projeto modernizador/capitalista/industrial, aproximando-se portanto do modelo Iluminista. Monteiro Lobato comungava com muitas ideias do Grupo e mantinha relações estreitas com Anísio Teixeira.

de porta-voz da infância. Emília, uma boneca de pano (um brinquedo), assume a importante tarefa de ser o objeto sobre o qual a criança espelha suas vivências.¹⁵⁷

A autora considera que, ao criar Emília, Lobato estaria construindo um conceito de infância que se afastaria da concepção reconhecida na época: de um ser frágil, dependente e facilmente manipulável. Foi justamente essa representação transgressora da infância, segundo Luciana Borgerth Vial Corrêa, em sua dissertação *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*¹⁵⁸, que fez com que Cecília Meireles recusasse as obras lobatianas destinadas à infância e à adolescência. Pois a poetisa concebia a criança como um ser dócil, obediente, submetida à direção do adulto¹⁵⁹, tal como podemos ler em trecho do seu livro *Criança, meu amor*, publicado em 1924, no qual a autora profere mandamentos à criança para bem se comportar: “Devo amar e respeitar a professora como se fosse minha mãe. [...] Ela deseja ver-me instruído e bom; e para isso trabalha [...] A professora é a minha proteção e o meu guia [...]”.¹⁶⁰

¹⁵⁷ SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves. *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG, 2009. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários). p. 85.

¹⁵⁸ Embora a dissertação de Corrêa não faça parte do meu *corpus*, interessa-me trazer alguns pontos levantados por ela para discutir a recusa de alguns intelectuais à obra lobatiana.

¹⁵⁹ CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RJ, 2001. (Dissertação, Mestrado em Educação). p. 47.

¹⁶⁰ MEIRELES, Cecília. *Criança, meu amor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977. p. 35.

Além das noções de pureza e submissão infantil, prováveis causas da desaprovação por Cecília Meireles dos “personagens malcriados” do Sítio do Picapau Amarelo, alguns pesquisadores consideram, entre eles Caroline E. Brero¹⁶¹, que outra questão poderia ter levado a pedagoga a não mencionar Lobato nos *Problemas da literatura infantil*¹⁶²: a guerra travada entre o autor e a igreja católica desde os anos de 1930. Na década de 1950, mesmo momento em que Cecília Meireles lançava seu estudo, a Igreja Católica promoveu campanhas para que fossem queimados os livros de Monteiro Lobato, e escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, São Paulo e Taubaté, além de bibliotecas, passaram a proibir essas obras. Contudo, não nos interessa aqui comprovar as motivações que a teriam levado a reprovar e, conseqüentemente, silenciar a obra infantil/juvenil lobatiana no seu livro *Problemas da literatura infantil*. Motiva-nos apenas evidenciar como a representação não pacífica e domesticável da infância construída por Lobato provocou muitas ebulições naquela época. Ao passo que o debate em torno das expressões racistas só emergiu quando houve uma transformação na maneira da sociedade brasileira pensar a sua própria constituição, isso por conta do empoderamento e das

¹⁶¹ Para maiores informações consultar: BRERO, Caroline Elisabeth. *A recepção crítica das obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, São Paulo, 2003. (Dissertação, Mestrado em Letras).

¹⁶² No seu livro *Problemas da literatura infantil*, publicado em 1951, causa estranhamento a ausência de Monteiro Lobato, uma vez que nesse momento o escritor já era considerado o maior nome da literatura infantil/juvenil brasileira. A despeito disso, Cecília Meireles em nenhum momento se refere ao criador do Sítio do Picapau Amarelo. No livro, a poetisa apresenta um breve panorama da literatura infantil brasileira, discute a estética da literatura infantil e a influência que as primeiras leituras exercem nas crianças.

reivindicações de um grupo que foi durante séculos – e ainda é – marginalizado.

O caráter transgressor da obra de Monteiro Lobato – evidenciado sobretudo pelo tratamento dado às crianças como interlocutores respeitáveis e, ainda, pela presença marcante de uma boneca perturbadora, falastrona, criadora de suas próprias regras – chamou a atenção, por exemplo, de pedagogos como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os principais pensadores da Escola Nova, mas também de vigilantes da moral consolidada e aprovada pela igreja, da qual fazia parte o Padre Sales Brasil. Em 1958, esse padre jesuíta publicou um livro polêmico, *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou o comunismo para as crianças*, no qual se divulga que Lobato, em seus livros infantis, não respeita a divindade de Cristo, insurge-se contra a hierarquia social, a civilização cristã, a moralidade, o pudor, o respeito a superiores e – pior – prega princípios explícitos de materialismo, darwinismo e marxismo. Na edição das Paulinas, há cartas de apoio do Vaticano e um prefácio clamando como vinda desde 1936 a queixa contra “[...] os grandes males que poderiam advir, para a fé e a educação cristã das crianças, da leitura das últimas obras de Monteiro Lobato”.¹⁶³

Margarida Sousa relata, em sua dissertação, que a motivação para estudar Lobato e sua obra emergiu precisamente ao ler um artigo do padre Sales Brasil, publicado em uma revista de teologia, em 1982, no qual o religioso ainda acusava o escritor de ser comunista e prejudicial à

¹⁶³ BRASIL, Sales. *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1959. p. 12.

formação das crianças. A estudiosa, no trabalho, refuta veementemente as afirmações do padre e sai em defesa de Lobato, ressaltando que aquilo que provoca a reação dos pedagogos e religiosos contra seus livros infantis e juvenis é o fato do mesmo construir um tipo de representação da criança potente e desmistificadora da visão sedimentada e conservadora de infância. Representação esta fundamental para construção de um cidadão crítico, não só consumidor, mas produtor de cultura, coadunando, por sua vez, com o projeto do intelectual para a modernização do Brasil:

Acreditamos também que podemos, por outro lado, *enxergar Emília como mais um instrumento do “projeto nacionalista e popular de Monteiro Lobato”*. A sua construção revela o ponto alto de alguns recursos utilizados por Lobato, tanto em sua obra infantil quanto em sua obra dirigida ao público adulto, para desenvolver o nível intelectual do povo brasileiro. Tal projeto – a formação de uma elite cultural brasileira, que conduziria o Brasil ao sonhado progresso pelo qual Lobato lutou a vida inteira [...] – tem em Emília sua maior tentativa de materialização.¹⁶⁴

A estudiosa identifica, embora não problematize (no sentido de discutir as forças diferenciadas que estão em jogo), o ponto chave que desejo ativar para pensar Lobato e sua obra: a perspectiva lobatiana do projeto para modernizar o Brasil. Para tanto, inicialmente, baseio-me nas ideias de Dilma Castelo Branco Diniz que, na sua tese de doutoramento

¹⁶⁴ SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves. *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância*. *Op. Cit.* p. 88. (Grifo meu).

Monteiro Lobato: o perfil de um intelectual moderno, considerou que o inventor de Emília, influenciado pelas noções da racionalidade iluminista, elaborou para o Brasil um projeto modernizador que se pautava na vontade, que atravessava sua geração, de construir uma arte nacional e popular.

Não obstante note em várias ações de Monteiro Lobato esforços para implementação do seu projeto modernizador – na crítica de arte, no trabalho como editor, na escrita para adultos, na criação de companhias de ferro e de petróleo –, para Diniz foi com literatura infantil/juvenil sobretudo que ele se empenhou para “[...] formar uma mentalidade nacional”.¹⁶⁵

Na sua dissertação, Margarida Sousa dialoga com Diniz¹⁶⁶ e identifica no trabalho de Lobato com a linguagem o ponto chave para construção da sua personagem mais querida – Emília – e para efetivação do seu projeto nacionalista. A intenção do autor de *Caçadas de Pedrinho* de “desliteraturizar” a literatura, para além de ser uma crítica ao rebuscamento que caracterizava a linguagem da literatura infantil/juvenil brasileira até os anos de 1930, cujo caráter de modelo exemplar impingia-lhe uma preocupação intensa com a norma culta da língua, fazia parte do seu projeto maior de falar às crianças, aproximar-se delas a fim de educá-las.

¹⁶⁵ DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil de um intelectual moderno*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG, 1997. (Tese, Doutorado em Estudos Literários). p. 130.

¹⁶⁶ Dilma Castelo Branco Diniz foi a orientadora do trabalho de Margarida Sousa.

O termo “desliteraturização” é criação do próprio Lobato. Em cartas ao amigo Godofredo Rangel, o autor escreveu diversas vezes sobre o seu esforço para tornar o texto infantil/juvenil leve, direto, mais próximo do público, sem “literatices”, fazendo-se necessário, para tanto, retirar dele os efeitos de linguagem: “Não imaginas a minha luta para extirpar a literatura dos meus livros infantis. A cada revisão nova nas novas edições, mato, como quem mata pulgas, todas as “literaturas” que ainda as estragam”.¹⁶⁷

Sousa reconhece nessa “desliteraturização” a causa da exiguidade de estudos sobre a linguagem nos livros infantis/juvenis de Lobato e, para a pesquisadora, o ponto forte desse escritor foi justamente o seu trabalho com a linguagem, sobretudo no que concerne à construção da personagem Emília. A partir de um trabalho metacrítico, no qual analisa livros, artigos, dissertações e teses sobre a obra lobatiana, a pesquisadora flagra – lamentando – uma recorrência de trabalhos que privilegiam a personalidade política e polêmica do autor de *Reinações de Narizinho*, em detrimento de uma abordagem estético-literária. Essa observação da estudiosa, bem como o fato de ela não discutir as ambiguidades do projeto literário pedagógico modernizador lobatiano, aliam-na a uma linhagem de estudiosos da literatura infantil/juvenil produzida por Monteiro Lobato que se predispõem ao enaltecimento desse autor, recusando leituras mais contextualizadas e políticas.

¹⁶⁷ LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. Op. Cit. p. 572. (Grifo do autor).

Tal perspectiva de leitura é também encontrada na dissertação *Os narradores híbridos de Memórias da Emília de Monteiro Lobato* (UNICAMP), na qual a estudiosa Emilia Raquel Mendes localiza, no diálogo que a obra *Memórias da Emília* estabelece com o cinema hollywoodiano, a admiração lobatiana pelo desenvolvimento tecnológico, científico e econômico, e flagra a sua fórmula para formação de um Brasil moderno: a mescla entre o clássico e o moderno, o nacional e o estrangeiro. Além disso, a estudiosa evidencia o investimento do escritor em representar a infância de maneira ativa e transgressora:

Na obra lobatiana, principalmente as consideradas de instrução ou mistas, encontramos um educando ativo, participante de seu processo de aprendizado e cuja interação social, principalmente com adultos, é fundamental na construção do conhecimento. Narizinho, Pedrinho e Emília interagem o tempo todo com adultos dos mais divergentes caracteres e formações: desde adultos extremamente cultos a iletrados e *ignorantes*, desde homens extremamente valorosos a grandes patifes da humanidade, desde loucos varridos a baluartes da razão e da ciência... Dessa longa lista citamos D. Benta, a grande mestra, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Isaac Newton, D. Quixote, Hércules, Popeye, Capitão Gancho e muitos outros.¹⁶⁸

¹⁶⁸ MENDES, Emília Raquel. *Os narradores híbridos de Memórias da Emília de Monteiro Lobato*. Campinas: Programa de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária). p. 68-69. (Grifos da autora).

Do mesmo modo que Margarida Sousa, Emília Mendes não discute as motivações ou as implicações do empenho do escritor em constituir esse educando ativo, nem as estratégias utilizadas pelo mesmo para conceber seu projeto. Também não questiona o que representam e que posições hierárquicas ocupam os personagens que interagem socialmente com Pedrinho, Narizinho e Emília (crianças em processo de formação). Enfim, não são observados que os traços eleitos por Lobato na sua elaboração de um Brasil moderno, do qual o Sítio é um protótipo, derivam, especialmente, da cultura europeia ou norte americana, em detrimento daqueles especificamente brasileiros, notadamente os negro-mestiços.

Outra leitura enaltecadora de Lobato e sua obra é encontrada na tese *Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores* (UNICAMP), de Raquel Afonso da Silva. A estudiosa traz o depoimento de alguns leitores, de Lobato, crianças e adolescentes, para construir a hipótese de que a suposta insubordinação de Emília é lida como “[...] uma mensagem subliminar de liberdade, um modelo de independência, livre-pensar e livre-agir que ele [o leitor] apreende e sobre o qual passa a meditar, como se tal constituísse uma filosofia de vida”.¹⁶⁹ A autora utiliza-se de trecho de cartas de um leitor em especial para demonstrar o quanto as obras lobatianas conduzem crianças e adolescentes a um pensamento livre. Em carta de novembro de 1944, o adolescente, identificado (na tese) como M.M., escreveu:

¹⁶⁹ SILVA, Raquel Afonso. *Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores*. Campinas: Programa de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2009. (Tese, Doutorado em Teoria e História Literária). p. 135.

Eu era protestante, porém, nunca acreditei na história de Adão ter sido feito de barro (desde a idade de 7 anos). Mas, como tinha medo de ir para o inferno (eu ainda acreditava nisso) nunca me atrevi a dizer que Adão era um símbolo usado pela bíblia. Vieram os seus livros. Neles, aprendi a duvidar de tudo que não me parecesse lógico e a *investigar a verdade nos próprios absurdos*. Sendo assim, criei coragem e um belo dia rompi com a religião, pois Deus diz nas palavras bíblicas que a verdadeira religião é a sabedoria. (Salomão) Tornei-me meio filósofo, passei a viver como a Emília. E, (caso estranho!) na escola, era tratado como ela! Quantas vezes não me levantei na sala de aula para dizer o que eu pensava do objeto de estudo? E qtos. (sic) professores não me desejaram ver fora da classe?¹⁷⁰

Segundo a autora da tese, esse trecho da carta do adolescente leitor reflete bem a dimensão ideológica da obra de Monteiro Lobato que, em meados do século XX, foi acusado de apregoar ideologias heréticas às crianças brasileiras e passou a ser visto como um escritor perigoso, porque lhes ensinava a pensar livremente. De fato, há na obra infantil/juvenil lobatiana essa dimensão ideológica, e não nos interessa aqui contestar a sua contribuição para renovação da educação brasileira, por conta da discussão da cultura e da desrepressão à infância. Além disso, nada mais valoroso do que um escritor se propor a produzir uma literatura infantil/juvenil que fale à criança e ao adolescente daquilo que

¹⁷⁰ M.M., leitor de 15 anos citado por Raquel Afonso Silva. Cf. SILVA, Raquel Afonso. *Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores*. Op. Cit. p. 136.

os rodeia, com linguagem simples, próxima e divertida, sem, no entanto, menosprezá-los. Por isso Lobato foi revolucionário e, no dizer de Alberto Mussa, o qual não se esquivava de reconhecer,

[...] produziu uma obra fundadora, praticamente criou a nossa literatura infanto-juvenil. Dizer isso é até muito pouco: a grandeza do *Sítio do Picapau Amarelo* é insofismável. Principalmente porque (opino eu) faz as pessoas infantis manifestarem pensamentos muito críticos contra o mundo óbvio e acanhado dos adultos.¹⁷¹

No entanto, nos dias atuais – quando as contradições dos projetos iluministas nos alcançam cotidianamente, ou seja, quando se tornou manifesto que o desenvolvimento da razão, da ciência e da arte em prol da autonomia e da felicidade dos indivíduos atingiu apenas uma minoria; enfim, quando são evidentes as desigualdades econômicas, sociais, educacionais etc. – é fundamental que sejam empreendidas análises que tensionem tais narrativas. Contudo, sem deixar de se contextualizar o lugar de fala dos intelectuais produtores desses textos, bem como as perspectivas sócio-culturais e epistemológicas de suas épocas.

Para continuar comentando o projeto moderno lobatiano e até para alinhá-lo a perspectivas de outros intelectuais, contemporâneos do autor, trago a afirmativa de José Murilo de Carvalho, o qual, ao resenhar o livro

¹⁷¹ MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho. Op. Cit.* p. 18.

de Tadeu Chiarelli¹⁷² que procura desmontar o mito de que Lobato foi o algoz de Anita Malfatti, escreveu que “[...] a diferença entre Lobato e Oswald estaria no fato de um ter descoberto o Brasil em Paris e o outro em uma fazenda do Vale do Paraíba”.¹⁷³ Desse encontro com um Brasil rural, surgiu o Jeca Tatu, personagem emblemático que encarna a forma como o escritor compreendia o caboclo: subnutrido, improdutivo, estagnado, passivo. Mais do que isso, de acordo com Dilma Castelo Branco Diniz, esse encontro de Lobato com o caipira o levou a tomar consciência da miséria do interior brasileiro e a desejar tornar-se um agente de mudanças.

O desejo de mudanças e, mais do que isso, o desejo de colocar o Brasil nos trilhos do progresso e da modernidade eram compartilhados por muitos outros intelectuais brasileiros das décadas de 1920 e 1930. Segundo Daniel Pécaut, em *Os intelectuais e a política no Brasil*, eles se caracterizavam, naquele momento, por um movimento de saída do isolamento em relação à sociedade e de entrada em ação, a partir de projetos – com estratégias que giravam em torno do campo cultural – que objetivavam a transformação social para a construção de um Brasil moderno.¹⁷⁴

¹⁷² Cf. CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos vernissages: Monteiro Lobato e o desejo de uma arte nacional no Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1995.

¹⁷³ CARVALHO, José Murilo de. Jeca resgatado. In: *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998. p. 416.

¹⁷⁴ Cf. PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

Foi essa pulsão por fazer da pena um instrumento de transformação que levou Lobato a elaborar um projeto literário e pedagógico destinado à infância e à adolescência. Projeto este que pretendia formar cidadãos capazes de construir um país desenvolvido intelectual e materialmente. Na base do projeto, segundo seu próprio discurso, estaria a valorização do que é nacional, mas sempre atualizado pelo contato com os países desenvolvidos, conforme se infere da leitura do trecho de carta, datada de oito de setembro de 1916, enviada ao amigo Godofredo Rangel:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos [...] Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta.¹⁷⁵

O que estava no bojo do seu projeto, portanto, era produzir conhecimento de uma perspectiva brasileira e torná-lo acessível a um público sempre maior. Na procura por essas realizações, o escritor lançava mão de duas linhas de ação: narrar a partir de um texto que atingisse

¹⁷⁵ LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleiyre*. Op. Cit. p. 370.

diretamente o seu leitor e que o incorporasse ao próprio texto; criar canais que possibilitassem o encontro entre obra e público. Isso explica a sua busca pela linguagem exata, pelo texto enxuto, por uma oralidade tipicamente nacional: “Na propriedade da expressão está a maior beleza; dizer ‘chuva’ quando chove – ‘sol’ quando soleja. É a porca que entra exata na rosca do parafuso”.¹⁷⁶ Além disso, a estratégia lobatiana para fazer circular seus livros na escola e através de uma rede comercial que não se apoiava apenas em livrarias para distribuir livros¹⁷⁷ fez dele, já no final da década de 1930, além de o autor mais lido pelas crianças e adolescentes brasileiros, um empreendedor na atividade editorial. O que significa dizer que tanto a produção quanto a distribuição de livros faziam parte do empenho de Monteiro Lobato para formar uma mentalidade nacional.

Essa mentalidade seria construída a partir de modelos apresentados pelo escritor em sua obra, conforme esclarece Marisa Lajolo: “[...] a obra infantil lobatiana é um projeto literário e pedagógico sob medida para o Brasil”¹⁷⁸, no qual o intelectual “[...] aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis”.¹⁷⁹

¹⁷⁶ *Idem.* p. 52. (Grifo do autor).

¹⁷⁷ O projeto de Lobato para distribuição de livros consistia em colocar os livros à venda em qualquer casa comercial que aceitasse vendê-los – fosse farmácia, papelaria, bazar, banca de revista etc. Para tanto, ele enviou cartas a cerca de 1200 endereços de comerciantes brasileiros propondo que aceitassem livros em consignação. Os comerciantes, caso os livros fossem vendidos, teriam 30% de comissão sobre o preço do produto, se não, dentro de um prazo determinado, devolveriam a mercadoria sem nenhum custo. Cf. KOSHIYAMA, Alice. *Monteiro Lobato – intelectual, empresário, editor.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1982. p. 72-73.

¹⁷⁸ LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato – um brasileiro sob medida.* São Paulo: Moderna, 2000. p. 60.

¹⁷⁹ *Idem. Ibidem.*

Tais modelos são flagrados por Mariana Baldo de Gênova, na dissertação *As terras novas do sítio: uma nova leitura da obra O Picapau Amarelo* (UNICAMP). Para a pesquisadora, em *O Picapau Amarelo* há uma crítica contundente e pessimista de Lobato à sociedade moderna e urbanizada, pois

[...] ao mesmo tempo em que o *militante* Lobato lutava por causas que objetivavam o desenvolvimento do Brasil, o *escritor* apostava nos textos infantis como meio para formar crianças críticas, independentes e conscientes de seu papel em sociedade. Assim, o autor de *Urupês* abordou nos seus livros infantis assuntos como: a burocracia estatal (*Caçadas de Pedrinho*, 1933), a ineficiência da instituição escolar (*Emília no País da Gramática*, 1934), advogando o rompimento com padrões e normas inculcados pela escola e pela religião católica (*A Chave do Tamanho*, 1942).¹⁸⁰

Em *O Picapau Amarelo*, personagens de fábulas e de contos de fadas se mudam para o Sítio e são recebidos da forma mais acolhedora possível pelos seus moradores. Mas a superpopulação e a desorganização territorial provocam brigas e desentendimentos entre os novos habitantes. Gênova, em uma leitura crítica da obra lobatiana, identifica nesses acontecimentos a opinião negativa de Lobato à onda migratória que chegou ao Brasil na década de 1930. Do mesmo modo, ela compreende o

¹⁸⁰ GÊNOVA, Mariana Baldo de. *As terras novas do sítio: uma nova leitura da obra O Picapau Amarelo* (1939). Campinas: Programa de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária). p. 15. (Grifo da autora).

fracasso do casamento entre a Branca de Neve com o príncipe Codadade (encontro de etnias e culturas que passaram a compor o cenário do Sítio) como uma constatação de Lobato de que o encontro pluriétnico poderia fracassar.

Ao fazer essa análise que entende o Sítio do Picapau Amarelo como um símbolo do estado brasileiro moderno, Gênova abre caminho para que eu recorra, mais uma vez, a outra pesquisadora que leu aquele espaço como uma representação do Brasil construída por Lobato. Dilma Castelo Branco Diniz considera que o Sítio configura uma utopia do país que se assemelha à utopia proposta por Oswald de Andrade. Nas suas palavras “[...] foi Monteiro Lobato que realizou, com o Sítio do Picapau Amarelo, *a utopia oswaldiana do Matriarcado de Pindorama e do bárbaro tecnicizado*”.¹⁸¹

Essa aproximação entre Oswald de Andrade e Monteiro Lobato, já sinalizada anteriormente, me conduz a Silvano Santiago, no artigo “Oswald de Andrade ou elogio da tolerância racial”, quando o crítico discute a afirmação do intelectual modernista de que os poemas da *Coleção Pau-Brasil*, publicados em 1924, foram escritos “[...] por ocasião da descoberta do Brasil”¹⁸². Descoberta esta que aconteceu justamente quando o poeta estava em Paris.

¹⁸¹ DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil de um intelectual moderno*. *Op. cit.* p. 164. (Grifo da autora).

¹⁸² ANDRADE, Oswald de *apud* SANTIAGO, Silvano. Oswald de Andrade ou o Elogio da tolerância racial. In: *Ora (Direis) puxar conversa!:* ensaios literários. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 133.

O topos, conforme designa Santiago, além de sugerir que o brasileiro necessita aprimorar-se intelectualmente em países desenvolvidos para redescobrir a sua pátria, sinaliza, de acordo com o crítico, para “[...] o descompromisso da Poesia Pau-Brasil com ufanismos e xenofobias vigentes em país jovem e paradoxalmente tradicionalista”¹⁸³, e resume a fórmula do poeta para a concepção da cultura brasileira de qualidade: a atualização constante por intermédio do contato com os países desenvolvidos. Lobato, como Oswald, também compreendia que era a partir do diálogo entre o interior (nacional) e o exterior (norte-americano e europeu) que o Brasil poderia modernizar-se material e espiritualmente. Na eleição e alinhamento dos valores a serem ativados por esses intelectuais para integração de um “país atrasado e periférico” ao concerto das nações modernas, estaria uma nova forma de colonização, ou a colonização do futuro, que consiste

[...] na forma como Oswald de Andrade e outros recuperaram o que injustamente tem sido classificado de passado colonial brasileiro numa visão reducionista do que é na verdade a possível cultura das raças indígenas e africanas no diálogo com a Modernidade ocidental. Esse reducionismo acaba por *valorizar uma razão moderna etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter o diálogo com o seu outro* (as culturas ameríndias e africanas).¹⁸⁴

¹⁸³ *Idem.* p. 134.

¹⁸⁴ *Idem.* p. 137. (Grifo meu).

Importa, portanto, se o desejo é ler a contrapelo o projeto lobatiano para construção de um país moderno, avaliar qual é o lugar concedido por esse intelectual às culturas ameríndias e africanas em relação à cultura europeia. Importa, ainda, se o objetivo deste capítulo é ponderar acerca do lugar concedido ao escritor Monteiro Lobato na paisagem dos estudos literários brasileiros contemporâneos, analisar como está sendo lido esse autor e sua obra destinada ao público infantil e juvenil.

Na dissertação de Thatty de Aguiar Castello Branco, intitulada *O Maravilhoso e o Fantástico na literatura infantil de Monteiro Lobato* (PUC-RJ) – cujo objetivo é percorrer a construção das categorias de “Maravilhoso” e “Fantástico” nos livros *Reinações de Narizinho*, *O Picapau Amarelo*, *O Minotauro* e *A Chave do Tamanho*, destacando as formas de apropriações de outras tradições –, localiza-se, sem maiores questionamentos, o diálogo do criador de Emília com a mitologia grega:

Já destacamos o lugar de relevância da mitologia grega na obra. Ao fim da narrativa, a mitologia grega é novamente abordada e valorizada como o maravilhoso ancestral: a forma grega de construção da fantasia, a ser degustada pelas crianças tanto quanto os contos de fadas tradicionais.¹⁸⁵

Para a pesquisadora, a partir do contato com os personagens fantásticos e maravilhosos criados e recriados por Monteiro Lobato, a

¹⁸⁵ BRANCO, Thatty de Aguiar Castello. *O Maravilhoso e o Fantástico na Literatura Infantil de Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 54-55.

criança descentra-se, torna-se um espírito livre dos preconceitos, do dogmatismo. Com tal pensamento, Branco desconsidera o fato de o maravilhoso ancestral eleito por Lobato não estar nas narrativas orais de matriz africana ou indígena, estar na mitologia grega e nos contos de fadas, e estar, também, na literatura europeia: “Viva Anderson! Viva Carroll!”¹⁸⁶, foi o que gritou Emília, após escutar Tia Nastácia contar uma história do seu “povo”.

A significação cultural de Tia Nastácia é colocada em posição hierárquica desfavorável, do mesmo modo que o seu lugar social, o espaço da cozinha que, para Marisa Lajolo em “Negros e negras em Monteiro Lobato”, é o “[...] emblema de seu confinamento e de sua desqualificação social”.¹⁸⁷ É exatamente esse lugar que faz com que seus interlocutores desprestigiem suas narrativas em relação às eurocêntricas: “Eu também acho muito ingênua essa história de rei e princesa e botas encantadas – disse Narizinho. – Depois que li o Peter Pan, fiquei exigente”.¹⁸⁸

Margarida Sousa, autora da dissertação já referenciada, *Emília*: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância, ao analisar a recepção das histórias das tradições populares contadas por tia Nastácia, na obra que leva o seu nome, considera que as crianças, sobretudo Emília, expõem os “[...] conceitos que estavam

¹⁸⁶ LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Globo, 2009. p. 27.

¹⁸⁷ LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta; GOUVÊA, Maria Cristina (org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 65.

¹⁸⁸ LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. *Op. Cit.* p. 18.

presentes no discurso adulto, mas que hipocritamente eram negados”¹⁸⁹ e cita Marisa Lajolo para enfatizar que “[...] o conflito é violento porque ele não era menos violento na vida real, nem abaixo, nem acima do Equador”.¹⁹⁰ Negar esse conflito violento seria, para Sousa, “[...] uma forma de marginalizar o negro e sustentar o *status quo*”.¹⁹¹ No seu dizer, “[...] as más-criações de Emília, ao invés de disseminar o racismo, promovem um questionamento e denúncia dessa realidade ainda tão presente na sociedade brasileira: o preconceito racial encoberto”.¹⁹²

De fato, Lajolo flagra na mímese da recepção encenada por Lobato nas *Histórias da Tia Nastácia* as tensões raciais pela qual passava o Brasil na época e constata nessa obra os mesmos encaminhamentos que a questão da representação do negro encontrava em boa parte da intelectualidade brasileira. Mas a estudiosa também sugere que se avalie a posição díspar das duas contadoras de histórias do Sítio do Picapau Amarelo: Tia Nastácia e Dona Benta. Enquanto a última narra histórias da tradição europeia e, por ser adulta e mais experiente, fica em posição hegemônica em relação aos seus ouvintes; a primeira conta as histórias da tradição popular e oral brasileira e, embora também adulta e

¹⁸⁹ SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves. *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância. Op. Cit.* p. 109.

¹⁹⁰ LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta; GOUVÊA, Maria Cristina (org.). *Lendo e escrevendo Lobato. Op. cit.* p. 89.

¹⁹¹ SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves. *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância. Op. Cit.* p. 110.

¹⁹² *Idem. Ibidem.*

experiente, por sua condição de serviçal e pelo ofício de cozinheira, fica em posição de subalternidade em relação aos receptores.

Na dissertação *Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor* (PUC-RJ), Márcia Milena Soares de Sousa abranda a rejeição demonstrada pelos personagens do Sítio quando escutam as histórias contadas por Tia Nastácia, ou seja, não questiona o que significa a desqualificação que os personagens impõem à tradição oral trazida pela cozinheira negra:

O senso crítico apurado dos personagens ao ouvirem as histórias de tia Nastácia, a princípio, faz parecer que Lobato privilegia a cultura letrada em detrimento da oral, o que não nos parece justo, visto que, mesmo tendo o autor escrito e transcrito muitas histórias, fez questão de mediá-las ao dar voz (ora a uma negra descendente de escravos que não teve acesso aos livros, ora a uma senhora leitora voraz de clássicos antigos, ou ainda a outros personagens), possibilitando que estas fossem contadas. Em suma, parece-nos, antes, que ele não seccionou, mas agregou, retirando de cada um o seu melhor sumo.¹⁹³

Ao constituir o Sítio do Picapau Amarelo, protótipo de um Brasil moderno e desenvolvido, Monteiro Lobato, como tantos outros intelectuais nas décadas de 1920 e 1930, procurou incorporar à modernidade ocidental os elementos anteriormente recalcados: as contribuições culturais das raças indígenas e africanas. No entanto, ao contrário do que

¹⁹³ SOUSA, Márcia Milena Soares de. *Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 02.

afirma Márcia Milena Sousa, o encontro cultural teve lugares demarcados hierarquicamente. À Tia Nastácia coube, por exemplo, segundo Lajolo,

[...] o papel de “informante”, de fornecedora de histórias das quais as outras personagens lobatianas se apropriavam como antropólogo em viagem de campo, garimpando alteridades e exotismos que, retrabalhados, passam a constituir tanto objeto da ciência (o folclore) quanto objetos de alta valorização estética (a obra modernista), em nenhum dos dois casos retornando o produto a seus sujeitos de origem.¹⁹⁴

A marginalidade da cultura popular, representada por Tia Nastácia, também é encenada na obra *Caçadas de Pedrinho*, livro que dá origem à polêmica atual. Todavia, Jaqueline Negrini Rocha, na dissertação *De caçada às caçadas: o processo de re-escritura lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A caçada da onça* (UNICAMP), em nenhum momento trata dos aspectos preconceituosos que hoje estão em pauta, restringindo-se a observar as semelhanças e diferenças temáticas e formais identificadas entre as duas obras. Embora a autora cite trechos que, atualmente, são polêmicos, não o faz para discutir questões referentes às supostas expressões racistas de Lobato:

Os atos das personagens são narrados, no segundo livro, de forma relativizada, elas “*trepam em uma árvore próxima*

¹⁹⁴LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta; GOUVÊA, Maria Cristina (org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Op. cit. p. 76-77. (Grifo da autora).

como macacos”, na primeira versão, é modificada para *“como se houvessem virado macacos, todos procuraram a salvação nas árvores”*; Rabicó *“virou gato”*, enquanto na segunda versão, ele está *“à arvore que nem gato”*. Essas modificações são sutis, porém parecem deixar a narrativa menos categórica, ainda que a parte descritiva, nela, seja maior.¹⁹⁵

Para a autora, no seu ato interpretativo, não foi relevante mencionar que, em se tratando de Tia Nastácia, as expressões não deixaram de ser categóricas. “Negra beijuda” e “macaca de carvão que sobe em árvores” são os epítetos utilizados para designá-la ainda na sexagésima edição da obra, tal como se pode ler abaixo:

[...] e Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, *trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São Pedro acima, com tal agilidade que parecia nunca ter feito outra coisa na vida senão trepar em mastros* [...].¹⁹⁶

Tais expressões reiteram noções de superioridade e inferioridade raciais predominantes em uma determinada época e, portanto, conforme recomenda o CNE (alínea c, do parecer citado nesta tese), necessitam ser contextualizadas, por conta dos efeitos que esse tipo de linguagem pode

¹⁹⁵ ROCHA, Jaqueline Negrini. *De caçada às caçadas: o processo de re-escritura lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A caçada da onça*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária). p. 66. (Grifo da autora).

¹⁹⁶ LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. 60. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Grifo meu).

exercer sobre a personalidade em formação de crianças tanto negras quanto brancas.

Ângela Maria de Oliveira Lignani, autora da tese *J. K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende (UFMG)* – ao comparar as obras dos três autores, avaliando as apropriações mitológicas feitas por eles em seus diálogos com as suas respectivas tradições literárias – analisa a relação de Lobato com a mitologia grega, como também com as produções consagradas como clássicas da literatura destinada à infância e à adolescência (Andersen, Perrault, Carroll e Barrie), e constata que estas são tratadas pelo autor como modelos a serem seguidos para a constituição de um fabulário propriamente brasileiro. Fabulário que deve englobar a cultura local, de matriz africana e indígena, sendo, no entanto, a matriz europeia o ícone autêntico, aquele que contém a verdade essencial e, portanto, ocupa posição hierárquica superior¹⁹⁷:

De um lado os negros, de outro os índios. A salvação estava no branco com todo o acervo trazido da Europa. Tivesse Lobato uma visão mais condescendente do “aborígene”, termo que ele utiliza para se referir ao índio, talvez houvesse criado outros ricos personagens a fazerem parte do panteão brasileiro. Como acrescentar elementos que intensificassem ainda mais o que ele entendia como primitivismo e que

¹⁹⁷ Cf. DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: *Lógica do sentido*. 4. ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 259-271.

continuariam a atestar uma deficiência no país que ele focalizava com lentes severas?¹⁹⁸

Evidencia-se no trabalho de Lignani um posicionamento crítico diferenciado em relação a outros estudiosos da literatura infantil/juvenil brasileira que, dentro do *corpus* e recorte temporal por mim eleitos, se propuseram a analisar a representação da cultura não europeia e não letrada na obra destinada à infância e à adolescência de Monteiro Lobato. Ao se referir ao livro *Histórias da Tia Nastácia*, a pesquisadora escreveu:

Servindo de contraponto para a exaltação desse moderno, o livro apresenta uma coletânea de ditos sobre os negros, índios e o pobre povo ignorante, sem leitura. Emília está sempre em ação quando se trata de ridicularizar a aparência de Tia Nastácia, em nome do que deve ser e foi considerado marca de um contexto e a possibilidade de apresentação dos fatos sem censura e embasados no item da verossimilhança.¹⁹⁹

Diferentemente de outros críticos, a autora não concorda que a obra retrate apenas os conflitos da vida real, encenando o comportamento de uma época no que se refere às relações raciais e, por isso mesmo, denunciando os preconceitos. Para Lignani, não se trata apenas de desvalorizar o popular, trata-se de desqualificar “[...] principalmente as

¹⁹⁸ LIGNANI, Ângela Maria de Oliveira. *J. K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG, 2007. (Tese, Doutorado em Estudos Literários). (Grifos da autora).

¹⁹⁹ *Idem*. p. 147.

fontes advindas dos segmentos negro e índio, já que *Histórias de tia Nastácia* se constitui como uma contínua reafirmação da falta de imaginação do povo, do negro e do índio, com o aval de Dona Benta”.²⁰⁰

Na tese também se discute a característica antropofágica de Monteiro Lobato. Segundo a autora, tal característica era perpassada por um ideal iluminista humanista que objetivava a formação do leitor mirim e do leitor em geral. Para tanto, o intelectual escolhia, no acervo cultural do ocidente, o que considerava importante para seu projeto. O Sítio do Picapau Amarelo seria uma miniatura do mundo, de um mundo novo constituído por seu autor, a partir de um processo de seleção e montagem.

No entanto, em contraponto a Dilma Diniz – que, na sua aproximação entre o Sítio do Picapau Amarelo e o Matriarcado de Pindorama, põe em cena apenas os aspectos positivos da elaboração antropofágica de Lobato, declarando ser o mesmo “[...] um espaço livre, harmônico, isento da repressão e aberto à atividade criadora e lúdica [...], um espaço do ócio e não do negócio, como na sociedade patriarcal”²⁰¹ – Lignani flagra os jogos de forças que subjazem às relações sociais e culturais no Sítio. Ao comentar o episódio das *Memórias de Emília* em que o Sr. Popeye luta com Peter Pan, a autora escreve:

[...] diferentes momentos do episódio mostram que, apesar de aficionado pelo cinema e inventividade americanos, na

²⁰⁰ *Idem.* p. 148.

²⁰¹ DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil de um intelectual moderno.* *Op. Cit.* p. 130.

fabulação entre ingleses, americanos e brasileiros, há um complô, aprovado inclusive por Dona Benta, para que o Sr. Popeye leve a pior, dando a melhor ao lado inglês, revelando mais e mais o seu fascínio pela obra de James Barrie e considerando que o acervo do “bom gosto” pertence à Europa, os Estados Unidos também são “crias” como o Brasil e devedores das mesmas fontes.²⁰²

Tanto o Matriarcado de Pindorama quanto o Sítio do Picapau Amarelo são elaborações de intelectuais modernos em seus anseios por constituir, em um momento em que o Brasil passava por uma série de mudanças – aceleração dos processos de urbanização e industrialização, desenvolvimento de uma classe média e surgimento de um proletariado urbano –, uma imagem positiva da nação que pudesse colocá-la no rol das nações desenvolvidas. Contudo, na urdidura dessas narrativas, os ingredientes escolhidos e, mais ainda, as posições em que foram agrupados esses ingredientes, denunciam as motivações desses intelectuais.

A dissertação *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato* (UFMG), de Vitor Amaro Lacerda, analisa, como o próprio título evidencia, a presença da mitologia e cultura gregas na obra de Monteiro Lobato, destacando, principalmente, a função que as mesmas têm no conjunto de sua obra: são modelares.

²⁰² LIGNANI, Ângela Maria de Oliveira. *J. K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende*. *Op. Cit.* p. 161. (Grifos da autora).

[...] veremos como a mitologia é pensada por ele como o fundo cultural mais autêntico de um povo e, por isso, “matéria-prima” adequada para alimentar a sua produção artística e cultural. O caso grego assume, então, o valor de modelo, de exemplo histórico concreto que mostraria como aquele povo consolidou formas de cultura tão elevadas quanto à arte e à arquitetura clássica, o teatro, a filosofia e a política, a partir de sua mitologia, a mais variada e rica de todas.²⁰³

No entanto, o pesquisador não problematiza o fato de Lobato ter a Grécia como modelo. Se há modelo, conforme o padrão platônico, há cópia e há, ainda, boas e más cópias. As boas cópias são aquelas que mantêm uma relação de fidelidade e de subserviência ao modelo e as más caracterizam-se por uma dessemelhança originária, uma espécie de desvio ou traição. No caso de Lobato, pode-se dizer que a má cópia refere-se à cultura popular, que em muitas obras é desqualificada por alguns personagens do Sítio do *Picapau Amarelo*. Em *Histórias da Tia Nastácia*, por exemplo, logo após Tia Nastácia concluir a terceira narrativa, intitulada “A princesa ladrona”, as crianças fazem comentários, endossados por Dona Benta, criticando o enredo. Emília deprecia a cultura popular agregando valor superior à cultura europeia:

²⁰³ LACERDA, Vitor Amaro. *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMG, 2008. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários). p. 10-11. (Grifo do autor).

Pois cá comigo – disse Emília – só aturo essas histórias como atestados da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e bárbaras – coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não e não gosto...²⁰⁴

No entanto, Lacerda, como outros estudiosos já citados, considera que isso vai além do preconceito racial e se configura em uma crítica, ou em uma denúncia do criador de Emília à transplantação, de certo modo acrítica, de histórias da mitologia medieval europeia para o Brasil. Segundo o estudioso, isso não condizia com o projeto que o autor tinha para construção de uma literatura infantil/juvenil brasileira:

Por outro lado, as críticas das crianças às histórias de origem europeia, sempre endossadas por Dona Benta, podem ser relacionadas ao projeto de Lobato, exposto anteriormente. Tais histórias, cheias de príncipes e princesas, não constituiriam uma mitologia verdadeiramente brasileira, já que estariam em consonância com um ambiente europeu, de passado medieval. Talvez no “velho mundo” tais histórias fizessem sentido, mas, transplantadas pelos colonizadores, elas teriam perdido a relação íntima com o povo e com o ambiente. Tanto é que a própria Tia Nastácia não dá conta de explicar certos elementos truncados. Além disso, ao chegar ao Brasil, essas histórias teriam se misturado com tradições das culturas

²⁰⁴ LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. Op. Cit. p. 28.

indígena e negra, esta última, aliás, também uma cultura transplantada.²⁰⁵

O que autoriza essa leitura de Lacerda é a ênfase que Lobato dá, nas observações de Emília, aos sintagmas de desqualificação que circulam na sociedade letrada. É uma espécie de ironia, repete-se enfaticamente o que é dito de modo a expor a sua inconsistência e levar o leitor a discordar. No entanto, simplesmente justificar os xingamentos de Emília à Tia Nastácia como denúncias bem intencionadas²⁰⁶, ou como elementos esteticamente necessários, porque calcados na noção de verossimilhança, é escamotear as ambiguidades desse intelectual moderno que, ao mesmo tempo em que escreveu cartas aos cientistas eugenistas, Arthur Neiva e Renato Kehl, exaltando a Ku Klux Klan e o movimento eugênico norte americano²⁰⁷, também auferiu potência criadora à tia Nastácia, conforme enfatiza Ana Maria Machado em trecho de carta citado anteriormente. Foi a negra e analfabeta Nastácia quem, com um pedaço de pano velho de sua saia e folhas de marcela, forjou a personagem mais importante do Sítio, a qual emblematiza as principais contradições lobatianas, uma vez que, embora xingue tia Nastácia de negra beicuda e ignorante, também reconhece em suas memórias:

²⁰⁵ LACERDA, Vitor Amaro. *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato*. *Op. Cit.* p. 67.

²⁰⁶ Cf. LAJOLO, Marisa. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta; GOUVÊA, Maria Cristina (org.). *Lendo e escrevendo Lobato*. *Op. Cit.* p. 67.

²⁰⁷ Trechos dessas cartas foram publicadas na *Revista Bravo*. Cf. NIGRI, André. Monteiro Lobato e o racismo. In: *Revista Bravo*, n. 165. São Paulo, maio de 2011, Editora Abril. p. 24-33.

Tia Nastácia, essa é a ignorância em pessoa. Isto é... ignorante propriamente, não. Ciência e mais coisas dos livros, isso ela ignora completamente. Mas nas coisas práticas da vida é uma verdadeira sábia. [...] Eu vivo brigando com ela e tenho lhe dito muitos desaforos – mas não é de coração. Lá por dentro gosto ainda mais dela do que dos seus afamados bolinhos. Só não entendo por que Deus faz criatura tão boa e prestimosa nascer preta como carvão. É verdade que as jabuticabas, as amoras, os maracujás também são pretos. Isso me leva a crer que a tal cor preta é uma coisa que só desmerece as pessoas aqui neste mundo. Lá em cima não há diferenças de cor. Se houvesse, como haveria de ser preta a jabuticaba, que para mim é a rainha das frutas?²⁰⁸

Embora Renato Ortiz, em “Da raça à cultura”, considere que, nas primeiras décadas do século XX, as teorias raciológicas ficaram obsoletas, substituindo-se o conceito de raça pelo de cultura para se interpretar o Brasil²⁰⁹, observo que na fala de Emília aparece desenhada não apenas a ambivalência lobatiana, mas todo um modo de pensar de época, o qual, a meu ver, mesclava os dois conceitos – de raça e de cultura – nas suas elaborações sobre o Brasil e o povo brasileiro. Ou seja, tanto as teorias raciológicas quanto as culturais eram utilizadas, ainda nos anos de 1930, por muitos intelectuais, para se definir o Brasil e o ser brasileiro, evidenciando-se nesses discursos, sobretudo, as contribuições

²⁰⁸ LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emília*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009. p. 90-91.

²⁰⁹ ORTIZ, Renato. Da raça à cultura. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 36-44.

consideradas “positivas” de cada etnia para constituição do país e do seu povo. Contribuições estas organizadas hierarquicamente, em uma perspectiva muitas vezes racista. À Tia Nastácia, como explicitado, cabia o espaço desvalorizado da cozinha: “Para um tempero de lombo, um frango assado, um bolinho, para curar uma cortadura, para remendar o meu pé quando a marcela está fugindo, para lavar e passar roupa”.²¹⁰

Por conta disso, considero que a perspectiva de silenciar as obras de Monteiro Lobato às futuras gerações, conforme sugestão do Parecer do CNE (alínea b), consiste em recalcar textos que dão conta da formação de um pensamento sobre a identidade brasileira que, ainda hoje, só para dar um exemplo, propiciam aos negros raríssimos postos de chefia no país. Em vista disso, compreendo que muito mais potente seria empreender leituras a contrapelo de tais narrativas; leituras que contextualizem a obra e o projeto estético modernizador desse autor, tal qual sugere Silviano Santiago no trecho utilizado como segunda epígrafe deste capítulo; leituras que tornem manifestos os jogos de forças que ali atuam: forças históricas, políticas, culturais e estéticas.

Embora sejam evidentes as posturas preconceituosas do criador do Sítio do Picapau Amarelo, em muitas passagens de sua obra, tais episódios, quando tratados pela maioria dos estudiosos, aqui citados, ganham tons suaves, amenizados, sobretudo por conta daquilo que Mussa chamou de reações estéticas daqueles que defendem a sacralidade da sua literatura. Todavia, usando as palavras do próprio Mussa: “[...] uma

²¹⁰ LOBATO, Monteiro. *Memórias de Emília. Op. Cit.* p. 91.

criança – índia, negra ou branca – está acima de qualquer escritor. Está acima de qualquer literatura”.²¹¹ Concordo. Logo, há relevo para se contribuir, mesmo que modestamente, para instrumentalizar aqueles que funcionarão entre elas e o cânone literário brasileiro – pois dele sem dúvida Monteiro Lobato faz parte –, a fim de se construir uma pedagogia mais digna.

²¹¹ MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Jornal Rascunho. Op. Cit.* p. 18.

5. LITERATURA INFANTIL/JUVENIL: PARA QUÊ?

Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: *Alice no País das Maravilhas*. Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti. Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler este livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.²¹²

Paulo Mendes Campos, 1980.

Que chaves são essas que Paulo Mendes Campos oferece a sua filha, Maria da Graça, no seu aniversário de 15 anos? Que poderes possui este livro, *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, para ser considerado pelo pai/escritor “[...] um manual do sentido evidente de todas as coisas”? Que poderes possui a literatura? Podemos ainda hoje acreditar – tal como cria Ítalo Calvino há mais de vinte anos – que “[...] há coisas que somente a literatura com seus meios específicos pode nos dar”²¹³? Será possível mesmo garantir – como fez recentemente Tzvetan Todorov – que a literatura, e sobretudo ela, nos torna “[...] mais próximos dos outros seres humanos”²¹⁴, além de “[...] nos fazer compreender melhor o mundo e nos

²¹² CAMPOS, Paulo Mendes. Para Maria da Graça. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1980. p. 23.

²¹³ CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 11.

²¹⁴ TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? In: *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. p. 76.

ajudar a viver”²¹⁵? *La littérature, pour quoi faire?*, eis o título da conferência proferida por Antoine Compagnon, em 30 de novembro de 2006 – diz-se que para uma plateia numerosa e entusiasmada – na abertura dos cursos da nova cátedra do Collège de France, e na qual o teórico apresentou quatro poderes²¹⁶ concedidos à literatura ao longo do tempo, como também levantou algumas questões acerca das suas funções na contemporaneidade:

Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola? [...] Há realmente coisas que somente a literatura pode nos oferecer? A literatura é indispensável, ou ela é substituível?²¹⁷

Enfim, em um momento em que tantas outras representações culturais, tantas outras linguagens (audiovisuais e digitais) estão disponíveis com rapidez e acessibilidade assustadoras, o teórico indaga: literatura para quê? E neste capítulo aproprio-me dos seus questionamentos com vistas a refletir acerca de eventuais funções – se

²¹⁵ *Idem. Ibidem.*

²¹⁶ São eles: o clássico, que consiste em instruir deleitando por meio da experiência catártica e em contato com o belo e o exemplar; o iluminista e romântico, que compreende a literatura como um remédio, que tem o poder de libertar o indivíduo da opressão, alienação e restrição; o moderno, cuja função é corrigir a linguagem do homem e o próprio homem; e o quarto e último é o despoder, que consiste na recusa de qualquer utilidade da literatura que não seja a distração. Cf. COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

²¹⁷ *Idem.* p. 20.

esta ainda for a palavra – da literatura infantil/juvenil nos dias atuais²¹⁸, mais especificamente, acerca dos poderes atribuídos a esse gênero pelos estudiosos que, entre os anos de 2006 e 2010, construíram trabalhos em quatro diferentes Programas de Pós-Graduação em Letras da USP, tendo a literatura destinada à infância e à adolescência como objeto.

A escolha por navegar pelas águas uspianas com intuito de discutir a importância e os poderes concedidos pelos estudiosos da literatura ao texto artístico infantil/juvenil não é, obviamente, aleatória, pois, embora em todos os trabalhos, de todos os Programas de Pós-Graduação analisados, tenha-se percebido essa necessidade de “defesa”, ou de justificativa, tanto da existência quanto da pesquisa da literatura destinada à infância e à adolescência – fato que reitera, mais uma vez, a dificuldade de legitimação do gênero nos espaços que se propõem ao estudo da literatura –, foi especialmente em Programas de Pós-Graduação alocados na USP que se identificou com maior regularidade tal movimento. Em outras palavras, foram encontradas nos trabalhos produzidos na USP mais respostas para a pergunta que intitula este capítulo: Literatura infantil/juvenil: para quê?

A minha hipótese é de que isso se deve, sobretudo, à influência exercida por Antonio Candido nos estudos literários realizados nessa

²¹⁸ Ana Maria Clark Peres, no texto “Literatura infanto-juvenil: para que fazer?”, também se apropria de alguns apontamentos lançados por Compagnon na conferência citada. No entanto, a estudiosa não discute os questionamentos levantados pelo autor de *O demônio da teoria*, apenas os utiliza como contraponto para pensar sobre algumas características dos livros infantis/juvenis publicados no Brasil e na Argentina nos últimos anos do século XX e primeiros anos do século XXI. Cf. PERES, Ana Maria Clark. Literatura infanto-juvenil: para que fazer? In: *Suplemento literário de Minas Gerais. Op. Cit.*

instituição. Hipótese esta reiterada por Rodrigo Soares de Cerqueira, na dissertação *Crítica, memória e narração: um estudo dos textos memorialísticos de Antonio Candido*, o qual nos alerta para o fato de que no eixo paulista o pensamento desse estudioso “[...] parece exercer uma tal força centralizadora que impede qualquer espécie de distanciamento crítico, como se a única opção fosse adesão total e irrestrita”.²¹⁹ O comentário, de início, nos parece absolutamente procedente ao constatar, em nossa pesquisa, que na USP foram produzidos 17 trabalhos de conclusão de curso, acerca da literatura escrita para crianças e adolescentes, nos quais os pesquisadores – no âmbito da influência intelectual e formativa do autor da *Formação da Literatura Brasileira* – aderem a uma concepção de literatura que a compreende como um sistema simbólico, que promove tanto o contato entre os homens quanto a interpretação das diferentes esferas da realidade e, por conta disso, é entendida como um bem incompressível capaz de assegurar a integridade espiritual do homem.²²⁰

Os conceitos de bem compressível e bem incompressível são apresentados por Antonio Candido no texto “O direito à literatura”.

Baseado nas proposições do filósofo francês Louis-Joseph Lebret, o crítico

²¹⁹ CERQUEIRA, Rodrigo Soares de. *Crítica, memória e narração: um estudo dos textos memorialísticos de Antonio Candido*. Programa de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária). p. 17.

²²⁰ Do mesmo modo, no Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, é nítida a influência intelectual e formativa de Antonio Candido. No entanto, nesta tese, compreendi ser mais relevante, por conta do número elevado de trabalhos sobre Monteiro Lobato produzidos nesse local, analisar as leituras empreendidas acerca da obra e do autor do Sítio do Picapau Amarelo.

distingue dois tipos de bens: aqueles que não podem ser negados a ninguém, sendo, portanto, incompressíveis; e aqueles que podem ser dispensados, designados de compressíveis. Candido entende que a fronteira entre esses dois tipos de bens é muito difícil de fixar, no entanto, considera que são bens incompressíveis “[...] não apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual”.²²¹ Entre esses bens Candido coloca a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão e também o direito à crença, à opinião, ao lazer, à arte e à literatura.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP é o que concentra o maior número de estudos dentro de um viés de leitura do texto literário infantil/juvenil próximo dos pressupostos de Antonio Candido, acerca da importância da literatura para a formação do homem. Um total de 14 trabalhos (nove dissertações e cinco teses)²²² foi produzido nos últimos

²²¹ CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004. p. 174.

²²² *A literatura para crianças no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo* (2010), tese de Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross; *Da terra das sombras à terra dos sonhos: o espaço do sagrado na literatura para crianças e jovens* (2009), dissertação de Cristiano Camilo Lopes; *Emília, João sem medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional* (2009), dissertação de Rosane Aparecida da Silva; *Contos de fadas: um percurso histórico literário das imagens da mulher* (2009), dissertação de Renata Zuolo Carvalho; *Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura* (2009), dissertação de José Augusto Nascimento; *Violência e práxis na literatura infantil e juvenil: uma análise comparativista* (2008), dissertação de Tatiana Colla Argueiro; *A alquimia do “adulterar”*: a literatura para juventude como rito de passagem (2008), tese de Sérgio Bardari; *Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil* (2008), tese de Mariana Cortez; *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria* (2008), dissertação de Edson Ribeiro Cupertino; *A arte dos*

cinco anos nesse Programa. Encontrou-se ainda, em cada um dos Programas de Pós-Graduação listados a seguir, um estudo dentro da perspectiva de análise que articula obras literárias entre si e entre a dimensão social, e que, justamente por isso, compreende a literatura infantil/juvenil como fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente: Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas²²³; Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada²²⁴; Programa de Pós-Graduação em Letras Modernas²²⁵.

Para Antonio Candido a arte literária é um bem incompressível porque, sobretudo, coloca o homem em contato com a sua própria humanidade. E, ao apresentar algumas variações sobre a força humanizadora da literatura, ou sobre a sua capacidade de confirmar a humanidade do homem, o crítico elenca três das suas funções: satisfazer a necessidade universal de fantasia; contribuir para a formação da

quadrinhos e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para reprodução e renovação dos modelos clássicos da cultura (2008), tese de Maria Cristina Xavier Oliveira; *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador* (2007), tese de Ionne Viana Navajas Dias; *A poética da delicadeza e do essencial: Rosena Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Letria* (2007), dissertação de Gláucia Luiz; *Percurso do órfão na literatura infantil/juvenil, da oralidade à era digital: a trajetória do herói solitário* (2006), dissertação de Lais de Almeida Cardoso; *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças* (2006), dissertação de Ninfa de Freitas Parreira.

²²³ *Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 1970 e 1990* (2010), dissertação de Cláudia Regina Garcia.

²²⁴ *Imagens da infância na obra de Clarice Lispector* (2010), tese de Mona Lisa Bezerra Teixeira.

²²⁵ *Os moinhos de vento no Brasil: uma leitura da adaptação de Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato (2006), dissertação de Rosa Maria Oliveira Justo.

personalidade; fornecer elementos para o conhecimento do mundo e do ser.²²⁶ Essas funções foram retomadas pelos estudiosos que enveredaram na USP pelos estudos da literatura infantil/juvenil, conforme tentarei demonstrar.

Nenhum ser humano é “[...] capaz de passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia”.²²⁷ Tais palavras de Candido me evocam um trecho da novela infantil/juvenil de Ziraldo, *Vito Grandam*, quando o adolescente narrador, enlouquecido de ciúmes ao descobrir que seu pai se casará com a professora por quem ele (o narrador) é apaixonado, escreve um conto no qual comete o parricídio:

Tenho certeza de que matei o meu pai sem deixar qualquer pista. Não é difícil, para quem conhece bem o assunto, cometer no deserto um crime sem erros. Sempre tive um fascínio pelo crime perfeito, uma das minhas leituras prediletas. Ao preparar a morte do meu pai, juntei detalhes de vários crimes que já conhecia e estudara com cuidado e elaborei uma espécie de crime *blended*, sem deixar qualquer furo.²²⁸

Matar os pais, nos ensina Freud, em “Romances familiares”, é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, e tal feito –

²²⁶ Cf. CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 1989. p. 85.

²²⁷ *Idem*. p. 82.

²²⁸ ZIRALDO. *Vito Grandam*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989. p. 107.

doloroso e vital – é realizado na infância e na puberdade.²²⁹ Alguns substituem os genitores, outros os traem eroticamente e há também aqueles que simplesmente os eliminam, mas sempre através das atividades imaginativas, dos devaneios, enfim, da fantasia. No entanto, não se pretende aqui, ao remontarmos ao conceito de romance familiar freudiano, com vistas a elaborar essa pequena análise do texto composto por Ziraldo, compreender o escritor, tal qual Marthe Robert, como aquele indivíduo que fracassou na tarefa de se libertar dos pais, e escreve como a Criança Perdida ou como o Bastardo.²³⁰ Queremos, antes, colocar em primeiro plano o que Freud designa como atividade imaginativa do ser humano, para prosseguirmos em nossa busca por respostas acerca dos possíveis poderes da literatura destinada à infância e à adolescência. Nessa direção, compreende-se que, ao matar o pai ficcionalmente, o adolescente da novela de Ziraldo retifica a sua vida por intermédio da fabulação. Eis a grande saúde proporcionada pela literatura, segundo Deleuze, em “A literatura e a vida”: fabular, que não implica em “[...] contar as próprias lembranças, suas viagens, seus amores e lutos, sonhos

²²⁹ Cf. FREUD, Sigmund. Romances familiares. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Op. Cit.* p. 219-222.

²³⁰ Marthe Robert, em “Contar histórias”, compreende o gênero romance como a estetização da narrativa primária, apresentada por Freud em “Romances familiares”, e divide os romancistas, que ela chama de fazedores de romances, em duas categorias: a Criança Perdida, que corresponde à primeira etapa da fabulação, em que a criança crê na onipotência de seu pensamento para livrá-la da realidade e gerar outro mundo, do qual é exemplo *Dom Quixote*, de Cervantes; e o Bastardo, que corresponde à fase eminentemente edipiana em que a criança passa a fabular a respeito de sua paternidade apenas e, para promover-se socialmente e redimir o que ela acredita ser um nascimento mediocre, coloca-se como um bastardo, filho de um pai não somente mais proeminente, mas também distante, sendo um exemplo *A comédia humana*, de Balzac. Cf. ROBERT, Marthe. Contar histórias. In: *Romances das origens, origens do romance*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 33-60.

e fantasmas”²³¹, mas, antes, em inventar uma “[...] possibilidade de vida”.²³² Não é mais o adolescente e o seu pai, não é mais o adolescente e a sua história, é ele atravessando devires, sendo muitos e nenhum: “[...] a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer eu”.²³³

A estudiosa Renata Zuolo Carvalho, na dissertação *Contos de fadas: um percurso histórico literário das imagens da mulher*, compreende o poder da literatura de destituir o indivíduo de sua vivência imediata, ou melhor, de lhe conceder outra forma de vida, como um espaço catártico, o qual:

[...] nos afasta por um momento da nossa vida e realidade, e nos insere em outro mundo dando-nos assim a possibilidade de vivenciarmos emoções que não teríamos chances de conhecer ou saborear na nossa existência.²³⁴

Tal noção da literatura enquanto representação do mundo que proporciona o deleite, a instrução, a purificação ou apuração das paixões e, conseqüentemente, a melhoria da vida do homem, tanto privada quanto pública, remonta à tradição clássica (trazida por Compagnon como a

²³¹ DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: *Crítica e clínica*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 12.

²³² *Idem. Ibidem.*

²³³ *Idem.* p. 13.

²³⁴ CARVALHO, Renata Zuolo. *Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher*. *Op. Cit.* p. 07.

primeira explicação do poder da literatura, na conferência citada), pois, para Aristóteles, “[...] a tendência para imitação é instintiva no homem [...] Pela imitação [o homem] adquire seus primeiros conhecimentos, por ela todos experimentam prazer”.²³⁵

Apesar da distância temporal, podemos aproximar o conceito de imitação aristotélico da noção de Candido de ficção. Pois, se para Aristóteles, a *mimèsis* é a representação das ações humanas pela linguagem, arranjo narrativo dos fatos em história²³⁶, para Candido, o texto literário é composto a partir da articulação entre a dimensão social, outros textos e a objetividade e subjetividade do autor; entrelaçamento entre realidade e fantasia que atua no homem de modo consciente e inconsciente: “A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.”²³⁷ É justamente por essa “impureza” que, ainda de acordo com Candido, a literatura é capaz de confirmar a humanidade do homem, uma vez que o texto literário abarca toda a sua complexidade, aprovando e negando, propondo e denunciando, apoiando e combatendo, em suma, fornecendo ao homem a possibilidade de experienciar e até de se preparar para os problemas de modo ficcional antes mesmo de vivenciá-los. Foi por

²³⁵ ARISTÓTELES *apud* COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê? Op. Cit.* p. 30.

²³⁶ COMPAGNON, Antoine. O mundo. In: *O demônio da teoria. Op. Cit.* p. 104.

²³⁷ CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção. Op. Cit.* p. 81.

intermédio do conhecimento adquirido nos livros que o narrador adolescente de *Vito Grandam* conseguiu elaborar um crime perfeito. Nesse diapasão, a novela, além de apresentar um exemplo da necessidade humana de ficção, também põe em cena como a literatura é capaz de suprir tal necessidade e, assim fazendo, evidencia como a mesma atua na formação do homem: “[...] ao preparar a morte de meu pai, juntei detalhes de vários crimes que já conhecia e estudara com cuidado e elaborei um crime *blended*.”²³⁸

No caso da dissertação *Contos de fadas: um percurso histórico literário das imagens da mulher*, Carvalho procura demonstrar como as representações das figuras femininas nos contos de fadas são fundamentais para o experimento, por parte da mulher, de diversos papéis femininos que lhe foram atribuídos em culturas e épocas diferenciadas: mãe, madrasta, esposa, irmã, amante. E, embora não problematize as prescrições e restrições que foram impostas ao gênero feminino ao longo do tempo, a autora identifica como essas representações funcionaram e ainda funcionam como modelos para o seu comportamento: “[...] as personagens aqui analisadas estão presentes um pouco, de uma forma ou outra, em situações, nas meninas e mulheres reais”.²³⁹

²³⁸ ZIRALDO. *Vito Grandam*. *Op. Cit.* p. 107.

²³⁹CARVALHO, Renata Zuolo. *Contos de fadas: um percurso histórico-literário das imagens da mulher*. *Op. Cit.* p. 108.

“A experiência veio para mim primeiramente por meio dos livros.”²⁴⁰ A afirmação de Alberto Manguel, em *Uma história da leitura*, acerca da capacidade da literatura de realizar a intermediação entre o leitor e o mundo, do mesmo modo que seu depoimento de que antes de provar o gosto e a textura de uma geleia, já a conhecia pelos livros de Enid Blyton, dialoga tanto com o diagnóstico de Renata Zuolo Carvalho de que a literatura pode contribuir para a formação da identidade de gênero, quanto com o entendimento de Cristiano Camilo Lopes, na dissertação *Da Terra das sombras à terra dos sonhos: o espaço do sagrado na literatura para crianças*, de que o principal papel da literatura infantil/juvenil é, justamente, tornar acessíveis às crianças e aos adolescentes os fatos, ações e sentimentos do mundo e deles próprios:

[...] a literatura serve de suporte exterior para que o homem tenha acesso ao mundo [...]. Para isso, a literatura se vale da ficção como recurso na formação do indivíduo, uma vez que ela sintetiza a realidade do leitor e o ajuda a conhecer-se melhor.²⁴¹

Esse acesso ao mundo proporcionado pela literatura infantil/juvenil é reconhecido pelo escritor Mayrant Gallo, o qual compreende que “[...] é através das histórias infantis/juvenis que as crianças e os jovens tomam

²⁴⁰ MANGUEL, Alberto. A última página. In: *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 20.

²⁴¹ LOPES, Cristiano Camilo. *Da terra das sombras à terra dos sonhos: o espaço do sagrado na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 22.

contato com os primeiros aspectos da existência humana e podem, assim, montar sua universidade primordial”.²⁴² Já para Ninfa Parreira de Freitas, na dissertação *A psicanálise do brinqueado na literatura para crianças*, a suposta mediação instaurada pela ficção, no caso, pela literatura infantil/juvenil, se estabelece sobretudo entre a criança, o adolescente e o seu mundo interior:

Um livro de literatura pode servir como entretenimento e como ponte para a criança se aproximar do seu imaginário, de seu mundo interno, pelas imagens que proporciona e pelas que evoca no leitor.²⁴³

Essa função, de acordo com a autora, multiplica-se quando a literatura traz o brinqueado na sua narrativa, nos versos ou ilustrações, pois o mesmo “[...] facilita a inserção da criança no seu universo de sonhos e de fantasias”.²⁴⁴ Mais do que isso, a literatura pode ocupar o lugar de brinqueado enquanto espaço de subjetivação e criação de si. Considero importante ressaltar que a possibilidade de constituição de si através da literatura, defendida pela autora, afasta-se sobremaneira da concepção de cuidado de si trazida por Foucault, em *A Hermenêutica do sujeito*, quando o mesmo estuda os textos da antiguidade greco-romana dos dois primeiros séculos do império, com vistas a avaliar como o sujeito

²⁴² Depoimento de Mayrant Gallo enviado por e-mail em 06 de maio de 2011.

²⁴³ FREITAS, Ninfa Parreiras de. *A psicanálise do brinqueado na literatura para crianças*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 38-39.

²⁴⁴ *Idem. Ibidem.*

fora estabelecido em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável.²⁴⁵ Se, para o filósofo – corroborando com o entendimento da antiguidade clássica –, a constituição do sujeito se dá a partir da interiorização do que é exterior, para o pensamento moderno, a partir do cristianismo, a pulsão, em contrapartida, é de um sujeito interior, íntimo e essencial, a conhecer. Tal sujeito pode ser inferido da leitura do trecho de *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*, anteriormente citado, do mesmo modo que da análise da obra *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim, o qual considera a literatura, especialmente os contos de fadas, um meio pelo qual as crianças e adolescentes podem compreender o significado da própria vida, uma vez que as colocam em contato com o que lhes há de mais profundo.²⁴⁶

A profundidade a que se refere Bettelheim e, também, Ninfa Freitas, em palavras diferenciadas, relaciona-se à concepção moderna de que todo indivíduo possui uma essência. Sendo a literatura um meio através do qual o homem pode se aproximar de sua essencialidade. Nesse sentido, nos direcionamos para a segunda definição apresentada por Compagnon. Definição esta que, engendrada pelos iluministas e aprofundada pelos

²⁴⁵ Na obra, Foucault nos dá notícias da preocupação dessa civilização por uma estética da existência, por uma arte do viver, e sobre a importância da escrita e da leitura como tecnologia para realização deste desejo. Cf. FOUCAULT, Michel. Aula de 03 de março de 1982 e Aula de 17 de março de 1982. In: *A hermenêutica do sujeito*. Op. Cit.

²⁴⁶ Cf. BETTELHEIM, Bruno. A luta pelo significado (introdução). In: *A psicanálise dos contos de fadas*. Op. Cit. p. 9-29.

românticos, compreende o texto literário como um remédio, o qual, ao aproximar o indivíduo do âmago do seu ser e das “verdades” do mundo, o libertaria da sujeição às autoridades e do obscurantismo religioso, uma vez que contribuiria para sua autonomia e responsabilidade.²⁴⁷ Tal qualidade terapêutica e nutritiva da literatura é sugerida na obra infantil/juvenil contemporânea *A menina que não gostava de ler*, de Lília Gramacho:

Era só abrir um presente e descobrir um livro lá dentro, que ela o pegava, fechadinho como veio, e prendia na estante. [...] No começo ninguém percebeu, mas a verdade era que quanto mais o tempo passava, mais a estante engordava e a menina emagrecia. E foi assim, de tão magrinha, que ela adoeceu.²⁴⁸

Ao recusar a leitura do texto literário, a menina vai definhando, enfraquecendo, até adoecer, e somente tem a saúde restabelecida quando aceita o antídoto-literatura: “E ela sentiu uma vontade irresistível de soltar um livro da estante. E soltou. [...] E quanto mais ela lia, mais engordava, mais se nutria”.²⁴⁹ A definição aqui apresentada de literatura enquanto remédio diferencia-se do conceito deleuziano, discutido anteriormente, de literatura como empreendimento de saúde. Pois, se para Deleuze a

²⁴⁷ COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê? Op. Cit.* p. 34.

²⁴⁸ GRAMACHO, Lília. *A menina que não gostava de ler*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010. p. 10.

²⁴⁹ *Idem.* p. 24.

fabulação consiste numa potência do homem de se inventar outros para melhor existir, na acepção moderna, o texto literário supriria uma falta – um defeito até – alimentando o homem com os modelos ou ingredientes julgados necessários para sua formação. Em se tratando da literatura infantil/juvenil, essa força normativa mostra-se muito mais evidente, por conta do constante perigo de o adulto, seja ele autor, editor, professor ou pai, assumir a postura pedagógica a que se refere Eneida Leal Cunha, em trecho de texto já citado no terceiro capítulo desta tese.²⁵⁰

Claudia Regina Gama Garcia, na dissertação *Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90*²⁵¹, apresenta um exemplo desse esforço normativo que caracteriza a literatura destinada à infância e à adolescência, ao salientar que os livros infantis/juvenis da literatura israelense, produzidos antes da década de 1960, carregavam “[...] o peso da formação de uma geração nova e mais saudável”²⁵², procurando transmitir “[...] os ideais estabelecidos para o novo país [...] como: valores sionistas, valores nacionais, trabalho pioneiro, cooperação e igualdade”.²⁵³

²⁵⁰ CUNHA, Eneida Leal. Era uma vez, história para leitores menores. In: *Revista estudos*. *Op. Cit.* p. 16.

²⁵¹ A Pesquisa investiga como são operados os conceitos de mimesis e verossimilhança na literatura infantil/juvenil israelense, especificamente em obras selecionadas das décadas de 70 a 90 do século XX, com o propósito de observar de que modo os conflitos, medos e dores apresentados nessas obras dialogam com os fatos históricos.

²⁵² GARCIA, Claudia Regina. *Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da USP, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 25.

²⁵³ *Idem. Ibidem.*

E é nesse sentido que o próprio remédio pode envenenar, uma vez que é da natureza do *phármakon*, e aqui nos apropriamos dos pressupostos derridianos²⁵⁴, tanto pode ampliar o saber quanto reduzir, ou o restringir, na medida em que, “[...] sob pretexto de suprir a memória, a escritura faz esquecer ainda mais”.²⁵⁵ No caso da literatura infantil/juvenil israelense produzida antes dos anos de 1960, no entendimento de Claudia Regina Gama Garcia, a preocupação em incentivar nas crianças e nos adolescentes o comprometimento com a construção do país, além de ter gerado obras pouco imaginativas e simplificadas, silenciou nas mesmas a discussão de temas presentes no universo infantil/juvenil daquela sociedade na época, tais como morte, divórcio, famílias monoparentais, deficiências, holocausto etc.; bem como de questões características da infância e da adolescência: medos, dúvidas e “[...] a luta de cada um para conseguir um lugar na família e na sociedade”.²⁵⁶

Regina Zilberman, em “O estatuto da literatura infantil”, identifica a duplicidade da natureza da literatura destinada à infância e à adolescência, esclarecendo que a mesma pode servir de modo particular à criança como um suporte fora de si para sua “[...] experimentação do

²⁵⁴ Refiro-me à obra *A farmácia de Platão* em que Jacques Derrida, tomando como referência *Fedro*, de Platão, recupera o mito de Theuth, no qual a escritura é vista como um *phármakon*, e destaca o duplo sentido do termo, o qual tanto pode significar remédio quanto veneno, uma vez que, ao funcionar como elemento de fixação da linguagem, pode levar à morte da fala viva e das histórias ligadas à memória pessoal dos indivíduos. Cf. DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. 2. ed. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

²⁵⁵ *Idem*. p. 47.

²⁵⁶ GARCIA, Claudia Regina. *Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90*. *Op. Cit.* p. 27.

mundo”²⁵⁷, uma vez que, “[...] ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, a literatura lida com dois elementos adequados para a conquista da compreensão do real”.²⁵⁸ O primeiro deles é uma história que apresenta as relações presentes na realidade e o segundo é um texto que propicia – por intermédio da leitura – “[...] um alargamento do domínio linguístico”²⁵⁹, e, em consequência, da compreensão do que está à sua volta. No entanto, os encaminhamentos dados para essa compreensão do real também podem funcionar de modo restritivo, direcionando, inclusive, a própria faculdade humana de fantasiar. No livro *Crítica, teoria e literatura infantil*, Peter Hunt nos dá o exemplo de uma reedição de *A história de Pedro Coelho*, de Beatrix Potter, que, ao eliminar certas sutilezas do texto original, suprime a possibilidade de a criança fazer as suas próprias deduções. Na primeira versão, de 1893, o coelho Pedro:

[...] foi direto para a horta do seu Gregório. Se espremeu, se espremeu, passando por baixo do portão!

Primeiro ele comeu umas alfaces e um punhado de vagens que não estavam nem maduras. Depois comeu uns rabanetes.

Mas então ficou enjoado e resolveu procurar um pouco de salsa.²⁶⁰

²⁵⁷ ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 45.

²⁵⁸ *Idem. Ibidem.*

²⁵⁹ *Idem.* p. 46.

²⁶⁰ POTTER, Beatrix *apud* HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil. Op. Cit.* p. 57.

Ao passo que na nova versão, de 1987, Pedro:

[...] correu direto para a horta de Seu Gregório.

Havia muitas verduras na horta do Seu Gregório. Pedro Coelho adorava verduras. Começou a comê-las. Primeiro experimentou as alfaces. Em seguida provou as vagens. Depois, comeu alguns rabanetes.

Pedro comeu demais, porque era guloso. Começou a ficar enjoado. “Preciso encontrar um pouco de salsa para roer”, pensou. “Isso vai me fazer bem”,²⁶¹

A excessiva explicação (“Havia muitas verduras na horta do Seu Gregório. Pedro Coelho adorava verduras. Começou a comê-las”) e a simplificação da linguagem, que se efetua pelo preenchimento das lacunas, além de tirarem, como enfatiza Hunt, a possibilidade de os leitores infantis/juvenis expandirem as ideias, limitam neles, a meu ver, a capacidade de fabulação, uma vez que a mesma só é verdadeiramente atendida pela literatura quando o texto literário possibilita ao leitor a participação ativa no processo de leitura. Além disso, na primeira versão, comer as verduras da horta é uma transgressão, ao passo que, na segunda, como a ingestão de verduras já está inserida na pedagogia alimentar das crianças, o ato transgressor – reprovado pelo narrador (“Pedro comeu demais, porque era guloso”) – consiste em comer demais, demonstrando mais uma vez a natureza fatalmente pedagógica do gênero

²⁶¹ *Idem. Ibidem.*

que alguns autores, editores, educadores, pais e até críticos literários parecem fazer questão de intensificar.

Retomando a obra *A menina que não gostava de ler*, para ainda discutir a duplicidade da literatura destinada à infância e à adolescência, compreendo que, ao vaticinar que as pessoas que não gostam de ler livros podem adoecer, a narrativa faz silêncio (ou se esquece) quanto ao fato de que, contemporaneamente, outros suportes e, mais ainda, outras linguagens podem fornecer elementos para formação das crianças e dos adolescentes. Ao fazer tal afirmação, coloco em evidência o que para mim é um dos questionamentos mais importantes levantados por Compagnon na sua conferência: “[...] há realmente coisas que só a literatura [infantil/juvenil] pode oferecer?”²⁶²

E continuo navegando por águas uspianas, procurando identificar as respostas tecidas pelos estudiosos que se debruçaram sobre o gênero. Para tanto, inicialmente, declaro que, apesar de concordar com Rodrigo Soares de Cerqueira, acerca da força centralizadora exercida por Antonio Candido no que concerne à crítica literária concebida na USP, observo que, no que se refere aos estudos realizados sobre a literatura produzida para a infância e a juventude, essa força não impossibilita saltos e revisões.

Para debater acerca do lugar da literatura infantil/juvenil na contemporaneidade, aproximo-me da dissertação *Vamos Jogar RPG?*

²⁶² COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê? Op. Cit.* p. 34.

Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria, na qual Edson Ribeiro Cupertino analisa de que modo as estruturas ficcionais do conto maravilhoso são retomadas pelo *Roleplaying games*²⁶³ (RPG) e, ainda, como a manipulação do real e da ficção, a partir da participação interativa dos jogadores no processo de fabulação, reiteram a necessidade humana de fantasia e também justificam a análise desse jogo pelos estudos literários: “[...] ao estudo literário interessa a maneira como a estética é construída nos *roleplaying*”.²⁶⁴ Ou seja, para o estudioso, o que mais aproxima o RPG da literatura é o diálogo que, tanto no texto literário quanto no RPG, se estabelece entre a forma e o processo social, e é por conta desse diálogo que, para o pesquisador, ambas as linguagens são capazes de satisfazer a necessidade humana de fabular, compreendida por Antonio Candido como um dos três níveis humanizadores da literatura:

[...] nas regras do lúdico acompanham um incontável número de elementos possíveis e verossímeis no sentido de imitar a vida, dando a esta um viés heróico cuja personagem acaba sendo o jogador que abre mão da rotina diária para viver o inusitado na ficção.²⁶⁵

²⁶³ Tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente.

²⁶⁴ CUPERTINO, Edson Ribeiro. *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 55.

²⁶⁵ *Idem*. p. 54.

Embora, como Candido, Cupertino reconheça na ficção “[...] um lugar ontológico privilegiado”²⁶⁶, no qual o homem pode experienciar plenamente a sua condição humana, diferentemente do autor da *Formação da literatura brasileira*, o estudioso não identifica na leitura da arte literária o modo mais rico para a satisfação dessa necessidade.²⁶⁷ Tal mudança é resultante da pressão das novas linguagens e tecnologias e, ainda, da entrada em campo de uma nova geração de intelectuais que, de acordo com Silvano Santiago, a partir dos anos de 1970, deixou de lado uma crítica de base sociológica e se apropriou dos pressupostos da Antropologia a fim de mapear “[...] as transformações culturais por que passava o país”.²⁶⁸ Ao escolher trabalhar com o RPG, avaliando o diálogo que o jogo estabelece com a literatura, e reconhecendo o seu valor para a formação dos indivíduos, bem como reivindicando sua presença na escola, Cupertino descentraliza o texto literário, no sentido de colocá-lo em pé de igualdade com outras formas de linguagem.

Do mesmo modo que Cupertino, Maria Cristina Xavier de Oliveira, na tese *A arte dos quadrinhos e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura*, também dessacraliza a literatura na medida em que, como o

²⁶⁶ CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1963. p. 41.

²⁶⁷ Candido identifica no que ele chama de formas mais humildes (narrativas populares, cantos folclóricos, lendas, mitos, cinema, radionovelas, fotonovelas, histórias em quadrinhos e telenovelas etc.) modalidades que funcionam como respostas à necessidade humana de fantasia, mas considera que a literatura é a modalidade mais rica. Cf. CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: DANTAS, Vinicius (org.). *Textos de intervenção*. Op. Cit. p. 80.

²⁶⁸ SANTIAGO, Silvano. *A democratização no Brasil (1979–1981)*. In: *O cosmopolitismo do pobre*. Op. Cit. p.142.

próprio título anuncia, compreende o quadrinho como uma modalidade textual que aproxima os jovens de obras canônicas da literatura e da cultura, contribuindo, por conta disso, para a sua formação, uma vez que esses textos, segundo a autora, tanto guardam valores essenciais que norteiam a humanidade quanto contribuem para o questionamento de modelos e de tradições cristalizados. Nesse caso, o texto literário é *desaturatizado*, perde a centralidade, e valoriza-se a importância do seu diálogo com outras linguagens. É especificamente nessa troca que a autora flagra a grande contribuição da literatura e da cultura para a formação das crianças e adolescentes:

[...] destaca-se a possível “releitura” de aspectos da tradição, trazendo-os para novas chaves, contextos e interpretações, oferecendo elementos para enriquecer o processo comunicativo, com múltiplas leituras e usos, e não nos referimos apenas às pedagógicas, mas também à fruição.²⁶⁹

É também sobre o diálogo entre o texto literário e outras formas de linguagens que escreve Mariana Cortez, na tese *Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil no Brasil e em Portugal*, quando analisa a contribuição da imagem (ilustração), em interação com o texto literário

²⁶⁹ OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. *A arte dos "quadrinhos" e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Tese, Doutorado em Letras). p. 42-43.

infantil, para a “[...] formação da sensibilidade dos aprendizes [crianças]”.²⁷⁰

A importância da ilustração nos livros infantis e o seu reconhecimento enquanto acontecimento narrativo que dialoga com o texto verbal foram reiterados pelos avaliadores do Programa Nacional Biblioteca Escolar, em 2008, os quais compreenderam que as imagens contribuem para o interesse das crianças pelos livros e, por essa razão, devem ser consideradas enquanto um aspecto relevante para a escolha das obras a elas destinadas. No entanto, Cortez esclarece que, ainda hoje, apesar da explosão das chamadas novas tecnologias, a imagem nunca deixou de ser uma personagem polêmica em sua relação com a literatura infantil/juvenil, pois, enquanto alguns estudiosos ressaltam “[...] as qualidades estéticas dos livros com imagens”²⁷¹, outros consideram que a mesma “[...] roubou o espaço dos livros no tempo dos meninos e no próprio mercado editorial”²⁷², sendo, muitas vezes, considerada a vilã no processo educacional, porque retira o texto literário de um lugar que se deseja central.

É precisamente no descentramento do texto literário no espaço da escola que Tzvetan Todorov, em *A literatura em perigo*, localiza a grande ameaça que ronda a literatura na contemporaneidade. Por isso, o teórico

²⁷⁰ CORTEZ, Mariana. *Por Linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Tese, Doutorado em Letras). p. 36.

²⁷¹ *Idem*. p. 38.

²⁷² *Idem*. p. 39.

reivindica – fazendo inclusive um *mea culpa*, uma vez que compreende que a radicalidade da análise imanentista do texto proposta pelos estruturalistas afastou a obra literária de sua relação com o mundo, com a vida – a realocação da literatura no centro do processo educacional e da formação dos cidadãos. Realocação que só poderá ser efetuada, segundo ele, se forem revistos os modos como os textos literários têm sido lidos nesses espaços de construção de conhecimento. Espaços estes nos quais, na maioria das vezes, ou utilizam a literatura como auxiliar para a compreensão das regras de utilização da língua, ou para o ensino da história da literatura e dos gêneros literários, ou mesmo para análise dos aspectos estruturais das obras.

Tais “usos” da literatura se dão por conta de uma compreensão de que uma das suas funções é, conforme defende Ninfa Freitas de Parreiras, na dissertação citada, *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*, estimular nas crianças o desenvolvimento da linguagem²⁷³ ou, ainda, como observa Rosane Aparecida Silva, na dissertação *Emília, João sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional*, manter “[...] a língua viva, em constante exercício”.²⁷⁴ No entanto, é essa compreensão de que a literatura tanto estimula o desenvolvimento da linguagem quanto é responsável por manter a língua em exercício que faz com que a escola, nas palavras de

²⁷³ FREITAS, Ninfa Parreiras de. *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*. *Op. Cit.* p. 40.

²⁷⁴ SILVA, Rosane Aparecida. *Emília, João sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional*. *Op. Cit.* p. 22.

Glaúcia Luiz, na dissertação *A poética da delicadeza e do essencial*, “[...] acabe por utilizar o texto literário como um instrumento para ensinar regras gramaticais, ou ainda, para identificar apenas a estrutura narrativa”²⁷⁵, fazendo, dessa forma, “[...] com que o indivíduo não consiga penetrar nas tramas do texto literário”.²⁷⁶

A ameaça à qual se refere Todorov está, de acordo com Caio Meira, na “Apresentação à edição brasileira”, “[...] na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade”.²⁷⁷ Não obstante se refira ao contexto francês, os perigos elencados pelo historiador búlgaro são facilmente identificados nas escolas brasileiras e a eles acrescento outro que pode ser localizado também em alguns estudos acerca da literatura infantil/juvenil: o perigo de se sacralizar a literatura de modo a compreendê-la como única forma capaz de formar crianças e adolescentes. Aqui ponho em cena o terceiro poder da literatura apresentado por Compagnon em sua conferência: o poder de corrigir os defeitos de linguagem. Em outras palavras, a literatura, e somente ela – por transformar a linguagem comum em uma linguagem especial –, serve para corrigir a língua do homem e, desse modo, o próprio homem, uma vez que o artista, no caso o poeta, e essa é uma concepção bem moderna, possui o poder “[...] de desvelar uma verdade que não seja transcendente,

²⁷⁵ LUÍZ, Glaúcia. *A poética da delicadeza e do essencial*: Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós e José Jorge Letria. *Op. Cit.* p. 21.

²⁷⁶ *Idem. Ibidem.*

²⁷⁷ MEIRA, Caio. Apresentação à edição brasileira. In: TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. *Op. Cit.* p. 10.

mas latente, potencialmente presente, escondida fora da consciência, imanente, singular e, até aí, inexprimível.”.²⁷⁸

A confiança nesse poder da literatura pode ser inferida da leitura da dissertação *Emília, João sem Medo e Marianinho*, na qual Rosane Silva, ao analisar três obras de três países de língua oficial portuguesa atentas à realidade social²⁷⁹, e procurando refletir sobre a importância da literatura infantil/juvenil para a formação individual e social dos jovens, considera que a mesma pode ter função transformadora diante de um “[...] mundo globalizado, economicamente neoliberalista, carente de valores morais, confuso, norteadado por relações humanas superficiais, à mercê de uma mídia suspeita”.²⁸⁰ No entanto, a estudiosa defende que apenas alguns escritores são capazes de transmitir os valores adequados para que tal transformação se efetue:

Diante do cenário atual, e ainda na aurora do novo milênio, voltamos nossos olhos para o século XX, para observar atentamente e redescobrir alguns escritores iluminados, sozinhos no palco, fazendo seus passos mágicos para garantir uma grande aventura – a de viver completa e livremente.²⁸¹

²⁷⁸ COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê? Op. Cit.* p. 37.

²⁷⁹ As obras são: *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato (Brasil), *Aventuras de João sem medo*, de José Gomes Ferreira (Portugal), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto (Moçambique).

²⁸⁰ SILVA, Rosane Aparecida. *Emília, João sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional. Op. Cit.* p. 50.

²⁸¹ *Idem. Ibidem.*

Observa-se que nesse trabalho as concepções tanto de leitura quanto de literatura são restritas. Por leitura toma-se apenas a do texto verbal e, por literatura, obras canonizadas, desconsiderando-se que o cânone trata-se de uma eleição, na qual entram em jogo valores, gostos pessoais e relações de poder.

Esse mesmo movimento sacralizador da literatura, ou especificamente de alguns gêneros literários, foi discutido no terceiro capítulo desta tese, no momento em que se pretendeu avaliar quais textos são eleitos pelos estudiosos da literatura quando os mesmos se propõem a formar o leitor literário infantil/juvenil. Na dissertação *A poética da delicadeza e do essencial*, Gláucia Luiz, ao apresentar duas funções da poesia – integradora e renovadora²⁸² – enfatiza quão decisiva é a mesma para a formação do homem, podendo a sua ausência ser inclusive nociva:

O efeito da literatura na vida do leitor é algo não quantitativo, porém, a ausência dessa identificação na vida de cada indivíduo pode limitá-lo na leitura dos seus textos-vida e dos seus textos-lidos. Mais grave, limitar, fragilizar, seu agir e estar no mundo.²⁸³

Ao considerar que somente a literatura, dentro dessa significação restrita, é capaz de promover a formação e a renovação do homem, a

²⁸² As funções são: a integradora, que se refere ao modo como a mesma contribui para a formação do homem; a renovadora, que se refere à maneira como a poesia pode agir sobre o espírito humano. Cf. LUIZ, Gláucia. *A poética da delicadeza e do essencial*: Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós e José Jorge Letria. *Op. Cit.* p. 16.

²⁸³ *Idem. Ibidem.*

estudiosa desconsidera a diversidade de textos e de formas de linguagens e de discursos que permeiam o mundo, além de minimizar a capacidade humana de transformar toda e qualquer experiência de leitura – e aqui leitura não se reduz a de textos verbais – em matéria de aprendizagem e de transformação. Entretanto, a sacralização de determinada linguagem (a literária), bem como a restrição a obras, autores, gêneros e suportes específicos, não são constantes no que se refere aos trabalhos sobre a literatura infantil/juvenil realizados na USP. Não obstante essa Universidade seja considerada um espaço conservador, no que se refere aos estudos literários, em se tratando das pesquisas realizadas sobre o gênero literário destinado à infância e à adolescência, foi exatamente nessa instituição onde foram encontrados os trabalhos mais inovadores acerca da leitura e da literatura infantil/juvenil, inclusive no que diz respeito aos objetos de estudo²⁸⁴. Entre as pesquisas por mim analisadas há trabalhos que se debruçam sobre objetos mais tradicionais, ou canônicos (se é que podemos chamar de canônica qualquer obra desse gênero), como é o caso daqueles que tratam das obras de Monteiro Lobato, Mia Couto, Marina Collassanti, Ziraldo, Jorge Amado, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, os contos de fadas, Manoel de Barros, José Gomes Ferreira, Rubem Alves, Ângela-Lago, Guimarães Rosa. Todavia, algumas

²⁸⁴ Rachel Esteves Lima, na tese *A crítica literária na universidade brasileira*, escreveu sobre a pluralidade com a qual trabalhavam, na época analisada, os estudiosos da literatura uspianos, no que concerne às posturas teóricas e aos objetos pesquisados. Apesar da distância temporal e dos novos Programas de Pós-Graduação em Estudos Literários criados na instituição, parece-me relevante marcar ainda essa pluralidade nos estudos que se dedicam a ler o texto literário infantil/juvenil. Cf. LIMA, Rachel Esteves. *A crítica literária na universidade brasileira*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, 1997. (Tese, Doutorado em Literatura Comparada).

pesquisas se interessaram por investigar novas linguagens, não consagradas nos domínios das Letras, como é o caso da série Harry Potter (tanto o livro quanto o filme), de HQs, de jogos eletrônicos, das ilustrações etc. Tais “inovações”, ou aberturas, além de serem fruto do advento, na contemporaneidade, de novas tecnologias, novas mídias e novas formas de linguagens e, ainda, devido ao que já foi apresentado como democratização, a partir dos anos de 1970, no que concerne aos objetos, temas e perspectivas de leituras nas Faculdades de Letras brasileiras, acontecem pela especificidade da literatura destinada à infância e adolescência, cujas obras, além do texto verbal propriamente dito, fazem uso de múltiplos recursos: ilustrações dos mais diversos tipos, texturas, cores, suportes diferenciados etc. O que justifica a natureza interdisciplinar²⁸⁵ do gênero a qual se refere João Luís Ceccantini, em ensaio que avalia as perspectivas de pesquisas em literatura infantil/juvenil na atualidade.

José Augusto de A. Nascimento não desconsidera a diversidade de textos, de formas de linguagens e de discursos que permeiam o mundo, quando, na dissertação *Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*, propõe que sejam repensados os conceitos de leitura, texto e literatura, considerando o fato de que a ideia do livro como suporte privilegiado para a leitura não é mais adequada contemporaneamente:

²⁸⁵ CECCANTINI, João Luís C. T. Perspectivas de pesquisas em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil*. Op. Cit. p. 19.

Hoje, com a publicidade, a televisão, enfim com a cultura da imagem e digital que se estabeleceu durante o século XX, quem discordaria que, para além da escrita, a linguagem também pode ser visual, sonora e intercódigos? [...] concebemos a literatura para além de linear e verbal, também visual, sonora, interativa e hipertextual.²⁸⁶

Para o estudioso, é problemático trabalhar com conceitos restritos de texto, leitura e literatura, principalmente “[...] quando se trata da educação dos pequenos”²⁸⁷, porque corre-se o risco “[...] de apresentar modelos limitantes, pouco significativos para as crianças, não atendendo suas necessidades e desejos, desestimulando-as”.²⁸⁸ A preocupação do estudioso se dá porque ele compreende como uma das funções da literatura, tal como Candido – embora os conceitos de literatura de ambos sejam diferenciados –, a de fornecer elementos para o conhecimento do mundo e do ser. Na verdade, a maioria dos estudiosos pesquisados na USP considera essa a função mais importante da literatura, uma vez que a compreendem, na esteira do autor de *Literatura e sociedade*, como uma construção humana que, embora possua autonomia de significado, não se

²⁸⁶ *Idem.* p. 116.

²⁸⁷ *Idem.* p. 14.

²⁸⁸ *Idem. Ibidem.*

desliga do real, bem como não abdica da sua capacidade de atuar sobre ele.²⁸⁹

Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross, na tese *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo*, considera que a literatura ocupa um lugar central no “processo civilizatório da história da humanidade”²⁹⁰, porque

[...] carrega em seu bojo elementos formadores da sociedade de origem, sendo, inclusive, instrumento de transmissão e recriação dos valores sociais. A literatura é uma das manifestações da criatividade em que Homem e o Mundo interagem.²⁹¹

É, principalmente, por conta dessa compreensão de que a literatura e o mundo dialogam, mutuamente, que a maioria dos trabalhos da USP por mim analisados privilegiou a análise das obras infantis/juvenis em sua relação com a sociedade e, sobretudo, nas dissertações e teses elaboradas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, foram empreendidos estudos comparados da literatura e da cultura, procurando-se identificar diálogos, convergências e divergências entre obras produzidas em contextos

²⁸⁹ Cf. CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção*. Op. Cit.

²⁹⁰ KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro. *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2010. (Tese, Doutorado em Letras). p. 68.

²⁹¹ *Idem. Ibidem.*

distintos de língua portuguesa. Buscou-se, sobretudo, flagrar a relação dessas obras entre si e entre as sociedades e as histórias das quais fazem parte. Esse é o caso, por exemplo, da tese citada acima, cujo propósito é avaliar como os autores Lúcia Pimentel Góes (Brasil) e António Torrado (Portugal) imprimem em algumas de suas obras infantis/juvenis suas percepções de vida e de mundo. Percepções estas que acenam para o modo como os mesmos, bem como suas respectivas sociedades, compreendem a criança e a infância.

Nesse mesmo viés caminha Sersi Bardari, na tese *A alquimia do “adulterecer”*: a literatura para juventude como rito de passagem, trabalho que empreende uma análise comparativa entre duas obras de paisagens diversas (*O relógio do mundo*, do brasileiro Lino Albergaria e *Aventuras de João sem medo*, do português José Gomes Ferreira), avaliando o modo como a literatura para a juventude representa nesses dois países a passagem da adolescência para a idade adulta e, dessa maneira, contribui para o processo de formação dos jovens, realística ou simbolicamente, uma vez que, para o autor, as “[...] narrativas literárias, de qualquer gênero, podem auxiliar o leitor a encontrar referências para o crescimento individual e paradigmas de comportamento em sociedade”.²⁹²

Ainda no que concerne ao poder da literatura de transmitir modelos, na dissertação *Percurso do órfão na literatura infantil/juvenil, da oralidade à era digital*: a trajetória do herói solitário, Laís de Almeida Cardoso busca

²⁹² BARDARI, Sersi. *A alquimia do “adulterecer”*: a literatura para a juventude como rito de passagem. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Tese, Doutorado em Letras). p. 10.

revisitar a representação da orfandade em alguns contos populares²⁹³, procurando observar em que medida os modelos de órfãos desenhados nesses contos são repetidos em três obras contemporâneas, publicadas em três diferentes suportes – Peter Parker (quadrinhos); Luke Skywalker (cinema); Harry Potter (literatura). O intuito da autora é demonstrar como esses “modelos” se modificam de acordo com o meio social em que ocorrem. Como um dos exemplos para esta afirmativa, Cardoso traz o conto “João e Maria”, no qual, na versão oral e Perraultiana, as duas crianças são abandonadas na floresta pelos próprios pais, uma vez que os mesmos não têm como alimentá-los. Ao passo que, na versão dos católicos e moralistas irmãos Grimm, é a madrasta quem induz o pai a abandonar os filhos para que eles – os adultos – não passem fome. Ou seja, na paisagem da França medieval, conforme discutido no primeiro capítulo desta tese, era natural que os pais abandonassem os filhos. No entanto, na paisagem católica da Alemanha do século XIX, somente a uma madrasta cabia tal atitude.

Mas a literatura também pode contribuir para o questionamento de modelos de comportamento, de linguagem, de governo etc. Nesse caso, ela adquire uma função subversiva, podendo constituir-se como um contrapoder. Ao analisar o livro de João Carlos Marinho, *Sangue Fresco*, Tatiana Colla Argueiro, na dissertação *Violência e práxis na literatura*

²⁹³ Os contos são: *O espelho mágico* e *Almofadinha de ouro*, recolhidos por Câmara Cascudo; *A gata borralheira*, recontado por Viale Coutinho; *A história de João*, recontado por Henriqueta Lisboa; *As três casinhas* e *Os três órfãos*, recolhidos por Ítalo Calvino; *A madrasta* e *O sapatinho de cetim*, recontados por Teófilo Braga; *A princesa dos cabelos de ouro*, recontado por Joaquim A. Ferreira; *O rapaz de conho*, recolhido por Lourenço Rosário.

infantil e juvenil: uma análise comparativista, demonstra como essa obra questiona o modelo de governar da ditadura militar brasileira:

No corpo literário da obra, o bandido é um capitalista norte americano, mas percebemos na voz do narrador a intenção de compará-lo ao elemento externo que é o governo brasileiro. Sabendo da censura do período, o autor escolhe caminhos outros, usando a imagem do Nazismo alemão para esconder sua ideologia anti-ditadura. Este aspecto fica mais claro quando transforma os heróis da trama em guerrilheiros.²⁹⁴

É por conta desse poder subversivo da literatura que os governos totalitários temem a leitura.²⁹⁵ Foi isso que levou, por exemplo, em 19 de novembro de 1937, durante o governo Vargas, a Comissão de buscas e apreensões de livros, a incinerar, em Salvador, conforme a própria ata da comissão publicada pelo Jornal do Estado da Bahia em 17 de dezembro de 1937, livros considerados simpatizantes do credo comunista.²⁹⁶ Nesse mesmo ano alguns exemplares do quadrinho *Tarzan, o invencível*, de

²⁹⁴ ARGUEIRO, Tatiana Colla. *Violência e práxis na literatura infantil e juvenil*: uma análise comparativista. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras). p. 58.

²⁹⁵ MANGUEL, Alberto. A última página. In: *Uma história de leitura*. Op. Cit. p. 35.

²⁹⁶ Os livros incinerados foram: “808 exemplares de *Capitães da areia*, 223 exemplares de *Mar morto*, 89 exemplares de *Cacau*, 93 exemplares de *Suor*, 267 exemplares de *Jubiabá*, 214 exemplares de *País do carnaval*, 15 exemplares de *Doidinho*, 26 exemplares de *Pureza*, 13 exemplares de *Bangüê*, 4 exemplares de *Moleque Ricardo*, 14 exemplares de *Menino de Engenho*, 23 exemplares de *Educação para a democracia*, 6 exemplares de *Ídolos tombados*, 2 exemplares de *Idéias, homens e fatos*, 25 exemplares de *Dr. Geraldo*, 4 exemplares de *Nacional socialismo germano*, 1 exemplar de *Miséria através da polícia*”. Cf. *Jornal do Estado da Bahia*, Salvador, 17 dez. 1937, p. 03. Arquivo Fundação Casa de Jorge Amado, Bahia.

Edgar Rice Burroughs, foram incinerados, no Rio de Janeiro, simplesmente porque, segundo os censores, empregou-se em um dos seus diálogos a expressão “camarada”, considerada como representativa do vocabulário dos partidários do comunismo.

“A literatura confirma o consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura.”²⁹⁷ É assim que leio *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, um livro subversor porque ensina a liberdade, por mais assustadora que ela pareça ser; ensina que é possível ir em busca do que se quer, que é possível ir de encontro às autoridades, como faz Alice diante da Dama de Copas.

No trecho

Não, vou primeiro olhar, [...] e ver se está escrito ‘veneno’ ou não, pois lera muitas historinhas divertidas sobre crianças que tinham ficado queimadas e sido comidas por animais selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não se lembravam das regrinhas simples que seus amigos lhes haviam ensinado [...]²⁹⁸

Alice lembra-se do que aprendera nos livros e age com prudência diante da garrafinha “[...] em cujo gargalo estava enrolado um rótulo de papel com as palavras “BEBA-ME”²⁹⁹. Ela transforma o lido em experiência, faz associações, questiona o que lhe é dado e, diferentemente de Pinóquio,

²⁹⁷ COMPAGNON, Antoine. A literatura. In: *O demônio da teoria. Op. Cit.* p. 37.

²⁹⁸ CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Trad. Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 19.

²⁹⁹ *Idem.* p. 18.

que aprendeu nos livros a se tornar um menino comportado, torna-se uma menina que “cuida de si”, uma heroína errante em cujo mundo – nas palavras de Alberto Manguel – “[...] a linguagem recupera sua ambiguidade rica e essencial”³⁰⁰. Alice é humana, demasiadamente, diminui e cresce, cresce e diminui; erra e acerta; indaga sempre e segue em busca de resposta para o indissolúvel enigma: “[...] afinal de contas, quem sou eu?”³⁰¹. A leitora Alice certamente seria capaz de enxergar no inseto encouraçado, em que Gregor Samsa se transformou, um escaravelho alado (tal como quisera Vladimir Nabokov ensinar aos seus alunos quando da leitura de Kafka), um inseto capaz de voos. Decerto, aprenderia Alice, por intermédio dessa leitura, novas formas de existir, pois “[...] a função educativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico”³⁰², ela ensina não simplesmente a partir das supostas “lições” que estariam no texto explicitadas, como um manual de virtude e boa conduta³⁰³: “Ai dos meninos que se revoltam contra seus pais e que fogem de casa por puro capricho! Nunca serão felizes neste mundo, e mais cedo ou mais tarde se arrependerão amargamente [...]”³⁰⁴. Foi o que disse o grilo falante para Pinóquio. A literatura ensina por intermédio das incorporações que o leitor

³⁰⁰ MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: *À mesa com o Chapeleiro Maluco*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cia das Letras, 2009. p. 45.

³⁰¹ CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. *Op. Cit.* p. 25.

³⁰² CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção*. *Op. Cit.* p. 83.

³⁰³ *Idem. Ibidem.*

³⁰⁴ COLLODI, Carlo. *Pinóquio*. Trad. Carolina Cimenti. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 17.

faz entre a sua vida e o texto, entre o texto e a sua vida, entre o texto e outros textos. Ensina porque põe o homem em contato com sua própria humanidade³⁰⁵, ou com o que nele há de inumano: “Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti”.³⁰⁶

Literatura infantil/juvenil: para quê? foi a indagação que formulei, inspirada pela conferência de Compagnon, ao navegar pelas águas uspianas. E agora elenco algumas possíveis respostas recolhidas no trajeto/pesquisa: para intermediar o contato das crianças e adolescentes com os homens e com as diferentes esferas da sociedade; para assegurar a integridade espiritual da infância e da juventude e para colocar as crianças e os jovens em contato com a sua própria humanidade; para satisfazer a necessidade comum a todo ser humano de fantasiar; para formar a sensibilidade dos “pequenos” e para lhes fornecer elementos para conhecimento do mundo e do ser; para proporcionar às crianças e aos adolescentes instrução, deleite, purgação; para estimular nas crianças e nos adolescentes o conhecimento da língua e o seu exercício; para corrigir os defeitos da linguagem e do próprio homem; para transmitir às crianças e aos adolescentes os valores, as condutas, e também para incentivar na infância e na adolescência o questionamento dos modelos.

Conclui-se, da análise, que, embora os estudiosos possuam visões diferenciadas a respeito da natureza, das funções e dos lugares que a

³⁰⁵ Cf. CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção*. Op. Cit.

³⁰⁶ CAMPOS, Paulo Mendes. Para Maria da Graça. In: *Para gostar de ler*. Op. Cit. p. 23.

literatura infantil/juvenil deve ocupar na sociedade e na escola, o conceito que Candido elaborou de literatura empenhada, quando, em a *Formação da literatura brasileira*, se propôs a escrever acerca do interesse dos escritores neoclássicos e românticos para construir uma literatura nacional³⁰⁷, parece ser ainda um direcionador de uma compreensão de literatura. No caso da literatura infantil/juvenil, o empenho deve consistir, sobretudo, para a maioria dos estudiosos uspianos, em fornecer elementos para o conhecimento do mundo e do ser, justificando-se, desse modo, o pressuposto de Candido de que a literatura é um bem incompressível que confirma a humanidade do homem. Ou seja, o quarto poder ao qual se refere Compagnon – que consiste no despoder reivindicado por Baudelaire, Flaubert e Gide, entre outros escritores da alta modernidade, que recusavam qualquer poder da literatura além do exercício sobre ela mesma – não é corroborado pelos estudiosos que se dedicaram a ler a literatura infantil/juvenil na USP nos últimos anos.

Resta ainda a minha resposta à pergunta que intitula este capítulo. E para respondê-la, inicialmente, trago um trecho do livro *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de Bartolomeu Campos de Queirós:

Eu espiava, com dor, a agulha furar a carne pouca de minha mãe. Ela então não mais cantava ou gemia. Silenciava. [...] Ela dormia a noite toda, um sono pesado,

³⁰⁷ CANDIDO, Antonio. Introdução. In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 10. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 28.

mas temporário, eu sabia, como tudo mais naquela casa da rua Alferes Esteves.³⁰⁸

Umberto Eco, em “Sobre algumas funções da literatura”, escreveu que um dos poderes principais do texto literário é nos ensinar a morrer, ou nos ensinar a aceitar o inexorável.³⁰⁹ É com a inexorabilidade das coisas da vida que nos defrontamos ao ler esse texto memorialístico, no qual um narrador-menino conta, de modo poético – além das brincadeiras infantis, dos seus sentimentos, das suas descobertas – da doença que levou, dolorosa e lentamente, sua jovem mãe à morte: “A casa ficou maior e cheia de silêncio: tudo parecia se esforçar para não acordar quem deveria dormir por toda a vida”.³¹⁰ E, ao realizarmos a leitura de uma narrativa desse tipo, de certo modo nos preparamos para a morte, ou simplesmente entramos em contato com ela. Eis, portanto, a resposta que construí ao longo deste trabalho: literatura (infantil/juvenil ou não) para nos ajudar a sobreviver quando tudo parece perdido, quando nos falta a mãe, o pai, a habilidade de firmamentos. Poderia ser cinema, artes plásticas, música, quadrinhos, teatro, novela. No entanto, para mim, a literatura é o que chega mais perto, o que me comunica melhor, o que me afunda e me eleva, o que me aproxima de mim ou do que eu gostaria de ser; é o que me resgata do desamparo, desde a infância.

³⁰⁸ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 70.

³⁰⁹ ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: *Sobre a literatura*. 2. ed. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 09-21.

³¹⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. *Op. Cit.* p. 77.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe um lugar para a literatura infantil/juvenil nos estudos literários brasileiros contemporâneos, melhor dizendo, existem lugares. O que tentei demonstrar com esta tese foi como se configuram tais espaços e, desse modo, também me arvorei a delinear um novo espaço, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, para a leitura crítica do texto destinado ao público infantil/juvenil. Espaço este politicamente necessário, conforme percebo a partir do meu trabalho, há cinco semestres, como professora substituta da disciplina literatura infantil/juvenil na graduação em Letras desta instituição³¹¹. E é sobre isso que desejo explicar na finalização deste texto.

Durante o tempo de docência pude perceber o crescente interesse dos discentes em se debruçarem criticamente sobre o texto literário destinado à infância e à adolescência. Se, no primeiro semestre em que ministrei a disciplina, o número de alunos inscritos no curso consistia em 14, atualmente a turma é composta por 43 discentes matriculados, entre estudantes de Letras e de Pedagogia.

A explicação para tamanha procura dos alunos consiste no fato desses dois cursos serem responsáveis pela formação de professores para o ensino fundamental e médio, os quais, em sala de aula, inevitavelmente,

³¹¹ Nos dois semestres do ano de 2008 ministrei a disciplina no cumprimento do estágio docente obrigatório; desde março de 2010, ensino-a como professora substituta do Departamento de Letras Vernáculas.

necessitarão trabalhar com a leitura do texto destinado à infância e à adolescência.

Esse interesse, especificamente dos alunos de Letras, não é algo recente, conforme nos dá notícias Eneida Leal Cunha, quando, em texto que apresenta as conclusões parciais do seu Projeto de Pesquisa, intitulado *Literatura infanto-juvenil: produção e recepção*³¹², em 1985, afirma que em encontros e debates promovidos pelo Setor de Literatura Brasileira do ILUFBA, no segundo semestre de 1978, com o objetivo de discutir o currículo do curso, umas das reivindicações mais veementes dos alunos era a “inclusão do estudo da Literatura infantil no elenco das disciplinas oferecidas”³¹³, e tais reivindicações motivaram-na a optar pelo trabalho com o texto literário destinado à infância e à juventude, naquele momento.

As possíveis causas para a demanda dos alunos pela disciplina literatura infantil, no final dos anos de 1970, ainda segundo a professora, seriam: o afastamento dos docentes de ensino superior das salas de aulas dos antigos cursos de ginásio e colegial, por conta do advento e da proliferação dos cursos de pós-graduação; a instalação dos regimes integrais de trabalho nas universidades; e o empobrecimento da classe média brasileira que levou os jovens graduandos para as salas de aula, sobretudo do ensino fundamental.

³¹² O Projeto se definia, de acordo com as palavras da própria coordenadora, “[...] em torno de três objetivos: discussão teórico-crítica da literatura infantil, análise e avaliação do Projeto Ciranda de Livros e das obras literárias por ele selecionadas”. Cf. CUNHA, Eneida. Era uma vez, histórias para leitores menores. In: *Revista Estudos. Op. Cit.* p. 10.

³¹³ *Idem.* p. 05.

Decerto que o cenário apresentado por Cunha sofreu, ao longo do tempo, significativas modificações. Não se pode dizer que existe atualmente uma relação consistente entre a universidade no Brasil e as escolas de nível fundamental e médio. Mas, por conta principalmente dos movimentos sociais e da implementação de algumas políticas públicas que buscam a reparação dos danos causados por um processo perverso de colonização que alijou algumas etnias formadoras da identidade brasileira, existe um movimento intenso de entrada da população de baixa renda nas universidades. Público que necessita se dividir entre estudos e trabalho. No caso dos estudantes de Letras e de Pedagogia, entre salas de aulas nas quais desempenham diferentes papéis: de alunos de graduação e de professores dos ensinos fundamental e/ou médio.

A maior parte dos 43 alunos matriculados na disciplina de Literatura infantil/juvenil nesse semestre de 2011.1 faz parte desse contingente que estuda e trabalha, ou melhor, que, ao mesmo tempo em que cursa a graduação em Letras ou em Pedagogia, exerce a profissão para a qual está se formando.

A procura pela disciplina consiste, portanto, numa demanda, mais das vezes política, dos alunos/professores por métodos que os auxiliem no trabalho, em sala de aula, com texto literário infantil/juvenil. Especialmente porque as salas de aula dos ensinos fundamental e médio podem, e devem, se configurar em palcos para o debate de questões cruciais que têm emergido no cenário brasileiro contemporâneo, tais como: os preconceitos raciais, étnicos e linguísticos, a homofobia, entre

outras. Temas estes que povoaram e, atualmente, ainda povoam os livros infantis/juvenis. Dessa forma, para condução de tais debates, bem como para uma leitura crítica e contextualizada dessas obras, exige-se cada vez mais o envolvimento e o preparo do professor. O que reitera a necessidade de se edificar um lugar cada vez mais potente para o estudo da literatura infantil/juvenil no âmbito dos estudos literários acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada, literatura e cultura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas*. Ilust. Maurício de Souza. Campinas/SP: Verus, 2010.
- ARENTD, Hanah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Trad. José Carlos Barbosa, Hemerson Baptista. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 21. ed. Trad. Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. e org. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. 2. ed. Trad. Mária Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BRASIL, Sales. *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1959.

- BRERO, Caroline Elisabeth. *A recepção crítica das obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, São Paulo, 2003. (Dissertação, Mestrado em Letras).
- CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMPOS, Paulo Mendes. Para Maria da Graça. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1980. p. 23.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. Trad. Ana Regina Lessa, Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1963.
- CANETTI, Elias. *A consciência das palavras*. Trad. Herbert Caro, Márcio Suzuki. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, José Murilo. *Pontos e bordados – escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Trad. Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CECCANTINI, João Luís (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.
- CERQUEIRA, Rodrigo Soares de. *Crítica, memória e narração: um estudo dos textos memorialísticos de Antonio Candido*. Programa de Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMPI, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).
- CHARTIER, Roger (org.). *História da vida privada. Da renascença ao século das luzes*. Vol. 3. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2009.
- CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos vernissages: Monteiro Lobato e o desejo de uma arte nacional no Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1995.

- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 5. ed. Barueri/SP: Manole, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLLODI, Carlo. *Pinóquio*. Trad. Carolina Cimenti. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. *Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-RJ, 2001. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- COSTA NETO, Antonio Gomes da. Ofício ao Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://blog.centrodeestudos.com.br/2010/11/03/cacadas-de-pedrinho-e-o-cne/>. Acesso em: 12/12/2010.
- CUNHA, Eneida Leal. Era uma vez, história para leitores menores. In: *Revista Estudos*. Salvador, n. 04. dez. 1985. p. 05-34.
- DANTAS, Vinícius (org.). *Textos de intervenção*. São Paulo: Ed. 34, 1989.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. 2. ed. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 4. ed. Tradução: Luis Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: *Crítica e clínica*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997.

DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil de um intelectual moderno*. Belo Horizonte: Programa de Pós Graduação em Letras da UFMG, 1997. (Tese, Doutorado em Estudos Literários).

D'INCAO, Maria Ângela; SCARABÓTOLO, Eloísa Faria (orgs.). *Dentro do texto, dentro da vida – ensaios sobre Antonio Candido*. São Paulo: Cia. das Letras: Instituto Moreira Sales, 1992.

EAGLETON, Terry. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. João Azenha Jr. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. 2. ed. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção trópicos).

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *Ditos e escritos*. 2. ed. Vol. 5. Trad. Inês Autran Barbosa. Rio de Janeiro: Forence Universitária: 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Vol. 3. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: *Primeiras publicações psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GALLO, Mayrant. *O ritual no jardim*. Rio de Janeiro: Presença, 1993.

GOMES, Nilma Lino. *Parecer CNE/CEB nº 15/2010*. Disponível em: <http://ead.sitesescola.com.br/arquivo/documento/ParecerLobato.pdf>. Acesso em: 10/11/2011.

GRAMACHO, Lília. *A menina que não gostava de ler*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Modernidade versus Pós-modernidade*. Disponível em: <http://www.consciencia.org/modernidade-versus-pos-modernidade-jurgen-habermas>. Acesso em: 01/03/2010.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOSHIYAMA, Alice. *Monteiro Lobato – intelectual, empresário, editor*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

LAJOLO, Marisa. *Monteiro Lobato – um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luis (orgs.). *Monteiro Lobato, livro a livro*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 229.

LEMAIRE, Gérard-Georges. *Kafka*. Trad. Júlia da Rosa Simões. Porto Alegre: L&PM, 2006.

- LIMA, Rachel Esteves. *A crítica literária na universidade brasileira*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, 1997. (Tese, Doutorado em Literatura Comparada).
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo, Globo, 2010.
- LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo: Globo, 2009.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2009.
- LOBATO, Monteiro. *Caçadas de Pedrinho*. 60. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Lendo e escrevendo Lobato*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LYOTARD, François. *O inumano: considerações sobre o tempo*. 2. Ed. Trad. Ana Cristina Seabra, Elisabete Alexandre. 2. ed. Lisboa: Ed. Estampa Ltda, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. *Uma história meio ao contrário*. 25. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 44.
- MACHADO, Ana Maria Machado. Professor não é incapaz. In: *Carta Capital*. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental/professor-nao-e-incapaz>. Acesso em: 10/01/2011.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia das Letras, 1997.
- MANGUEL, Alberto. *À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cia da Letras, 2009.
- MARC, Augé. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lucia Pereira. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MEIRELES, Cecília. *Criança, meu amor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- MUSSA, Alberto. Me convençam. In: *Rascunho: jornal de literatura*, n. 128. Curitiba, dez. de 2010. p. 18.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Trad. Mário da Silva. 6. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

NIGRI, André. Monteiro Lobato e o racismo. In: *Revista Bravo*. Nº 165. São Paulo, mai. de 2011, Editora Abril.

ORTIZ, Renato. Da raça à cultura. In: *Cultura brasileira e identidade nacional*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 36-44.

PAULINO, Graça. (org.) *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

PEDROSA, Célia. *Antonio Candido: a palavra empenhada*. São Paulo: Edusp; Niterói/RJ: Ed. da UFF, 1994.

PENSADOR, Gabriel. *Um garoto chamado Rorbeto*. São Paulo: Cosac Naify; 2005.

PERES, Ana Maria Clark. Literatura infanto-juvenil: para que fazer. In: *Suplemento literário de Minas Gerais*. n. 1306. Belo Horizonte, out. de 2007, Secretaria do Estado de Minas Gerais.

PERES, Ana Maria Clark. *A linguagem na literatura infantil: as várias falas do adulto para a criança (análise de versões de Chapeuzinho Vermelho)*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG, 1987. (Dissertação, Mestrado em Letras).

PERES, Ana Maria Clark. *Velha história em roupa nova: revisitando Chapeuzinho Vermelho*. In: *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, v. 1, n. 1 (jun. 1979). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1979.

PERES, Ana Maria Clark. *O infantil na literatura*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

PERROT, Michelle (org.). *História social da vida privada. Da revolução francesa à primeira guerra*. Vol. 3. Trad. Denise Bottmann, Bernardo Joffily. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Carvalho, José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POTTER, Beatrix. *A história de Pedro Coelho*. Trad. Leonardo Thierry. São Paulo: Lótus do Saber, 1987.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. 6.ed. São Paulo: Global, 2004.

RAMOS, Graciliano. *Linhas tortas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.

RICHE, Rosa Maria Cuba. Um olhar sobre a literatura infanto-juvenil contemporânea. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002. p. 87-105.

ROBERT, Marthe. Contar histórias. In: *Romances das origens, origens do romance*. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2007. p. 33-60.

SAID, Edward. *Fora de lugar: memórias*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SANCHES NETO, Miguel. *Herdando uma biblioteca*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANDRONI, Luciana. *Minhas memórias de Lobato*, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó, e pelo Visconde de Sabugosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTIAGO, Silviano. *Ora (Direis) puxar conversa!:* ensaios literários. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

SANTIAGO, Silviano. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2004.

SANTIAGO, Silviano. Paiol Literário. In: *Rascunho: jornal de literatura*, nº 128. Curitiba, dez. de 2010. p. 04-5.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Da invenção da infância*. Texto de Qualificação. p. 12. (Inédito).

SIERRA I FABRA, Jordi. *Kafka e a boneca viajante*. Trad. Rubia Goldoni. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis/SP: ANEP, 2006.

YUNES, Eliana. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMANN, Regina; CADEMARTORI, Lygia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

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

ZILBERMANN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZIRALDO. *Vito Grandam*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1989.

Dissertações e Teses do corpus da pesquisa

ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de. *O livro para crianças em tempos de Escola Nova: Monteiro Lobato e Paul Faucher*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2010. (Tese, Doutorado em Teoria e História Literária).

ALBIERI, Thais Mattos. *São Paulo-Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2009. (Tese, Doutorado em Teoria e História Literária).

ALMEIDA, Luciana Nascimento de. *Il libro di Susanna, de Luca Goldoni: a propósito de narrador-personagem*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

ARGEIRO, Tatiana Colla. *Violência e práxis na literatura infantil e juvenil: uma análise comparativista*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Letras).

BARBUTO, Ana Cristina Costa. *Silvana Gandolfi e a leitura dos clássicos*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).

BARDARI, Sérgio. *A alquimia do “adulterar”*: a literatura para a juventude como rito de passagem. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2008. (Tese, Doutorado em Letras).

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. *Os fios da memória nos teares da imaginação de Ana Maria Machado*: o narrador em “Do outro lado do mundo”. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2010. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários).

BRANCO, Thatty de Aguiar Castelo. *O maravilhoso e o fantástico em algumas obras infantis de Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

BRAGION, Alexandre Mauro. *Saudade*: utopia ruralista de Thales Castanho de Andrade. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2007. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).

CAMARGO, Luís. *Encurtando o caminho entre texto e ilustração*: homenagem a Ângela-Lago. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2006. (Tese, Doutorado em Teoria e História Literária).

CARDOSO, Laís de Almeida. *Percurso do órfão na literatura infantil/juvenil, da oralidade à era digital*: a trajetória do herói solitário. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras).

CARVALHO, Diogenes Aires de. *A adaptação literária para crianças e jovens*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2006. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

CARVALHO, Renata Zuolo. *Contos de fadas*: um percurso histórico literário das imagens da mulher. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).

CHIARADIA, Kátia. *Ao amigo Franckie, do seu Lobato*: estudo da correspondência entre Monteiro Lobato e Charles Franckie (1934-1937) e sua presença em *O escândalo do petróleo* e *o Poço do Visconde*. Campinas:

Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).

CORIOLOANO, Talita Silveira. *(Auto) retratos: os (des)caminhos nas encenações do “eu” trilhados por Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras).

CORRÊA, Adani. *O ogro que virou príncipe: uma análise dos intertextos presentes em Shrek*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

CORTEZ, Mariana. *Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2008. (Tese, Doutorado em Letras).

COUTINHO, Maria Antônia Ramos. *Histórias correm no corpo: o itinerário de Betty Coelho*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2006. (Tese, Doutorado em Estudos Literários).

CUPERTINO, Edson Ribeiro. *Vamos jogar RPG? Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Letras).

DACACHE, Adriana de Assis Pacheco. *Dramaturgia contemporânea infantil no Rio de Janeiro: a busca de novos caminhos*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

DIAS, Ionne Vianna Navajas. *A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa: linguagem e narrador*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2007. (Tese, Doutorado em Letras).

DOMINGUES, Cristiane Klein. *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

FARIA, Paula Soares. *The journey of the villain in the Harry Potter series: an archetypal study of fantasy villains*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2008. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários).

FARIÑA, Mercedes Formigo. *Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras).

FERNANDES, Jesiane Marion. *A produção cultural juvenil e a Contemporaneidade: a coleção primeiro amor*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras).

FOLEGATTI, Myrtes Maria. *O curto circuito do fenômeno poético (ou reflexões sobre o ensino de literatura)*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

GARCIA, Cláudia Regina. *Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da USP, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras).

GARCIA, Érica de Lima Azevedo. *A experiência da infância em Graciliano Ramos*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos literários da UFMG, 2010. (Tese, Doutorado em Estudos Literários).

GÊNOVA, Mariana Baldo de. *As terras novas do sítio: uma nova leitura da obra O Picapau Amarelo*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).

GIL, Viviane Dexheimer. *A ponte invisível: o arquétipo da transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

GOMES, Luana Bitencourt. *Narrativa infantil brasileira no século XXI: a personagem criança e a sociedade*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2008. (Dissertação, Mestrado em Letras).

GONÇALVES, Laiza Karine. *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil*. Porto Alegre: Programa de Pós-

graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

GREEMLAND, Anelise Meyer. *Nau Catarineta: uma leitura dialógica*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

HAUSCHILD, Adriane. “*Ocê quer guiá seus passo lá pras franja do mar?*”: De como a literatura oral inspirou o teatro televisivo *Hoje é dia de Maria* – jornada um. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

JUSTO, Rosa Maria Oliveira. *Os moinhos de vento no Brasil: uma leitura da adaptação de Dom Quixote das crianças* de Monteiro Lobato. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras).

KLAUK, Ana Paula. *A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia infantil e sua relação com o leitor*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro. *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2010. (Tese, Doutorado em Letras).

LACERDA, Vitor Amaro. *Um mergulho na Hélade: mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2008. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários).

LIGANI, Ângela Maria de Oliveira. *J.K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Alende*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2007. (Tese, Doutorado em Estudos Literários).

LOPES, Cristiano Camilo. *Da terra das sombras à terra dos sonhos: o espaço do sagrado na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).

LOPES, Gabriela Hoffmann. *Entre assombrações e fantasminhas: estudo do sobrenatural em narrativas infanto-juvenis*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

- LOPES, Renato Gonçalves. *O cânone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de *Midsummer night's dream**. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).
- LOURENÇO, Katiane Crescente. *Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras).
- LUIZ, Gláucia. *A poética da delicadeza e do essencial: Roseana Murray, Bartolomeu Campos Queirós e José Jorge Letria*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).
- MARINHO, Celisa Carolina Álvares. *Contribuições para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo entre a narrativa literária e cinematográfica*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas da USP, 2006. (Tese, Doutorado em Letras).
- MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).
- MENDES, Emília Raquel. *Os narradores híbridos de Memórias de Emília de Monteiro Lobato*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).
- MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Permanência e mutações: o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2006. (Tese, Doutorado em Letras).
- NASCIMENTO, José Augusto de A. *Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).
- NECYK, Bárbara Jane. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).
- OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. *Brincando de desconcertar o masculino: um olhar sobre a produção para crianças de Ana Maria Machado*. Rio de

Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras).

OLIVEIRA, Gerlane Roberto. *Na trama da escrita autoficcional: relações entre obra e vida em Lygia Bojunga Nunes*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2010. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários).

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. *A arte dos quadrinhos e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2008. (Tese, Doutorado em Letras).

PARREIRAS, Ninfa de Freitas. *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Letras).

PESOLI, Ana Claudia Munari Domingos. *Harry Potter: um chamado ao leitor*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2006. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

PITTA, Patrícia Indiara Magero. *A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso Harry Potter*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2006. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

PONTES, Júlia Duque Estrada. *A mulher que não matou a criança – a infância na escrita de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

PRATES, Ana Elisa. *Entre o livro e a leitura: um CLIC de mediação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

RAMALHO, Denise do Passo. *Trocando tarefas – meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2006. (Tese, Doutorado em Letras).

RODRIGUES, Sandra Tessler. *A literatura infantil na Revista do Globo: a que leitor se destina?* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2008. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

ROCHA, Jaqueline Negrini. *De caçada às caçadas: o processo de reescritura lobatiano de *Caçadas de Pedrinho* a partir de *A caçada da**

onça. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2006. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).

SCHRAMMEL, Lisnéia Beatris. *Destino: a literatura juvenil. Escalas: narrativa de viagem e jornada do herói*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2009. (Dissertação, Mestrado em Teoria da Literatura).

SILVA, Alessandra Garrido Sotero da. *A Literatura infanto-juvenil engajada de Georgina Martins: a busca de novos valores diante da indiferença pós-moderna à exclusão social brasileira*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Literatura da UFRJ, 2008. (Tese, Doutorado em Ciências da Literatura).

SILVA, Márcia Cristina. *A criança e o poeta: José Paulo Paes e os seres em rotação*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Ciências da Literatura da UFRJ, 2007. (Dissertação, Mestrado em Letras).

SILVA, Raquel Afonso da. *Entre livros e leituras: um estudo de carta de leitores*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2009. (Tese, Doutorado em Teoria e História Literária).

SILVA, Rosane Aparecida da. *Emília, João sem Medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa da USP, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).

SOUSA, Márcia Milena Soares de. *Era uma vez... A contação de histórias no universo lobatiano: contribuições para a formação do leitor*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2010. (Dissertação, Mestrado em Letras).

SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves de. *Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, 2009. (Dissertação, Mestrado em Estudos Literários).

SOUZA, Gláucia Raposo de. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS, 2007. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

TEIXEIRA, Mona Lisa Bezerra. *Imagens da infância na obra de Clarice Lispector*. São Paulo: Programa de Pós Graduação em Teoria Literária e Literatura da USP, 2010. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

TRUSEN, Sylvia Maria. *O acervo dos irmãos Grimm: leitura, tradução e melancolia na coletânea Kinderund Hausmarchen*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RJ, 2006. (Tese, Doutorado em Letras).

WILMER, Rhea Sílvia. *Nau Catarineta: da jornada marítima à literatura infanto-juvenil*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, 2009. (Dissertação, Mestrado em Letras).

ZANCANI, Cristine Lima. *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-RS, 2010. (Tese, Doutorado em Teoria da Literatura).

ZORZATO, Lucila Bassan. *A cultura alemã na obra infantil Aventuras de Hans Staden, de Monteiro Lobato*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária da UNICAMP, 2007. (Dissertação, Mestrado em Teoria e História Literária).

ANEXOS

PUC-RS
Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Perspectivas teórico-críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
FERNANDES, Jesiane Marion.	<i>A produção cultural juvenil e a contemporaneidade: a coleção primeiro amor.</i>	Coleção <i>Primeiro Amor</i>	Estudos culturais, Sociologia da leitura, Estética da recepção.	Mestrado	2010	Maria Tereza Amodeo	Programa de Pós-Graduação em Letras	Examina, por meio do estudo da coleção da Editora Ática, denominada Primeiro Amor, as preferências e/ou contingências de leitura de adolescentes no contexto pós-moderno da globalização cultural e da indústria cultural de massa.
LOURENÇO, Katiane Crescente.	<i>Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura.</i>	Produções feitas pelos professores e anotações registradas durante o curso de formação para professores.	Metodologia do ensino da literatura, Estética da recepção.	Mestrado	2010	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Apresenta uma proposta para a formação do mediador de leitura literária, resultante de uma experiência empírica de pesquisa, realizada em um curso de for-

								mação para professores responsáveis pelas bibliotecas escolares do município de São Leopoldo/RS.
EICHENBERG, Renata Cavalcanti.	<i>De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais.</i>	A hermenêutica de Paul Ricoeur e as crianças leitoras	Estética da recepção, Metodologia do ensino da literatura.	Doutorado	2009	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Consiste na concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método contínuo e progressivo de leitura da literatura, destinado as 2º, 3º e 4º séries do Ensino Fundamental, a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, vinculada ao leitor criança, de modo a produzir um conhecimento novo sobre a leitura da literatura infantil na escola.
GONÇALVES, Laiza Karine.	<i>A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do</i>	Textos produzidos por quinze crianças, estudantes de 3ª e 4ª séries, da Escola de En-	Estética da recepção, Metodologia do ensino da leitura literá-	Mestrado	2009	Vera Teixeira Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Consiste na elaboração e na aplicação do método "Oficina de leitura:

	<i>imaginário infantil.</i>	sino Fundamental Monsenhor Leopoldo Neis.	ria.					imaginação e criação”, que tem como intuito estudar o desenvolvimento do imaginário infantil, através da análise de textos produzidos por quinze crianças de 3ª e 4ª séries da Escola de Ensino Fundamental “Monsenhor Leopoldo Neis” da Congregação de Irmãs do Hospital Divina Providência de Porto Alegre/RS, a partir da leitura que as mesmas fazem dos contos de fadas dos Irmãos Grimm.
KLAUCK, Ana Paula.	<i>A poesia fala com a criança: uma reflexão sobre as características da poesia in-</i>	<i>Um passarinho me contou</i> , de José Paulo Paes; <i>Pequenas observações sobre a vida em outros planetas</i> , de Ricardo Silvestrin; <i>Um</i>	<i>New criticism</i> , Estética da recepção.	Mestrado	2009	Ana Maria Lisboa de Mello	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa as características da poesia infantil contemporânea (abrangendo obras publicadas de 1996 em diante)

	fantil e sua relação com o leitor.	<i>gato chamado Gatinho</i> , de Ferreira Gullar; <i>Poesia é fruta doce e gostosa</i> , de Elias José.						e sua relação com o leitor-criança a que se destina.
PRATES, Ana Elisa.	<i>Entre o livro e a leitura: um CLIC de mediação.</i>	Oficinas de formação de leitores literários, realizadas pelo CLIC, Projeto de pesquisa inserido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).	Sociologia da leitura, Metodologia do ensino da leitura literária, Estética da recepção.	Mestrado	2009	Vera Teixeira Aguiar		Analisa as oficinas de formação de leitores literários, realizadas pelo CLIC, com crianças de 7 a 14 anos em situação de risco social, como forma de contribuir para atualização constante do processo de formação de leitores desenvolvido no Projeto.
SCHRAMMEL, Lisnéia Beatris.	<i>Destino: a literatura juvenil. Escalas: narrativa de viagem e jornada do herói.</i>	<i>Odisséia</i> , de Homero, adaptada por Ruth Rocha; <i>Viagens de Gulliver</i> , de Jonathan Swift; <i>Viagem ao centro da terra</i> , de Júlio Verne; <i>A extraordinária jornada de Edward Tulane</i> , de Kate Di Camillo e <i>A grande viagem</i> , de Mirna Pinsky.	Narratologia	Mestrado	2009	Maria Tereza Amodeo	Programa de Pós-Graduação em Letras	Busca reconhecer as especificidades da <i>narrativa de viagem</i> , assinalando semelhanças entre tais narrativas na literatura juvenil, escritas em diferentes períodos históricos. Para isso, avalia-se a presença de um

								percurso padrão do deslocamento dos protagonistas que empreendem a viagem.
DOMIN- GUES, Cris- tiane Klein.	<i>A magia da poesia</i> : aprendizado da leitura e da escrita.	Poemas infantis de Mário Quintana.	Estética da recepção, Sociologia da leitura.	Mestrado	2008	Vera Teixeira Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Relata uma experiência pedagógica realizada com alunos de 8 a 12 anos da Escola Estadual Coelho Neto. A atividade pedagógica consistiu na interação das crianças com os poemas infantis de Mário Quintana, sob a orientação do CLIC, grupo de pesquisa sobre leitura e literatura infantil. O objetivo foi demonstrar que o convívio com poemas aprimora a leitura, a escrita, a oralidade, a formação do hábito de ler e o próprio ser humano.

GOMES, Luana Bitencourt.	<i>Narrativa infantil brasileira no século XXI: a personagem criança e a sociedade.</i>	<i>Valentina</i> , de Márcio Vassallo; <i>O cachecol</i> , de Lia Zats e <i>Ponto de Vista</i> , de Ana Maria Machado	Estética da recepção e Sociologia da leitura.	Mestrado	2008	Vera Teixeira Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Estuda as obras <i>Valentina</i> , de Márcio Vassallo; <i>O cachecol</i> , de Lia Zats e <i>Ponto de Vista</i> , de Ana Maria Machado, com o objetivo de compreender como está sendo representada a criança na narrativa infantil brasileira do século XXI.
LOPES, Gabriela Hoffmann.	<i>Entre assombrações e fantasminhas: estudo do sobrenatural em narrativas infanto-juvenis.</i>	72 narrativas curtas de fantasmas, voltadas ao público infantil/juvenil, registradas em coletâneas de contos folclóricos, em coleções cujos títulos sugerem a presença de histórias sobre fantasmas ou em obras de autores cuja produção explora a temática sobrenatural.	Narratologia	Mestrado	2008	Alice Therezinha Campos Moreira	Programa de Pós-Graduação em Letras	Apresenta um estudo descritivo e crítico de um conjunto de narrativas de assombração do tipo fantasma, destinadas a leitores infantis/juvenis.
MASTROBERTI, Paula.	<i>Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela</i>	<i>Peter Pan</i> , edição publicada pela editora moderna, selo Salamandra, 2006.	Estruturalismo; Semiologia; Estética da recepção; Sociologia	Mestrado	2008	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa, fundamentado no conceito de função estética, de Gérard

	aberta para o livro como suporte híbrido.		da leitura; Hermenêutica da arte.					Genette, nos escritos de Paul Valéry e nas reflexões de <i>designers</i> como Richard Hendel e Guto Lins, entre outros, os discursos verbais e visuais da edição <i>Peter Pan</i> publicada pela Editora Moderna, Selo Salamandra, em 2006, dentro de uma concepção que prevê a sua integração em um composto híbrido e sinfônico, cujas diretrizes foram desenvolvidas a partir das categorias de análise do discurso conforme Genette, estabelecendo paralelos e interrelações comportamentais entre a voz visual e a voz verbal.
RODRIGUES,	<i>A literatura</i>	Textos de literatura	Estética da re-	Mestrado	2008	Alice There-	Programa	Estuda os textos

Sandra Tes-ser.	<i>infantil na Revista do Globo: a que leitor se destina.</i>	infantil/juvenil publicados na <i>Revista do Globo</i> (1929-1967).	cepção.			zinha Campos Moreira	de Pós-Graduação em Letras	de literatura infantil/juvenil publicados na <i>Revista do Globo</i> (1929 - 1967), no período compreendido entre 1930 e 1959, com o objetivo de identificar o leitor visado pela Revista no momento da seleção e publicação dos referidos textos.
ZANCANI, Cristine Lima.	<i>Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre a mediação de leitura.</i>	Depoimentos de mediadores de leitura que atuam no CLIC, projeto de pesquisa inserido no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).	Sociologia da leitura, Estética da recepção, Metodologia do ensino da leitura literária.	Doutorado	2008	Vera Teixeira de Aguiar.	Programa de Pós-Graduação em Letras	Estuda a mediação de leitura a partir da análise de entrevistas realizadas com mediadores de leitura do CLIC, com o objetivo de contribuir para a criação de parâmetros de formação e atuação de mediadores, que possam ser seguidos por outros grupos envolvidos na promoção da leitura.

CORRÊA, Adani.	<i>O ogro que virou príncipe: uma análise dos intertextos presentes em Shrek.</i>	<i>Shrek I e Shrek II.</i>	Estruturalismo, Semiótica, Literatura comparada.	Mestrado	2007	Alice Therezinha Campos Moreira	Programa de Pós-Graduação em Letras	Discute como os contos de fadas tradicionais são retomados pelas narrativas filmicas Shrek I e II.
GIL, Viviane Dexheimer.	<i>A ponte invisível: o arquétipo da transcendência em narrativas infantis sobre contos de fadas.</i>	<i>Os três porquinhos; Cinderela; Pinóquio; Chapeuzinho Vermelho;</i> textos produzidos pelas crianças participantes das oficinas.	Estética da recepção, Literatura e psicanálise.	Doutorado	2007	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Descreve e discute oficinas realizadas com crianças de nove a 11 anos, as quais são estimuladas a escrever uma narrativa sobre o conto de fadas de que mais gostam, com o objetivo descobrir quais arquétipos da transcendência são recorrentes em tais narrativas.
GREEM-LAND, Anelise Meyer.	<i>Nau Catarineta: uma leitura dialógica.</i>	<i>Nau Catarineta</i> , de Roger Mello.	Estruturalismo, Literatura comparada, Metodologia do ensino da literatura infantil/juvenil.	Mestrado	2007	Alice Therezinha Campos Moreira	Programa de Pós-Graduação em Letras	Apresenta um estudo descritivo e interpretativo acerca do livro <i>Nau Catarineta</i> , de Roger Mello, no qual são analisados os diálogos que o tex-

								to verbal e o texto visual do livro estabelecem não apenas entre si, mas também em seus elos com as manifestações artísticas populares brasileiras.
HAUSCHILD, Adriane.	“ <i>Ocê quer guiá seus passo lá pras franja do mar?</i> ”: De como a literatura oral inspirou o teatro televisivo <i>Hoje é dia de Maria</i> – jornada um.	<i>Hoje é dia de Maria</i> (microsérie televisiva); <i>A menina enterrada viva</i> ; <i>Como a noite apareceu</i> ; <i>Maria Borradeira</i> e o <i>Papagaio do Limão Verde</i> (contos tradicionais da literatura oral brasileira.)	Literatura comparada; Semiótica.	Mestrado	2007	Alice Therezinha Campos Moreira	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa a adaptação de histórias da literatura oral brasileira para a televisão. Para tanto, são consideradas a microsérie <i>Hoje é dia de Maria</i> – jornada um (2005) e quatro contos da literatura oral que lhes serviram de fonte de inspiração, com vistas a observar de quais recursos a microsérie valeu-se para que pudesse dar conta do universo maravilhoso dos contos de magia.

SOUZA, Glaucia Ra- poso de.	<i>Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula.</i>	Textos e registros escritos produzidos por um grupo de quatorze pré-adolescentes de nove a 12 anos de idade.	Estética da recepção e Sociologia da leitura.	Doutorado	2007	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa, em oficinas de leitura, de que forma o resgate da oralidade, da corporalidade e da vocalidade do poema, bem como de textos de inspiração folclórica podem promover a aproximação de pré-adolescentes, do Ensino Fundamental, da leitura e da experimentação da escrita de textos poéticos, inclusive autorais.
CARVALHO, Diógenes Aires de.	<i>A adaptação literária para crianças e jovens.</i>	Adaptações de <i>A vida e as aventuras de Robson Crusoe</i> , de Daniel Defoe (1717), realizadas por Carlos Jansen (1985), Monteiro Lobato (1931) e Ana Maria Machado (1995).	Literatura comparada, Estética da recepção, Sociologia da leitura.	Doutorado	2006	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa, comparativamente, as adaptações da obra inglesa, <i>A vida e as aventuras de Robinson Crusoe</i> (1719), de Daniel Defoe, realizadas por Carlos Jansen (1885), Monteiro Lobato (1931) e Ana Maria Macha-

								do (1995), a partir de estudos: extra-textuais, em que se analisam a circulação e editoração da obra no Brasil, os contextos de produção do texto original e das adaptações e os paratextos das adaptações; intra-textuais, no qual é investigado o processo de adaptação, a partir das normas literárias e extra-literárias, presentes nas três adaptações selecionadas.
PESOLI, Ana Claudia Munari Domingos.	<i>Harry Potter: um chamado ao leitor.</i>	<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> , de J. K. Rowling.	Estética da recepção.	Mestrado	2006	Noelci Fagundes da Rocha	Programa de Pós-Graduação em Letras	Investiga qual o lugar do leitor na obra <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> , de J. J. Rowling, através do exame dos dois polos da recepção: as lacunas textuais e a

								resposta do leitor.
PITTA, Patrícia Indiará Magero.	<i>A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso Harry Potter.</i>	Série <i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling.	Psicologia da arte Estética da recepção.	Doutorado	2006	Vera Teixeira de Aguiar	Programa de Pós-Graduação em Letras	Analisa a produção literária de maior repercussão no cenário cultural contemporâneo: as obras da <i>Série Harry Potter</i> , de Joanne Kathleen Rowling, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de influência do conteúdo de suas imagens na construção do imaginário infantil.

USP

Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Vertentes críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
GARCIA, Cláudia Regina.	<i>Conflitos, medos e dores na literatura infanto-juvenil israelense: análise de obras selecionadas entre as décadas de 70 e 90.</i>	<i>Sumri</i> (1978) e <i>Pantera no porão</i> (1995), de Amós Oz; <i>O Monstro da Escuridão</i> (1976), de Uri Orlev.	História da literatura infantil/juvenil israelense, Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Mestrado	2010	Nancy Rozenchan	Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas.	Investiga a literatura infantil/juvenil israelense, especificamente em obras selecionadas das décadas de 70 a 90 do século XX, com vistas a observar como são trabalhados os conflitos, medos e dores através da mimesis e da verossimilhança, nas obras selecionadas.
KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro.	<i>A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo.</i>	<i>Zé Diferente, Dráuzio, Trim, O dedal da vovó, Dudu, amigo do mar, O jardim de Lucita, A maior boca do mundo, Amanhã e Jajá, Bumba meu boi, mapinguari, curupira und... e Momotaro, o menino que nasceu do pêssego</i> , de Lú-	Literatura comparada; Literatura e sociedade	Doutorado	2010	Maia Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Analisa como a criança é representada nas obras de Lúcia Pimentel Góes (Brasil) e António Torrado (Portugal), a fim de avaliar as convergências e divergências no conceito de infância entre esses dois países.

		cia Pimentel Góes (Brasil); <i>O veado florido</i> , <i>A cadeira que sabe música</i> , <i>A corneta faladora</i> , <i>O segredo dos búzios</i> , <i>Como se faz cor-de-laranja</i> , <i>A mania das pressas</i> , <i>O pajem não se cala</i> e <i>o Menino Grão de milho</i> , de António Torrado (Portugal).						
TEIXEIRA, Mo- na Lisa Bezerra.	<i>Imagens da infância na obra de Clarice Lispector.</i>	Obra ficcional de Clarice Lispector (adulta e infantil).	Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Doutorado	2010	Maucus Vinicius Mazzari	Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada.	Analisa a presença da infância na obra de Clarice Lispector, observando de que maneira a percepção inaugural do mundo é a raiz e a fonte da representação estética em seus contos, crônicas e romances, independentemente da temática ou do enfoque escolhidos.
LOPES, Cristia- no Camilo.	<i>Da terra das sombras à terra dos sonhos: o espaço do sagrado na literatura para crianças e jo-</i>	<i>A menina de lá</i> , de Guimarães Rosa; <i>O beijo da palavrinha</i> , de Mia Couto; <i>As crônicas de Nárnia</i> , de C.S. Lewis; <i>Cibermãe</i> , de Alexandre Jardim.	Literatura comparada, Literatura e sociedade.	Mestrado	2009	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em	Avalia a presença do espaço sagrado na literatura infantil/juvenil, a partir da análise das obras <i>A menina de lá</i> , de Guimarães Rosa; <i>O beijo da palavrinha</i> , de

	vens.						Língua Portuguesa.	Mia Couto; <i>As crônicas de Nárnia</i> , de C.S. Lewis; <i>Cibermãe</i> , de Alexandre Jardin.
SILVA, Rosane Aparecida da.	<i>Emília, João sem Medo e Marianinho</i> : vozes críticas na literatura para a juventude: literatura e consciência nacional.	<i>A chave do tamanho</i> , de Monteiro Lobato; <i>Aventuras de João sem medo</i> , de José Gomes Ferreira; <i>Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra</i> , de Mia Couto.	Literatura comparada, Literatura e sociedade.	Mestrado	2009	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Estuda, comparativamente, a partir da análise de <i>A chave do tamanho</i> , de Monteiro Lobato, <i>Aventuras de João sem medo</i> , de José Gomes Ferreira, <i>Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra</i> , de Mia Couto, a importância da literatura para a formação individual e social dos jovens em três países que falam a língua portuguesa (Brasil, Portugal e Moçambique), uma vez que os temas das três obras estão inseridos no contexto histórico, sociopolítico e cultural dessas sociedades.
CARVALHO, Renata Zuolo.	<i>Contos de fadas</i> : um percurso histórico	<i>Branca de Neve e Rapunzel</i> , compilados pelos Grimm; <i>A mulher</i>	Literatura comparada, Literatura e sociedade.	Mestrado	2009	José Nicolau Gregorim Filho	Programa de Pós-Graduação	Investiga, a partir dos instrumentais teóricos da psicanálise e da

	literário das imagens da mulher.	<i>e a filha bonita</i> , compilado por Sílvio Romero e <i>A Moça tecelã</i> , de autoria de Marina Colasanti.	de, Literatura e psicanálise				em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	sociologia, a representação da mulher nos contos <i>Branca de Neve</i> e <i>Rapunzel</i> , compilados pelos Grimm; <i>A mulher e a filha bonita</i> , compilado por Sílvio Romero e <i>A Moça tecelã</i> , de autoria de Marina Colasanti.
NASCIMENTO, José Augusto de A.	<i>Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura.</i>	<i>A interminável chapeuzinho</i> , de Angela-Lago; o ciberpoema <i>Chá</i> , de Sérgio Capparelli; <i>Princesas esquecidas ou desconhecidas...</i> , de Philippe Lechermeier; <i>Todos contra Dante</i> , de Luís Dill.	Literatura comparada, Literatura e sociedade.	Mestrado	2009	José Nicolau Gregorim Filho	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Estuda a relação entre literatura e sociedade no que concerne à influência das novas mídias (hipermídia) na literatura infantil/juvenil no Brasil, observando, sobretudo, a relação entre práticas textuais, suportes e práticas de leitura.
ARGEIRO, Tatiana Colla.	<i>Violência e práxis na literatura infantil e juvenil: uma análise comparativista.</i>	<i>Sofia, a desastrada</i> e <i>Meninas exemplares</i> , da Condessa de Ségur; <i>Sangue fresco</i> , de João Carlos Marinho; <i>Mãos atadas</i> , de Álvaro Cardoso Gomes.	Literatura e sociedade; Literatura comparada.	Mestrado	2008	José Nicolau Gregorim Filho	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Analisa a temática da violência nas obras <i>Sofia, a desastrada</i> e <i>Meninas exemplares</i> , da Condessa de Ségur, <i>Sangue fresco</i> , de João Carlos Marinho, <i>Mãos atadas</i> , de Álvaro Cardoso Gomes, a fim de

								observar como a práxis influencia no tratamento do tema em obras destinadas ao público infantil/juvenil.
BARDARI, Sérgio.	<i>A alquimia do "adulterar": a literatura para a juventude como rito de passagem.</i>	<i>O relógio do mundo</i> , de Lino Albergaria; <i>Aventuras de João sem medo</i> : panfleto mágico em forma de romance, de José Gomes Ferreira	Psicanálise, Psicologia analítica.	Doutorado	2008	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes.	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Avalia como a literatura para a juventude representa a passagem da adolescência para a idade adulta, tendo em vista a contribuição que a literatura pode prestar para o processo de formação da subjetividade dos jovens.
CORTEZ, Mariana.	<i>Por linhas e palavras</i> : o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil.	<i>O dinossauro, A sereiazinha, Sebastião</i> , de Manoela Bacelar; <i>Jardins, Desertos</i> , de Roseana Murray (ilustrados por Roger Mello); <i>Fita verde no cabelo</i> : nova velha história, de Guimarães Rosa (ilustrado por Roger Mello); <i>Vizinho, vizinha</i> , de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello.	Literatura comparada; Semiótica discursiva.	Doutorado	2008	Maria dos Prazeres Santos Mendes.	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Investiga a composição gráfica dos livros infantis, produzidos nas décadas de 1980 e 1990 e nos primeiros anos do século XXI, com ilustrações de Manuela Bacelar (Portugal) e Roger Mello (Brasil), levando em conta as diferentes relações entre palavra e imagem, como também fazendo um paralelo entre o contexto do

								livro-álbum e suas características no cenário português e brasileiro, observando as semelhanças e diferenças.
CUPERTINO, Edson Ribeiro.	<i>Vamos jogar RPG?</i> Diálogos com a literatura, o leitor e a autoria.	Discussões realizadas em Fóruns sobre <i>Role-playing Game</i> (RPG) e registros de jogadores sobre casos felizes e resultados infelizes no uso das regras da gramática da ficção.	Literatura comparada; Literatura e sociedade.	Mestrado	2008	José Nicolau Gregorin Filho	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Estuda a presença das estruturas ficcionais do conto maravilhoso nas narrativas interativas do RPG.
OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de.	<i>A arte dos quadrinhos e o literário</i> : a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura.	HQs: <i>A moreninha</i> , de Gutemberg Monteiro; e <i>Gaetaninho</i> , de Jo Fervereiro; <i>O patinho feio</i> , de Spacca; <i>Sandman</i> : sonhos de uma noite de verão, de Neil Gaiman. Obras literárias que são reescrituras de HQs: conto <i>Shazam</i> , de Moacyr Scliar; a novela <i>Os livros da magia</i> , de Carla Jablonski. Obras que mesclam literatura e quadrinhos: <i>O confronto mortal</i> , de Rosa-	História da literatura infantil/juvenil brasileira; Literatura e outras e linguagens.	Doutorado	2008	Nelly Novaes Coelho	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Aborda a relação entre quadrinhos e literatura, a partir da análise dos HQs: <i>A moreninha</i> , de Gutemberg Monteiro, <i>Gaetaninho</i> , de Jo Fervereiro e <i>Os Lusíadas 2500</i> , de Lailson Cavalcanti, avaliando se os diálogos estabelecidos entre esses textos e as versões literárias reproduzem ou questionam as tradições culturais, atualizando-as por intermédio da transpo-

		na Rios; <i>Pega pra Kaput</i> , de Josué Guimarães, Moacyr Scliar, Luis Fernando Veríssimo e Edgar Vasques.						sição de uma arte para outra.
DIAS, Ionne Vianna Navajas.	<i>A literatura para a juventude portuguesa e brasileira e a relevância de dois elementos estruturais da narrativa</i> : linguagem e narrador.	<i>Os natos</i> : volta ao mundo falando português, de Beto Junqueira; <i>Ulisses</i> , de Maria Alberta Menéres; <i>Ulisses</i> – história para ninar meninos, de Jairo José Xavier; <i>Ruth Rocha conta a Odisseia</i> , de Ruth Rocha; <i>O saci e o curupira e outras histórias do folclore</i> , de Joel Rufino; <i>A ética do rei menino</i> , de Gabriel Chalita; <i>A moça tecelã e outras histórias contadas por Marina Colassanti</i> , <i>Uma ideia toda azul e outras histórias contadas por Marina Colassanti</i> , de Marina Colassanti; <i>Histórias de Shakespeare</i> , de Charles e Mary Lamb; <i>Os dez anõezinhos da tia</i>	Estética da recepção, Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Doutorado	2007	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Aborda a relevância de dois elementos estruturais importantes – linguagem e narrador – na construção de obras com literariedade. Elementos estes que são importantes para a construção de uma relação prazerosa entre os textos e seus leitores, segundo a autora da tese.

		<p><i>verde-água e outros contos</i>, de António Sérgio; <i>O tear das moiras</i>, de Adriana Bernadino; <i>As 100 melhores histórias da mitologia: deuses, heróis, monstros e guerras da tradição Greco-romana</i>, de Carmen Sangafredo e A. S. Franchini; <i>Histórias inesquecíveis para crianças</i>, de Ilse Losa; <i>Os co</i></p> <p>Grimm; <i>Histórias dos arco da velha</i>, de Viriato Padilha; <i>As três fianderas</i>, de Alice Vieira.</p>						
LUIZ, Glaucia.	<p><i>A poética da delicadeza e do essencial</i>: Roseana Murray, Bartolomeu Campos de Queirós e José Jorge Létria.</p>	<p><i>Receitas de olhar, Manual da delicadeza de A a Z, Recados do corpo e da alma</i>, de Roseana Murray; <i>O olho de vidro do meu avô</i>, de Bartolomeu Campos de Queirós; <i>Versos de fazer ó-ó, A borboleta com asas de vento</i>, de José</p>	<p>Estética da recepção; Literatura e sociedade.</p>	Mestrado	2007	<p>Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Gomes</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.</p>	<p>Avalia, a partir da leitura das obras <i>Receitas de Olhar, Manual de delicadeza de A a Z, Recados do corpo e da alma</i>, de Roseana Murray; <i>O olho de vidro do meu avô</i>, de Bartolomeu Campos Queirós e <i>Versos de fazer ó-ó e A</i></p>

		Jorge Létria.						<i>Borboleta com asas de vento</i> , de José Jorge Letria, a importância da leitura do texto poético desde o início da infância.
CARDOSO, Lais de Almeida.	<i>Percurso do órfão na literatura infantil/juvenil, da oralidade à era digital: a trajetória do herói solitário.</i>	Literatura: <i>Contos de fadas; Harry Potter</i> , de J. K. Rowling. HQ: <i>Homem-aranha</i> , de Stan Lee. Filme: <i>Star Wars</i> , direção de J. J. Abrams.	Literatura e psicanálise, Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Mestrado	2006	Maria Lúcia Pimentel de Sampaio Góes	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Analisa o arquétipo, ou seja, o modelo do órfão nos contos de fadas e as suas retomadas em obras contemporâneas divulgadas em três diferentes suportes (livro, quadrinhos e cinema), com vistas a estabelecer similaridades e divergências em três momentos do seu percurso: partida, iniciação e retorno.
JUSTO, Rosa Maria Oliveira.	<i>Os moinhos de vento no Brasil: uma leitura da adaptação de Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato.</i>	<i>Dom Quixote das crianças</i> , de Monteiro Lobato; <i>Dom Quixote de la Mancha</i> , de Cervantes.	Literatura e sociedade, Literatura comparada, Estética da recepção.	Mestrado	2006	Maria Augusta da Costa Vieira	Programa de Pós-Graduação em Letras Modernas.	Analisa a adaptação de <i>Dom Quixote das crianças</i> , de Monteiro Lobato, a fim de avaliar o diálogo intertextual que a obra mantém com <i>Dom Quixote de la Mancha</i> , de Cervantes.
MARINHO, Celi-	<i>Contribuições</i>	<i>A bela e a fera</i> , variante	Estruturalismo,	Doutorado	2006	Maria dos	Programa	Estuda o maravilhoso,

sa Carolina Álvares.	<i>para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo entre a narratividade literária e cinematográfica.</i>	de Luis Câmara Cascudo; <i>O asno de ouro</i> , de Lúcio Apuleiro; <i>O campo do limão verde</i> , variante de Roberto Benjamin; <i>A leste do sol e a oeste da lua</i> , de Francis Henrik Auberte e o filme <i>Matrix I</i> , dirigido pelos irmãos Wackwski.	Literatura comparada.			Prazeres Mendes Santos	de Pós-Graduação em Letras Clássicas e Vernáculas.	enquanto um gênero narrativo, e propõe uma investigação comparativa entre a literatura e o cinema, a fim de estabelecer elos de ligação entre a literatura milenar dos contos e o cinema moderno.
PARREIRAS, Ninfa de Freitas.	<i>A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças.</i>	<i>O soldadinho de jumbo</i> , de Hans Christian Anderson; <i>Conto de escola</i> , de Machado de Assis; <i>De bem com a vida</i> , de Bia Hetzel; <i>Leo, o todo poderoso Capitão Astronauta de Leox, a cidade espacial, Maria Julieta Raimunda da Selva Amazônica da Silva e Souza</i> , de Mariana Massarani; <i>Vizinho, vizinha</i> , de Roger Mello; <i>Língua de trapos</i> , de Adriana Lisboa; <i>Gaspar no hospital</i> , de Anna Gutman e Georg Hallensleben; <i>Eram</i>	Literatura e psicanálise, Literatura e sociedade.	Mestrado	2006	Maria dos Prazeres Mendes Santos	Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa.	Leitura psicanalítica da representação do brinquedo na literatura para crianças a partir da análise de <i>O soldadinho de jumbo</i> , de Hans Christian Anderson; <i>Conto de escola</i> , de Machado de Assis. Também demonstra diferentes representações do brinquedo na literatura contemporânea para crianças, do final do século XX e início do século XXI, em treze obras literárias estudadas que compreendem edições

		<p><i>cinco</i>, de Ernst Jandl; <i>Brinquedo</i>, de André Neves; <i>O pião</i>, de Guilherme de Almeida; <i>De cabeça pra baixo</i>, de Ricardo Cunha Lima; <i>Dia brinquedo</i>, de Fernando Paixão; <i>Antigamente & tente entender</i>, de Sandra Peres e Zé Tatit; <i>Poemas para brincar</i>, de José Paulo Paes</p>						<p>nacionais e traduzidas, em diferentes gêneros e categorias: prosa e poesia, narrativas com texto e sem texto verbal.</p>
--	--	---	--	--	--	--	--	---

UNICAMP

Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Perspectivas teórico-críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de.	<i>O livro para crianças em tempos de Escola Nova: Monteiro Lobato e Paul Faucher.</i>	Cartas e obras infantis/juvenis de Monteiro Lobato e Paul Faucher.	Literatura e ensino, Literatura comparada.	Doutorado	2010	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Analisa a relação entre literatura infantil e Escola Nova no Brasil e na França, a partir das obras de Monteiro Lobato e Paul Faucher.
ALBIERI, Thaís Mattos.	<i>São Paulo-Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina.</i>	Cartas e artigos de Monteiro Lobato e dos intelectuais argentinos Benjamin Garay e Horácio Quiroga, Juan Ramón Manuel Gálvez.	Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Doutorado	2009	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Estuda as relações entre Monteiro Lobato e os intelectuais argentinos contemporâneos do autor, de 1919 a 1948.
SILVA, Raquel Afonso da.	<i>Entre livros e leituras: um estudo de carta de leitores.</i>	Cartas de leitores de Monteiro Lobato (de 1930 a 1940), Pedro Bandeira (1980 a 1990) e Ana Maria Machado (2000 a 2005).	Sociologia da leitura, Literatura comparada, Estética da recepção.	Doutorado	2009	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Investiga, por meio do estudo comparativo de cartas dos leitores de Monteiro Lobato, Pedro Bandeira e Ana Maria Machado, as práticas históricas de leitura do público e seus meca-

								nismos interpretativos.
CHIARADIA, Kátia.	<i>Ao amigo Franckie, do seu Lobato:</i> estudo da correspondência entre Monteiro Lobato e Charles Franckie (1934-1937) em <i>O escândalo do Petróleo</i> e <i>o Poço do Visconde</i> .	Correspondências trocadas entre Monteiro Lobato e Charles Franckie (1934-1937), <i>O escândalo do Petróleo</i> e <i>o Poço do Visconde</i> , de Monteiro Lobato.	Literatura comparada, Literatura e sociedade.	Mestrado	2008	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Estuda o cruzamento da correspondência estabelecida entre Monteiro Lobato e o engenheiro de petróleo suíço Karl Werne Franckie, nos anos de 1934-1937, com as obras <i>O escândalo do Petróleo</i> e <i>o Poço do Visconde</i> .
LOPES, Renato Gonçalves.	<i>O cânone na formação de leitores:</i> um estudo de versões infantis de <i>Midsummer night's dream</i> .	<i>Midsummer night's dream</i> , de Shakespeare; <i>Sonho de uma noite de verão</i> , por Ana Maria Machado; <i>Sonho de uma noite de verão</i> , por Fernando Nuno; <i>Sonho de uma noite de verão</i> por Walcyr Carrasco.	Literatura e formação do leitor, Literatura comparada.	Mestrado	2008	Eric Mitchel Sabinson	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Analisa as adaptações de <i>Midsummer night's dream</i> , de Shakespeare, dirigidas ao público infantil/juvenil, com vistas a observar, principalmente, o caráter formador a que se propõem as versões.
MENDES, Emília Raquel.	<i>Os narradores híbridos de Memórias de Emília de Monteiro Lobato.</i>	<i>Memórias de Emília</i> , de Monteiro Lobato.	Literatura e sociedade, Literatura comparada.	Mestrado	2008	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Discute o hibridismo narrativo presente na obra <i>Memórias de Emília</i> , com vistas a evidenciar os seguintes aspectos: a preocupa-

								ção do seu autor com o livro (objeto a ser consumido); as semelhanças e diferenças com o gênero memorialístico; o diálogo com outras manifestações artísticas.
BRAGION, Alexandre Mauro.	<i>Saudade</i> : utopia ruralista de Thales Castanho de Andrade.	<i>Saudade</i> , de Thales Castanho de Andrade.	História da literatura infantil/juvenil, Literatura e sociedade.	Mestrado	2007	Carlos Eduardo Ornelas Berriel	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Apresenta uma leitura do romance infantil <i>Saudade</i> , de Thales Castanho de Andrade, com o objetivo de demonstrar como esse autor – ao atender aos anseios da oligarquia rural paulista e brasileira – constrói uma obra pedagógica que, nos primeiros anos do século XX, veiculou um discurso apologista do campo e da vida rural como o único caminho para a felicidade do brasileiro.
ZORZATO, Luci-	A cultura ale-	<i>Meu cativo entre os</i>	Literatura com-	Mestrado	2007	Marisa Lajolo	Programa	Examina, a partir da

la Bassan.	mã na obra infantil <i>Aventuras de Hans Staden</i> , de Monteiro Lobato.	<i>selvagens do Brasil</i> , de Hans Staden, e <i>Aventuras de Hans Staden</i> , de Monteiro Lobato.	parada, Literatura e sociedade.				de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	análise das obras <i>Meu cativo entre os selvagens do Brasil</i> , de Hans Staden, e <i>Aventuras de Hans Staden</i> , de Monteiro Lobato, a relação de Monteiro Lobato com a cultura alemã.
GÊNOVA, Mariana Baldo de.	<i>As terras novas do sítio: uma nova leitura da obra O Picapau Amarelo</i> .	<i>O Picapau Amarelo</i> , de Monteiro Lobato.	Literatura comparada; Literatura e sociedade.	Mestrado	2006	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Apresenta leitura diferenciada do livro <i>O Picapau Amarelo</i> (1939), de Monteiro Lobato. Enquanto muitos estudiosos caracterizam essa obra como exemplo de narrativa baseada na fantasia, esta análise vai na contramão e aponta a presença, na obra, de crítica social e da visão pessimista do autor diante da sociedade moderna e urbanizada.
CAMARGO, Luís.	<i>Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago</i> .	<i>O prato azul-pombinho</i> , de Cora Coralina, com desenhos de Angela Lago.	Semiótica, Literatura e sociedade.	Doutorado	2006	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Discute a funcionalidade e a colaboração das categorias: suporte do texto, enunciação gráfica, visualidade, ilustração e diálogo entre tex-

								to e ilustração para melhor compreensão da obra infantil/juvenil.
ROCHA, Jaqueline Negrini.	<i>De caçada às caçadas: o processo de reescrita lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A caçada da onça.</i>	<i>Caçadas de Pedrinho e A caçada da Onça</i> , de Monteiro Lobato.	Literatura comparada; Literatura e sociedade.	Mestrado	2006	Marisa Lajolo	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária	Analisa o processo de reescrita efetuado por Lobato na obra <i>Caçadas de Pedrinho</i> , a qual surgiu a partir de <i>A caçada da onça</i> .

PUC-RJ

Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Perspectivas teórico-críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
SOUSA, Márcia Milena Soares de.	<i>Era uma vez... A contação de histórias no universo Lobatiano: contribuições para a formação do leitor.</i>	<i>Reinações de Narizinho, Serões de Dona Benta, Geografia de Dona Benta, Viagem ao céu e o saci, O Picapau amarelo, Memórias de Emília, Histórias do mundo para crianças, Histórias de Tia Nastácia,</i> de Monteiro Lobato.	Literatura e formação do leitor, Estética da recepção.	Mestrado	2010	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação em Letras.	O estudo apresenta, através de parte da obra de Monteiro Lobato, a contribuição do contador de histórias no processo de formação do leitor.
BRANCO, Thatty de Aguiar Castelo.	<i>O maravilhoso e o fantástico em algumas obras infantis de Monteiro Lobato.</i>	<i>Reinações de Narizinho, O Picapau amarelo, A chave do tamanho,</i> de Monteiro Lobato.	Literatura comparada.	Mestrado	2007	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Percorre as categorias do maravilhoso e do fantástico em obras infantis/juvenis de Monteiro Lobato, evidenciando as suas apropriações de histórias de outras tradições.
DACACHE, Adriana de Assis Pacheco.	<i>Dramaturgia contemporânea infantil no Rio</i>	<i>Lasanha e Ravióli in casa,</i> de Ana Barroso, Mônica Biel e Thereza	Estudos culturais.	Mestrado	2007	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação	Analisa a renovação da dramaturgia infantil contemporânea, atra-

	<i>de Janeiro: a busca de novos caminhos.</i>	Falcão; <i>Tuhu, O Menino Villa-Lobos</i> , de Karen Acioly; <i>É proibido brincar</i> , de Luiz Paulo Corrêa e Castro.					em Letras.	vês da análise de três textos teatrais de autores cariocas: <i>Ravióli in casa</i> , de Ana Barroso, Mônica Biel e Thereza Falcão; <i>Tuhu, O Menino Villa-Lobos</i> , de Karen Acioly; <i>É proibido brincar</i> , de Luiz Paulo Corrêa e Castro.
FOLEGATTI, Myrtes Maria da Silva.	<i>O curto-circuito do fenômeno poético</i> (ou Reflexões sobre o ensino de Literatura).	O ensino de literatura no ensino médio.	Literatura e formação do leitor, Estética da recepção.	Mestrado	2007	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Discute até que ponto o ensino de literatura no ensino médio garante a formação do leitor literário, procurando demonstrar que o modo como a literatura vem sendo lida na escola tem provocado a incompreensão do seu valor estético.
NECYK, Bárbara Jane.	<i>Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo.</i>	Ilustrações de diversos livros infantis, entre os quais: <i>A bruxinha e o Godofredo</i> , de Eva Furnari; <i>Uma ideia toda azul</i> , de Marina Colasanti; <i>A história de Barbar</i> , de Jean Brunhoff; <i>Um belo sorriso</i> , de Eli-	Estética da recepção, Semiótica.	Mestrado	2007	Alberto Cipi-niuk	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Analisa o papel das ilustrações, nos seus diálogos com os textos verbais, em livros infantis contemporâneos

		ardo e Mary França; <i>Nestor</i> , de Quetin Gréban; <i>O bicho Folharal</i> , de Angela-Lago; <i>Língua de Trapos</i> , de Adriana Lisboa; <i>Memórias de Emília</i> , <i>Caçadas de Pedrinho</i> , <i>O poço do Visconde</i> , <i>Serões da Dona Benta</i> , de Monteiro Lobato; <i>Eram 3</i> , de Guto Lins; <i>Camilão, o comilão</i> , <i>O menino que espiava para dentro</i> , <i>O príncipe que bocejava</i> , de Ana Maria Machado; <i>O menino maluquinho</i> , de Ziraldo etc.						
PONTES, Júlia Duque Estrada.	<i>A mulher que não matou a criança</i> – a infância na escrita de Clarice Lispector.	<i>A descoberta do mundo</i> , <i>A hora da estrela</i> , <i>A maçã no escuro</i> , <i>A mulher que matou os peixes</i> , <i>A paixão segundo G.H.</i> , <i>A via crucis do corpo</i> , <i>A vida íntima de Laura</i> , <i>Água viva</i> , <i>Felicidade clandestina</i> , <i>O lustre</i> , <i>O mistério do coelho pensante</i> , <i>Perto do coração selvagem</i> ,	Crítica biográfica, Fenomenologia.	Mestrado	2007	Ana Paula Veiga Kiffer	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Reflete sobre a representação da infância na obra de Clarice Lispector.

		<i>Quase de verdade, Um sopro de vida, Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres</i> , de Clarice Lispector.						
MONTEIRO, Mário Feijó Borges.	<i>Permanência e mutações</i> : o desafio de escrever adaptações escolares baseadas em clássicos da literatura.	<i>O rei Artur e os cavaleiros da Távola redonda</i> , de Ana Maria Machado; <i>Odisseia</i> , de Ruth Rocha.	Estudos culturais, Estética da recepção.	Doutorado	2006	Marília Rothier Cardoso	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Analisa algumas adaptações literárias com o intuito de provar que as mesmas são atualizações de discursos literários.
RAMALHO, Denise do Passo.	<i>Trocando tarefas</i> – meu caso de amor de leitora com a obra de Lygia Bojunga.	<i>Os colegas, Angélica, A bolsa amarela, Corda Bamba, A casa da madrinha, O sofá estampado, Tchou, O meu amigo pintor, Nós três, Fazendo Ana Paz, Paisagem, Seis vezes Lucas, O abraço, Feito à mão, A cama, O Rio e eu, Retratos de Carolina</i> , de Lygia Bojunga.	Literatura e formação do leitor; Estética da recepção.	Doutorado	2006	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Analisa a formulação de uma proposta de formação do leitor na obra de Lygia Bojunga.
TRUSEN, Sylvia Maria.	<i>O acervo dos irmãos Grimm</i> : leitura, tradução e melancolia na coletâ-	<i>Kinderund Hausmar-chen</i> , dos irmãos Grimm.	Estudos comparados; Tradução; Estética da recepção.	Doutorado	2006	Eliana Yunes	Programa de Pós-Graduação em Letras.	Compara as anotações manuscritas com a primeira (1812) e a última edição (1857) dos contos reunidos na

	nea <i>Kinderund Hausmarchen.</i>							coletânea <i>Kinderund Hausmarchen</i> , organizadas pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, demonstrando que um teor melancólico sugere a preocupação em delinear uma unidade não apenas fraternal, mas também da própria nação, a qual se desenhava na escrita do acervo.
--	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	---

UFMG

Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Perspectivas teórico-críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
SOUSA, Margarida Maria Alcoque Chaves de.	<i>Emília</i> : potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância.	A série <i>O sítio do Picapau Amarelo</i> , de Monteiro Lobato.	Estética da recepção.	Mestrado	2009	Dilma Castelo Branco Diniz	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários.	Análise de Emília, personagem de Monteiro Lobato, com vistas a identificar a formação de um novo conceito de infância construído por esse autor.
LACERDA, Vitor Amaro.	<i>Um mergulho na Hélade</i> : mitologia e civilização grega na literatura infantil de Monteiro Lobato.	<i>O Saci</i> , as <i>Histórias de Tia Nastácia</i> , <i>O Minotauro</i> , <i>Os doze Trabalhos de Hércules</i> , <i>O Picapau Amarelo</i> , de Monteiro Lobato.	Literatura comparada.	Mestrado	2008	Jacyntho José Lins Brandão	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários.	Analisa a presença da mitologia e da civilização grega em parte da obra infantil/juvenil de Monteiro Lobato como aspecto determinante para seu projeto de desenvolvimento cultu-

								ral e artístico brasileiro.
LIGANI, Ângela Maria de Oliveira.	<i>J.K. Rowling: diálogo literário e cultural com Monteiro Lobato e Isabel Allende.</i>	As obras <i>A cidade das feras</i> , <i>O reino do dragão de ouro</i> e <i>A floresta dos pigmeus</i> , de Isabel Allende; A série <i>Sítio do Picapau Amarelo</i> , de Monteiro Lobato, A série <i>Harry Potter</i> , de J. K. Rowling.	Literatura comparada.	Doutorado	2007	Haydée Ribeiro Coelho	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários.	Analisa as obras de J. K. Rowling, Monteiro Lobato e Isabel Allende, com o objetivo de comparar as apropriações míticas e mitológicas que tais autores efetuam em seus diálogos com as suas respectivas tradições literárias.
COUTINHO, Maria Antônia Ramos.	<i>Histórias correm no corpo: o itinerário de Betty Coelho.</i>	Testemunhos orais, cartas, depoimentos e documentos diversos subtraídos ao arquivo de Betty Coelho.	Poética da oralidade, Estudos culturais, Estética da recepção.	Doutorado	2006	Eneida Maria de Souza	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários.	Por intermédio de um trabalho que articula aspectos teóricos e fragmentos biográficos da professora, escritora e contadora de histórias, Maria Betty Coelho Silva, empreende-se uma crítica biográfica que focaliza a prática narrativa dessa intelectual como ponto de convergência entre a voz e a letra, a oralidade e a escrita, a tradição e a modernidade.

UFRJ

Trabalhos produzidos entre os anos de 2006 e 2010

Autor	Título	Objeto	Perspectivas teórico-críticas	Nível	Ano de defesa	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Resumo
CORIOLANO, Talita Silveira.	<i>(Auto) retratos: os (des)caminhos nas encenações do “eu” trilhados por Lygia Bojunga.</i>	<i>Livro: um encontro com Lygia Bojunga, Fazendo Ana Paz e Paisagem, de Lygia Bojunga.</i>	Literatura e memória.	Mestrado	2010	Rosa Maria de Carvalho Gens	Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas	Identifica dois momentos na obra de Lygia Bojunga: o primeiro, em que as narrativas são essencialmente direcionadas a crianças e jovens; o segundo, em que esse direcionamento passa a ser questionado, iniciando-se então uma nova etapa em sua trajetória, onde é evidente um trabalho memorialístico.
BARBUTO, Ana Cristina Costa.	<i>Silvana Gandolfi e a leitura dos clássicos.</i>	<i>Occhio al gatto, L’isola del tempo perso e Aldabra, La tartaruga che amava Shakespeare, de Silvana Gandolf.</i>	Literatura comparada.	Mestrado	2009	Maria Lizete dos Santos	Programa de Pós Graduação em Letras Neolatinas	Leitura da produção poética de Silvana Gandolfi, com destaque para os livros <i>Occhio al gatto, L’isola del tempo perso</i> e <i>Aldabra, La tartaruga che amava</i>

									<p><i>Shakespeare</i>, com vistas a se analisar o diálogo realizado pela escritora italiana com os clássicos da literatura. Além disso, discute-se o conceito de cânone literário, de clássico e de intertexto, a partir dos pressupostos, principalmente, de Harold Bloom, Italo Calvino, Antoine Compagnon e Leyla Perrone-Moisés.</p>
WILMER, Rhea Silvia.	<i>Nau Catarineta</i> : da jornada marítima à literatura infanto-juvenil.	<i>Nau Catarineta</i> , nas versões de José Guimarães (Portugal) e Roger Mello (Brasil).	Literatura Comparada.	Mestrado	2009	Luci Ruas Pereira	Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas.	Investiga de que maneira o poema “Nau Catarineta” (século XVI) foi adaptado, atualmente, para o público infantil, considerando em especial as ilustrações dessas obras (adaptadas e/ou ilustradas por José de Guimarães e Roger Mello) e os diálogos que as ilustrações estabelecem com o poema, uma vez que os elementos visuais são incorporados à narrati-	

								va.
SILVA, Alessandra Garrido Sotero da.	<i>A Literatura infanto-juvenil engajada de Georgina Martins</i> : a busca de novos valores diante da indiferença pós-moderna à exclusão social brasileira.	<i>No olho da rua</i> : histórias quase tristes (2002) e <i>Uma Maré de desejos</i> (2005), de Georgina Martins.	Literatura e sociedade; História da literatura infantil/juvenil brasileira.	Doutorado	2008	Helena Parente Cunha	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura.	Analisa as obras <i>No olho da rua</i> : histórias quase tristes (2002) e <i>Uma Maré de desejos</i> (2005), de Georgina Martins, como propostas para melhoria de o mundo pós-moderno, capitalista, caótico e pleno de relações líquidas. Procura, ainda, evidenciar, através das obras citadas, como um texto literário, pode, além do prazer estético, formar indivíduos, tornando-os mais igualitários, mais humanos, mais ecologicamente corretos.
ALMEIDA, Luciana Nascimento de.	<i>Il libro di Susanna, de Luca Goldoni</i> : a propósito de narrador-personagem	<i>Il libro di Susanna</i> , de Luca Goldoni.	<i>New criticism</i>	Mestrado	2007	Maria Lizete dos Santos	Programa de Pós Graduação em Letras Neolatinas	Leitura do romance infanto-juvenil <i>Il libro di Susanna</i> , do escritor italiano Luca Goldoni, com objetivo de levantar questões referentes ao romance contemporâneo, à narrativa, à figura do narrador, da

								personagem, do narrador-personagem.
SILVA, Márcia Cristina.	<i>A criança e o poeta: José Paulo Paes e os seres em rotação</i>	<i>E isso ali, Lé com crê, Olha o bicho, O menino de olho de água, Poemas para brincar, Poesia para crianças, Um número depois do outro, Uma letra puxa outra,</i> de José Paulo Paes.	História da literatura infantil/juvenil brasileira; <i>New criticism</i>	Mestrado	2007	Lúcia Ricotta	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura.	Estuda o processo de criação do poeta José Paulo Paes relacionando esse processo ao brincar infantil.
FARIÑA, Mercedes Formigo.	<i>Por uma leitura literária crítica e transformadora na escola de 1º grau.</i>	Observações da pesquisadora feitas a partir do seu trabalho como Coordenadora de 56 Salas de Leitura na 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro.	Sociologia da leitura, Estética da recepção, Literatura e formação do leitor.	Mestrado	2006	André Luiz Bueno	Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas.	Reflete sobre a importância da leitura literária para a formação pessoal e social das crianças e adolescentes e, ainda, analisa como tem ocorrido, a partir do seu trabalho como coordenadora nas 56 Salas de Leitura na 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro, a leitura da literatura nas escolas de 1º grau da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de.	<i>Brincando de desconcertar o masculino: um olhar sobre a produção para crianças de Ana Maria Machado.</i>	<i>Bento que bento é o frade, Raul da ferrugem azul, Bisa Bia, bisa Bel e O príncipe que bocejava</i> (2004), de Ana Maria Machado.	Literatura e sociedade.	Mestrado	2006	Rosa Maria de Carvalho Gens	Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas.	Avalia de que maneira a escritora Ana Maria Machado representa as personagens masculinas e femininas em textos literários escritos para crianças e adolescentes.
----------------------------------	---	---	-------------------------	----------	------	-----------------------------	---	--