

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TANGARÁ DA SERRA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LITERÁRIOS  
MESTRADO ACADÊMICO**

**FELIPE EVERSOM CAMARGO PONTES**

**NUANÇAS ESTÉTICAS NA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS  
INFANTOJUVENIS EM TRÊS OBRAS SELECIONADAS PELO PNL  
LITERÁRIO 2020**

**TANGARÁ DA SERRA – MT**

**2021**

**FELIPE EVERSOM CAMARGO PONTES**

**NUANÇAS ESTÉTICAS NA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS  
INFANTOJUVENIS EM TRÊS OBRAS SELECIONADAS PELO PNLD  
LITERÁRIO 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Literários, na área de Letras. Linha de Pesquisa: Literatura, Leitura e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto

**TANGARÁ DA SERRA – MT**

**2021**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

P813n PONTES, Felipe Eversom Camargo.  
Nuanças Estéticas na Representação de Personagens  
Infantojuvenis em Três Obras Seleccionadas pelo Pnld Literário  
2020 / Felipe Eversom Camargo Pontes - Tangará da Serra, 2021.  
97 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Estudos Literários, Faculdade de Ciências  
Sociais Aplicadas e Linguagem, Câmpus de Tangara da Serra,  
Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Aroldo José Abreu Pinto

1. Programa Nacional do Livro Didático. 2. Literatura para  
Crianças e Jovens. 3. Leitura na Escola. 4. Infância e  
Adolescência. I. Felipe Eversom Camargo Pontes. II. Nuanças  
Estéticas na Representação de Personagens Infantojuvenis em  
Três Obras Seleccionadas pelo Pnld Literário 2020: .

CDU 028.5(81)

**FELIPE EVERSOM CAMARGO PONTES**

**NUANÇAS ESTÉTICAS NA REPRESENTAÇÃO DE PERSONAGENS  
INFANTOJUVENIS EM TRÊS OBRAS SELECIONADAS PELO PNL  
LITERÁRIO 2020**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre em Estudos Literários, aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto (UNEMAT)

Orientador – Presidente da Banca

---

Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (UNEMAT/UNESP)

Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Rosemar Eurico Coenga (UNIC)

Examinador Externo

---

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães (UNEMAT)

Suplente

Tangará da Serra/MT, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

## DEDICATÓRIA

Às crianças do Brasil, de ontem, de hoje e de amanhã: que o nosso país consiga, um dia, ser digno delas e para elas.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha mãe por, ainda na infância, plantar no meu coração o desejo pela docência, pelas letras e pela vida acadêmica.

A minha irmã, pelo apoio, carinho, risos e lágrimas compartilhados.

Ao meu orientador, professor Aroldo, pelas valiosas contribuições, paciência e direcionamento sempre preciso e atento.

Aos membros da banca, por se disporem a ler e avaliar esta pesquisa.

Aos professores do PPGEL, que contribuíram enormemente, com suas magníficas aulas, para a realização desta pesquisa e para o meu aperfeiçoamento como professor da educação básica.

Aos meus professores de graduação em Letras na UFMT, que me ajudaram a descobrir o amor pela literatura e por me construírem como profissional de sucesso, em especial aos professores Roberto Boaventura, Franceli Aparecida, Maria Rosa Petroni e Lindinalva Fernandes.

Aos meus alunos, que, mesmo sem saber, me inspiram, me ensinam, fazem com que eu me sinta vivo e me motivam a estudar sempre mais.

Aos meus coordenadores, que, tantas vezes, precisaram ser compreensivos para que, sem afastamento, eu pudesse concluir o Mestrado.

Aos meus colegas de escola, que, por vezes, cobriram minhas ausências, em especial Denise Castro e Fernando Vieira.

Aos amigos do Mestrado, pelos cafés lamentosos e comemorativos, pelos quartos compartilhados nos hotéis de Tangará da Serra, pelos almoços e jantares reflexivos, pelas caronas que viravam verdadeiras aulas, pelas companhias nos ônibus das madrugadas, pelas leituras compartilhadas, pelo choro e pelo riso, em especial Vera Rizzo, Luan Paredes, Denise Vidal, Alzineia e Eliane Costa.

Aos amigos da vida, que compreenderam minhas ausências, ouviram minhas reflexões sobre as pesquisas e, algumas vezes, até mesmo contribuíram, em

especial Amanda Carvalho, Marcelo dos Santos, Mylene Vilalba, Kellen Silva e  
Thayse Gomes.

A mim mesmo, por ser meu maior motivador.

## EPÍGRAFE

"Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela". (Marisa Lajolo, 2004, p. 7)

## RESUMO

As discussões acerca da formação de leitores no Brasil fazem parte dos círculos acadêmicos das áreas de linguagem e educação há décadas, e parecem estar longe de terminar. Garantia de acesso à leitura de qualidade, formação do gosto pela leitura, processos de mediação de leitura, formação de professores e de outros mediadores são algumas das questões aventadas tanto pelos grupos de pesquisa brasileiros como pelos órgãos públicos de educação. Com esta pesquisa, buscamos colaborar para as possíveis respostas a algumas dessas problemáticas. Assim, analisamos o maior e mais importante programa de incentivo à leitura no Brasil atual, o Programa Nacional do Livro Didático, em seu edital mais recente, do ano de 2020, que disponibilizou obras literárias para o segundo segmento do ensino fundamental (6º a 9º ano) para todas as escolas públicas do país. Nesse sentido, analisamos a consolidação deste programa no Brasil, a partir de uma perspectiva histórica, relacionando aos programas anteriores, bem como a qualidade estética de três obras literárias selecionadas pelo edital em questão: *O menino que caiu no buraco* (2004), de Ivan Jaf, *A guardiã dos segredos de família* (2011), de Stela Maris Rezende, e *Lola e Ervilha* (2004), de Annette Mierswa. O estudo destas obras foi realizado a partir da noção de redução estrutural proposta por Antonio Candido (2011), além disso, buscou-se compreender de que modo a personagem infantojuvenil é compreendida nessas narrativas a partir de sua situação histórica, conforme Ariès (1981) e Zilberman (2005).

**Palavras-chave:** Programa Nacional do Livro Didático. Literatura para crianças e jovens. Leitura na escola. Infância e Adolescência.

## ABSTRACT

Discussions about the formation of readers in Brazil have been part of academic circles in the areas of language and education for decades, and seem to be far from over. Ensuring access to quality reading, forming a taste for reading, reading mediation processes, training teachers and other mediators are some of the issues raised by both Brazilian research groups and public education bodies. With this research, we seek to collaborate for the possible answers to some of these problems. Thus, we analyzed the largest and most important reading incentive program in Brazil today, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), in its most recent announcement, from the year 2020, which made literary works available for the second segment of elementary education (6th to 9th year) for all public schools in the country. In this sense, we analyzed the consolidation of this program in Brazil, from a historical perspective, relating to the previous programs, as well as the aesthetic quality of three literary works selected by the public notice in question: *O menino que caiu no buraco* (2004), by Ivan Jaf, *A guardiã dos segredos de família* (2011), by Stela Maris Rezende, and *Lola e Ervilha* (2004), by Annette Mierswa. The study of these works was carried out based on the notion of structural reduction proposed by Antonio Candido (2011), in addition, it sought to understand how the child and youth character is understood in these narratives from his historical situation, according to Ariès (1981) and Zilberman (2005).

**Key-words:** Programa Nacional do Livro Didático. Literature for child and Youth. Reading at school. Childhood and Adolescence,

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A LEITURA NA ESCOLA E O PNLD LITERÁRIO</b> .....	<b>15</b>
1.1 Leitura na escola .....	16
1.2 Breve histórico dos programas de incentivo à leitura no Brasil .....	20
1.3 A constituição do PNLD no Brasil .....	25
1.4 O PNLD Literário .....	26
1.5 O Edital 2020 .....	28
1.6 O que se pretende “resolver”? – Os temas propostos pelo edital 2020 .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS</b> .....	<b>39</b>
2.1 Formação da noção de infância no mundo ocidental .....	40
2.2 “Literatura infantil”: uma resposta ao novo público .....	43
2.3 Infância, adolescência e literatura para crianças e jovens na contemporaneidade .....	46
2.3.1 Quem são/o que são a criança e o adolescente contemporâneos? .....	48
2.3.2 Existe um lugar para a literatura destinada a crianças e jovens hoje? .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CORPUS</b> .....	<b>56</b>
3.1 Seleção do <i>corpus</i> .....	57
3.2 Metodologia .....	59
3.3 <i>A guardiã dos segredos de família</i> .....	60
3.4 <i>O menino que caiu no buraco</i> .....	69
3.5 <i>Lola e o Ervilha</i> .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR</b> .....	<b>92</b>



## INTRODUÇÃO

A discussão sobre leitura no Brasil, sobretudo entre crianças e jovens, muitas vezes paira, mesmo entre acadêmicos, sobre o senso comum. Dizer que crianças e jovens não gostam de ler, não têm interesse ou que estão mais inclinados às novas tecnologias faz parte do discurso recorrente entre aqueles que discutem educação. Entretanto, pouco se discute sobre o que de fato esses sujeitos querem ler; além disso, as escolhas das obras a serem lidas ainda refletem uma lógica autoritária e hierarquizante, uma vez que existe uma longa linha de adultos que definem o que deve ou não ser lido.

É claro que os mediadores de leitura têm um papel extremamente importante na formação de leitores, porém, muitas vezes, o que ocorre é uma imposição de valores pessoais, uma vez que a preocupação maior acaba por recair no “o que é possível trabalhar com esse texto?”, destituindo o texto literário de seu caráter artístico e transformando-o em mero guia didático, pois, como aponta Hunt (2010, p. 80), “quando o adulto lê textos infantis, quase sempre o estará fazendo em nome de uma criança, para recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional”.

Nesse sentido, a escolha dos textos a serem lidos por crianças e jovens deve ser pautada em critérios estéticos. Para isso, aqueles que exercem a formação de leitores literários devem ser sensíveis a tais critérios, sendo, portanto, leitores também, competentes suficientemente para diferenciar um texto literário construído artisticamente de um outro que “prescreve o que o leitor deve e pode ser, uma vez que existe tanto um elemento autoritário como um educacional” (HUNT, 2010, p. 131).

Assim, esta pesquisa tem por objetivo contribuir com o que já vem sendo desenvolvido acerca da formação de leitores e seleção de obras literárias para crianças e jovens, mas, também, fornecer subsídios teóricos e metodológicos a mediadores de leitura (professores, bibliotecários etc.) para seleção de textos.

Para isso, selecionamos, aqui, algumas obras escolhidas pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático, o qual direcionou obras literárias a serem escolhidas por professores do ensino fundamental da rede pública de todo o Brasil no ano de 2020.

O edital em questão foi selecionado por ter sido o mais recente e de maior alcance até o momento de conclusão desta pesquisa. Assim, observamos, aqui, a qualidade estética de algumas das obras, oferecendo, assim, uma possibilidade de percurso metodológico a ser utilizado por mediadores de leitura no processo de seleção de livros.

No primeiro capítulo desta pesquisa, analisamos panoramicamente o percurso dos programas de incentivo à leitura no Brasil, desde a criação do Ministério da Educação, na década de 1930, até o PNLD 2020. O foco é neste último programa, o qual analisamos mais detidamente, apresentando as especificidades do edital de 2020.

No segundo capítulo, percorremos a história da formação das noções de infância e de adolescência e da construção de uma literatura voltada a estes públicos. O objetivo deste capítulo é refletir sobre os caminhos pelos quais as concepções de infância e de adolescência e de literatura para crianças e jovens têm passado para compreendermos de que forma devemos observar o texto literário para estes públicos contemporaneamente.

Para esta empreitada, utilizamos os estudos do historiador Philippe Ariès (1981), sobre a construção da concepção de infância, Gregorin Filho (2011), sobre a construção da noção de adolescência, e as reflexões de Peter Hunt (2010) e de Regina Zilberman (2005) acerca da “invenção” de uma literatura direcionada ao público infantojuvenil.

No terceiro capítulo, partimos às análises de três obras do PNLD literário 2020, observando em que medida elas se aproximam (ou se distanciam) de um caráter estético. As obras selecionadas são as que apresentam, segundo o edital, a temática do autoconhecimento, portanto, enfocamos com mais ênfase, em nossas análises, entre os diversos elementos que compõem o caráter estético dessas publicações ficcionais, o processo de amadurecimento das personagens infantojuvenis e o percurso ao autoconhecimento.

Para nossas análises, utilizamos, sobretudo, a noção de redução estrutural, proposta por Antônio Candido (2011), em que observamos de que modo o conteúdo representado é percebido no modo de representação do texto. Observamos, também, questões sociais levantadas pela obra e que são importantes na composição temática e, também, formal.

Este estudo não se pretende uma conclusão, mas uma continuação e contribuição às pesquisas finalizadas e em andamento sobre a formação de leitores. Pretendemos, assim, auxiliar a outros estudos futuros que intentem reflexões na área.

**CAPÍTULO 1**  
**A LEITURA NA ESCOLA E O PNLD LITERÁRIO**

As questões acerca da leitura rendem discussões infinitas. O que deve ser lido, como, onde, de que modo promover a leitura, enfim, são várias as perguntas e inúmeras são as respostas.

No decorrer do tempo, a escola acabou se constituindo como grande promotora da leitura entre os jovens, afinal, num país com pouca cultura letrada, é difícil confiar este papel única e exclusivamente à família.

Assim, desde que as instituições escolares se consolidaram no Brasil, vários foram os programas de incentivo à leitura desenvolvidos no país. Neste capítulo, discorreremos sobre o papel da escola na promoção da leitura, a gênese dos programas brasileiros de formação de leitores até a construção e consolidação do maior, mais longo e mais abrangente de todos eles: o Programa Nacional do Livro Didático, em sua versão para obras literárias, com foco no edital do ano de 2020.

### **1.1 Leitura na escola**

Há, no mínimo, 40 anos, discute-se *ad nauseam* a tal chamada “crise de leitura” no Brasil. Parece-nos que, num passado idílico, as pessoas tinham mais interesse pela leitura, eram mais cultas, enfim, tudo era melhor. Porém, esqueçemo-nos, muitas vezes, de que a educação pública, gratuita, universal e acessível a todos é uma realidade, de certo modo, bastante recente. Desse modo, é possível lançar a hipótese de que, na verdade, o que ocorreu foi um falho espraiamento da educação pelo Brasil, com abertura para todos, porém sem investimento em qualificação de professores, estrutura e materiais didáticos.

Cientes deste problema, os dirigentes da educação brasileira têm lançado diversos programas, ao longo dos anos, visando à melhoria nos índices de leitura entre os jovens, determinando a árdua tarefa aos professores, sobretudo, os de Língua Portuguesa, por mais que os documentos oficiais, como PCN, defendam que a leitura seja uma atividade transdisciplinar e que, portanto, deve ser “exercitada” em todas as disciplinas do currículo básico.

Entretanto, parece, por vezes, haver um certo equívoco no conceito da palavra leitura entre os professores, que o entendem, em várias situações, como a mera decodificação de signos, estritamente escritos, atividade silenciosa, em

que cada indivíduo (e não sujeito), sentado em seu “metro quadrado”, passa os olhos pelo papel. As conclusões, se é que existem, serão tiradas por cada um, afinal, “cada cabeça, uma sentença”. O importante mesmo é o silêncio.

O cenário pintado, infelizmente, se repete há décadas. Séculos. Desde que as primeiras instituições escolares, na passagem para a modernidade, se constituíram. A relação desigual entre professor e aluno se mantém, mesmo que diversas teorias e estudos tenham se desenvolvido nos últimos anos, e que até mesmo os documentos oficiais tenham apresentado perspectivas mais interacionistas, na esteira de pensadores como Vygotsky e Bakhtin, largamente estudados nas universidades brasileiras, porém pouco presentes nas escolas.

Esse caráter isolacionista e desigual promovido pela escola torna-se tão comum entre os professores que falas que apresentem o oposto soam como “invencionices daqueles que nunca pisaram na sala de aula”. Porém, esse caráter castrador não combina com o ideal da instituição, que é, justamente, a reunião heterogênea de sujeitos que podem, juntos, construir e trocar conhecimentos. Sobre isso, Zilberman (2003, p. 21) aponta que a escola acaba por se constituir de modo contraditório:

Em primeiro lugar, acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são iguais na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional, todos estão despojados de qualquer poder.

Assim, “a escola fecha suas portas para o mundo exterior”, tornando a leitura, uma atividade primordialmente social, em algo individual, com pouco sentido, sem valor, construindo um desgosto, por parte do aluno, pelo ato de ler. Desse modo, pode-se dizer que “as relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo” (ZILBERMAN, 2003, p. 21).

É importante pontuar que esta pesquisa não tem o objetivo de demonizar as instituições escolares, até porque entendemos que isso faz parte de um

processo muito maior, inclusive de formação dos profissionais da educação, porém faz-se necessária a construção de um olhar menos romântico para que, assim, estratégias de melhoria possam ser formuladas futuramente. Assim, pretendemos contribuir para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas nesse sentido.

Retomando a nossa discussão acerca do caráter repressor das instituições escolares, concordamos com Perrotti (1990, p. 71), quando diz que “a coerção, o autoritarismo explícito das práticas escolares, especialmente as tradicionais, estariam na base de representações que levariam ao desinteresse de crianças e jovens pela leitura”. Desse modo, a leitura torna-se uma obrigação fatigante; pior ainda quando utilizada pelos professores como “castigo” por mau comportamento. Quantos livros e leitores já não foram assassinados desse modo... pois “geradores de uma espécie de trauma nas crianças, tais modelos criariam uma imagem negativa da leitura, capaz de afastar para sempre dos livros largas faixas da população” (PERROTTI, 1990, p. 72).

Tudo isso, na verdade, é o reflexo de um processo histórico que remonta à Idade Média em que, gradativamente, foi-se confinando as crianças a espaços específicos e restringindo-lhes as liberdades, direitos, questionamentos etc. Porém, discutiremos esta questão mais detalhadamente no capítulo posterior.

Esse desserviço em relação à leitura praticado pelas escolas é comprovado pela 4ª edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pela Ibope Inteligência, sendo publicada em março de 2016. Tal pesquisa nos mostra algumas questões interessantes, das quais ressaltamos as seguintes:

- 56% da população brasileira é leitora, considerando “leitor” como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses”.
- 25% da população brasileira leitora lê “por gosto”, sendo que apenas 7% lê por “exigência escolar ou da faculdade”.
- As maiores taxas de leitores “por gosto” estão entre as faixas etárias de 5 a 10 anos (40 de 307 entrevistados) e de 11 a 13 anos (42 de 204 entrevistados).

- Entre os fatores que influenciam na escolha de um livro, 30% dos leitores brasileiros apontam o “tema ou assunto”, enquanto apenas 7% aponta as “dicas dos professores”. Apenas entre as crianças de 5 a 10 e de 11 a 13 anos, o fator “capa” é superior ao “tema ou assunto”.
- Entre os gêneros preferidos pelos leitores, a Bíblia e os textos religiosos apontam como os preferidos, com exceção das faixas etárias menores, em que o gênero “conto” é preponderante.
- Entre os lugares em que os leitores costumam ler, a casa representa 81% das preferências, a sala de aula, 25%, e as bibliotecas em geral, 19%.
- Entre os leitores, apenas 5% diz “não ter lido mais” do que leu por “não gostar de ler”; entre os não-leitores, 28% diz não gostar de ler, enquanto 20% diz não saber ler.
- No ano de 2015, foram lidos, em média, 4,96 livros entre todos os entrevistados. Foi indicado 0,94 livro pelas escolas, por brasileiro, sendo, a maior parte, didáticos, enquanto 2,88 livros foram lidos por vontade própria.
- Entre os pesquisados que receberam influência de alguém para ler, 11% aponta a mãe ou algum responsável do sexo feminino, enquanto 7%, algum professor ou professora.
- Entre os 11 livros apontados como “leituras preferidas” entre os professores, somente 2 são de literatura (sendo um deles pertencente à chamada “literatura de massa”). Entre os preferidos estão a Bíblia e outros livros da área da autoajuda. Além disso, 16% dos profissionais enquadram-se como “não-leitores”.
- 6% dos professores não gostam de ler; 31% gosta pouco; 63% gosta.

A partir disso, podemos dizer que o desinteresse pela leitura entre os jovens é uma falácia. Parece haver, na verdade, um desestímulo de várias envergaduras: alto valor, poucas bibliotecas públicas, poucos livros nas escolas, pouco incentivo por parte da família e dos professores etc. Isso fica claro quando percebemos que as crianças e os adolescentes, na pesquisa divididos em dois

grupos (5 a 10 anos, 11 a 13 anos), são as que demonstram maior interesse pela leitura, sem precisar, necessariamente, de que esta esteja atrelada a obrigações. Porém, este desejo parece se esvaír durante o seu crescimento. Sendo assim, o que levaria a esse desestímulo? Acreditamos que a resposta a esta pergunta esteja nas práticas leitoras adotadas pelas escolas, conforme apontam Zilberman (2003) e Perrotti (1990), referenciados anteriormente. Mesmo assim, esta questão mereceria uma pesquisa mais aprofundada, feita em escolas, observando direta e empiricamente a prática adotada pelos professores.

Após esta breve apresentação do que concebemos como problemas da leitura nas escolas, apresentaremos, a seguir, uma contextualização acerca dos programas de incentivo à leitura no Brasil, ao longo da história.

## **1.2 Breve histórico dos programas de incentivo à leitura no Brasil**

Na virada do século XIX para o XX, o mundo vivia aquilo que os manuais de história normalmente classificam como Belle Époque, caracterizada por um grande sentimento otimista em relação à industrialização, exemplificada pela invenção da eletricidade, dos automóveis etc. No Brasil, esse momento histórico não foi diferente: o país se via numa transição de uma economia predominantemente agrária para o aparecimento das primeiras indústrias e fábricas, trazendo, às elites, novas necessidades.

É importante lembrar, também, que toda essa efervescência vinha na esteira de dois outros importantes eventos históricos para o Brasil (e também para as discussões em educação): a abolição da escravatura, em 1888, que levará à permissão da presença de crianças negras nas escolas, e a proclamação da República, em 1889, a qual, sob a égide do positivismo, defendia a ciência e o ensino público laico.

Todo esse contexto acentua a ânsia pela leitura entre as classes sociais mais abastadas:

Em primeiro lugar, entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais de outro, entra em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao

contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram). (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 27).

Desse modo, pode-se dizer que a leitura funcionava, como um fator de diferenciação social entre a população do “novo Brasil”. As crianças não ficam de fora desse momento: ganham força as adaptações e traduções de histórias infantis bem sucedidas na Europa, como os *Contos da Carochinha*, por Figueiredo Pimentel, e *As Mil e Uma Noites*, por Carlos Jansen. Além disso, estouram produções de caráter pedagógico entre escritores consagrados como Olavo Bilac, Coelho Neto, Francisca Júlia, Júlia Lopes de Almeida etc.

No entanto, a outra face da industrialização foi a acentuação da desigualdade social, uma vez que as fábricas “criam” uma nova classe, a dos operários, grupo social advindo, majoritariamente, do campo, em busca do “sonho” da cidade grande. Essas pessoas, com pouca ou nenhuma instrução, passam a viver em cortiços e, posteriormente, em favelas. A necessidade de munir esses trabalhadores de conhecimento mínimo para o trabalho urbano levou a criação de campanhas de instrução, por meio da instituição de escolas públicas e movimentos de alfabetização.

Essa nova necessidade “desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 28). Assim, na década de 1930, dois acontecimentos marcam a inauguração das políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil: a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, pelo, então, presidente Getúlio Vargas, e o reconhecimento legal, por parte da nova Constituição Federal, em 1934, da educação como direito de todos e dever das famílias e do poder público.

Ainda nesta década, um outro acontecimento deve ser mencionado: a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, pelo Ministro Gustavo Capanema:

A gênese do INL foi um importante marco na questão da leitura, pois foi o primeiro órgão criado com o intuito de promover ações com foco na propagação do livro. O Instituto tinha por principais metas a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais, bem como a expansão das bibliotecas pelo Brasil (CORDEIRO, 2018, 1483).

Entretanto, o Instituto em questão tinha a característica de censurar obras que “violassem” a imagem do governo e do programa, sendo tiradas de circulação, ocasionando, inclusive, o fechamento de editoras. É importante lembrar que o governo de Vargas, entre os anos de 1930 e de 1945, caracterizou-se por ser uma ditadura, conhecida como “Estado Novo”. O caráter censorador do programa se estendeu, segundo Lajolo e Zilberman (1985), até a década de 1950.

Na década de 1960, é criado o Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB):

Uma iniciativa interessante que visava ao intercâmbio entre as bibliotecas propondo um crescimento estruturado na organização e funcionamento das BPs, que seria uma espécie de ‘guardiã’ do saber, um depósito da cultura erudita, que deveria ser organizado nas bibliotecas, porém, o incentivo à leitura do mesmo ainda é bem tímido (CALDAS, 2005, p. 86).

A iniciativa não foi bem sucedida pois, segundo Cordeiro (2018), não houve “ações de fomento a utilização dos espaços”. Logo em seguida, em 1966, já na ditadura militar, é criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), responsável pela distribuição de 51 milhões de livros, porém, também, pela repressão e censura a qualquer obra que veiculasse ideias contrárias às do governo.

Ao mesmo tempo, o aumento do número de escolas públicas no Brasil leva o direcionamento das produções editoriais às instituições, levando, assim, ao aumento exponencial de obras literárias direcionadas a crianças na década de 1970. Além disso, tida como “terreno neutro”, a literatura para crianças passa a ser atraente para alguns escritores que viam ali a possibilidade de “incitar a população e desenvolver nos pequenos leitores a

necessidade de uma consciência crítica acerca da situação do país, de modo bastante metafórico” (CORDEIRO, 2018).

Em 1979, com os recursos do FNDE, é criado o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), que é substituído, em 1985, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), do qual falaremos mais detalhadamente a partir da próxima seção. Por agora, continuamos a apresentar outras políticas públicas que ocorreram simultaneamente a este.

Em 1984, já na redemocratização brasileira, é criado o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), que “tinha como proposta a construção de salas de leitura para, na sequência, receber acervos compostos e enviados pelo projeto” (CORDEIRO, 2018). O programa atendia, inicialmente, somente a escolas municipais, deixando as estaduais de fora. Em 1989, passou a atender a estas, porém, em baixa escala, sendo encerrado em 1996.

No primeiro triênio de existência do PNSL – 1984, 1985 e 1986 –, foram entregues 4.131.049 títulos para 33.664 escolas. Já em 1988 ele sofre alteração em seu nome, que passa a ser Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares. Busca-se, assim, construir também bibliotecas escolares. No entanto, tais parcerias são feitas somente com prefeituras. Criaram-se em média 10.000 bibliotecas escolares (CORDEIRO, 2018).

Em 1992, é criado o Pró-Leitura, uma parceria com o governo francês que visava à formação de professores, construção de bibliotecas e salas de leitura e envio de acervo às escolas. Contudo, suas atividades foram encerradas em 1996. Também em 1992, foi criado o PROLER, programa existente ainda hoje, com um orçamento anual de 200 milhões de reais, o qual tem, entre suas ações:

Formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades; criação da rede de referência e documentação em leitura; assessoria para a implantação de bibliotecas para crianças, jovens e adultos; sistema de acompanhamento e avaliação (PROLER, 1998, p. 18).

A mais recente, entre as iniciativas de formação de leitores, é o Concurso Literatura Para Todos, cujo último edital data de 2010:

Promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD –, com recursos do MEC, o objetivo é lançar obras literárias especificamente para neoleitores jovens, adultos e idosos. Primeiramente, faz-se um concurso literário para seleção das obras e, posteriormente, reproduzem-se e distribuem-se as obras premiadas em escolas que tenham turmas de alfabetização e EJA. Podem se inscrever, por meio de edital, brasileiros maiores de dezoito anos e naturais de países com a língua portuguesa como oficial. Cada edital, disponível no site do MEC, seleciona dez obras, de gêneros variados. Até agora, foram lançados quatro editais, em 2005, 2007, 2009 e 2010. Vale ressaltar que, no último ano, 2010, o número de obras selecionadas diminuiu e foram premiadas apenas sete obras (Brasil, 2010). O interessante do Concurso Literatura para Todos é oportunizar aos escritores ainda não legitimados a oportunidade de ter sua obra divulgada. Em contrapartida, há padronização do projeto gráfico, mudando somente a cor da capa. O Literatura para Todos tem curta existência: o ano de 2010 marca-se por ser o último acervo selecionado (CORDEIRO, 2018).

Finalmente, é importante ressaltar o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, existente desde 1997, distribuía acervos literários e outros materiais pedagógicos e de atualização por todas as escolas públicas brasileiras. O programa busca “[...] democratizar o acesso de alunos e professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade” (BRASIL, 2009).

Todavia, o último edital do PNBE data de 2016 e, mesmo assim, os livros selecionados nesta ocasião não foram distribuídos às escolas, tendo sido, então, o último certame realmente colocado em prática o de 2015. Portanto, o PNLD é o programa de formação de leitores mais recente em atividade no Brasil, uma vez que seu último edital data de 2019, sendo os livros direcionados às escolas em 2020. É importante lembrar que, no momento de realização desta pesquisa, o edital de 2020 já estava em processo de execução, devendo ter os livros

direcionados às escolas em 2021. Dada tal atualidade, utilizamos, nesta pesquisa, o PNLD Literário como objeto.

### **1.3 A constituição do PNLD no Brasil**

Conforme observado na seção anterior, os programas de livros no Brasil não são nenhuma novidade. Em quase 100 anos, diversos foram os nomes recebidos, porém a prática não mudou muito: a escola é tida como um receptáculo dessas ações e, ao mesmo tempo, uma mediadora entre esses materiais e a comunidade, metonimicamente representada pelo aluno em idade escolar.

Não faz parte desta pesquisa discorrer detalhadamente acerca dos modos utilizados pelas escolas para estabelecer a relação entre os livros e a comunidade, focamo-nos, aqui, especificamente no que dispõem os documentos oficiais quanto à distribuição de livros a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, na próxima seção, quanto à sua versão específica para obras literárias.

A partir de consulta ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão pertencente ao Ministério da Educação responsável por políticas de financiamento da educação brasileira, encontramos a seguinte apresentação para o programa:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um Programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas.

O programa é criado em 1985, a partir do decreto nº 91.542, de 19/08/1985, substituindo o antigo Pliddef (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Entre as mudanças estabelecidas, pode-se ressaltar o

caráter democrático do PNLD, uma vez que os livros didáticos passam a ser escolhidos pelos próprios professores. Além disso, os livros deixam de ser consumíveis, tendo de ser reaproveitados por três anos.

O financiamento do programa passa a ser exclusivamente federal, a partir da FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), deixando de haver participação financeira dos estados.

O programa vai se estabelecendo devagar, deixando, durante algum tempo, de atender a todas as turmas do ensino fundamental (passa a atender somente os anos iniciais de 1993 a 1995, aumentando as disciplinas ofertadas gradativamente).

Em 1996, é publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, de 1ª a 4ª série, estabelecendo critérios de avaliação aos livros, como a exclusão de livros que apresentassem “erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo”.

Em 1997, a FAE é extinta e o PNLD passa a ser gerido diretamente pelo FNDE, assim, o programa é ampliado, sendo distribuídos livros da 1ª a 8ª série, em todas as disciplinas. Com o fortalecimento do programa, o ano de 2000 é marcado pela inserção de dicionários de língua portuguesa para alunos da 1ª a 4ª série no edital, bem como a entrega dos livros didáticos no anterior ao de uso (os livros de 2001 foram entregues em 2000, pela primeira vez). Em 2001, o programa se amplia oferecendo material em braile. Em 2003, é criado o PNLEM, estendendo o programa de livro didático ao Ensino Médio.

#### **1.4O PNLD Literário**

Como apresentado na seção anterior, o programa é criado em 1985 e passa por uma consolidação gradual, aumentando seus limites. Nesse ínterim, somente em 2017 é sancionado um decreto, pelo presidente Michel Temer, regulamentando e especificando as ações do PNLD. O decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, se inscreve no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular, ainda em processo de implementação no momento desta pesquisa. Assim, passam a ser objetivos do programa:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Assim, fica evidente que o PNLD assume um caráter muito mais abrangente do que simplesmente garantir material didático às escolas públicas brasileiras, ele passa a ser um verdadeiro instrumento revolucionário na educação brasileira, objetivando uma formação cada vez mais integral ao estudante e ao professor (destacam-se os objetivos III, IV e V acima elencados).

Tal caráter se confirma a partir do exposto no 2º parágrafo do artigo 6º do decreto em análise, que assegura: “O PNLD distribuirá anualmente obras didáticas e literárias para uso em sala de aula pelos estudantes”. Isto é, o texto literário passa a configurar um elemento outro, não se caracterizando como material didático ou paradidático, o que assegura uma real preocupação com o 4º objetivo, que é “fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes”, desdeditizando, em tese, a atividade de leitura, prática tão comum nas escolas, como apontamos na primeira seção deste capítulo.

Entretanto, uma crítica deve ser levantada: ao atrelar as obras literárias às didáticas, mesmo que somente no nome, o Programa dá uma certa abertura à compreensão da obra literária como pedagógica, paradidática. Esse problema conceitual, que pode parecer banal, dirige, de certa forma, à formação de uma concepção utilitarista da literatura, sobretudo às escolas.

É importante lembrar, também, que as discussões acerca da desvinculação do texto literário em relação ao texto didático, na escola, datam, pelo menos, da década de 1980, com reflexões de importantes nomes como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Lígia Cadermatori e Norma de Almeida Ferreira.

Desse modo, constitui-se o chamado “PNLD Literário”, que seria um programa paralelo especificamente voltado à seleção de obras literárias pelas escolas. Assim, o primeiro edital, datado de 2018, era destinado especificamente à educação infantil, ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e ensino médio (para o qual disponibilizava, além de obras em língua portuguesa, obras em língua inglesa), tendo, entre seus objetivos:

2.1.1 Avaliar obras literárias para uso em sala de aula pelos estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e ensino médio até o final dos seus respectivos ciclos de atendimento especificados neste edital. 2.1.2 Apoiar a formação dos acervos das escolas públicas, ampliando as oportunidades de uso individual dos estudantes de literatura de qualidade durante o ano letivo; 2.1.3 Contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum-BNCC.

Além disso, o edital também anunciava o seu caráter transitório, demonstrando que o PNLD Literário se circunscreve em uma ação sazonal de incentivo à leitura:

2.2 O PNLD 2018 Literário tem caráter transitório, possibilitando o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para estudantes da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio no ano vigente. 2.2.1 Novos processos de inscrição e avaliação de obras literárias para educação infantil, para anos iniciais do ensino fundamental e para o ensino médio poderão ser previstas nos próximos editais do PNLD, de forma a atender as respectivas etapas de ensino com obras literárias e obras didáticas, conjuntamente.

Neste estudo, propomo-nos a analisar exclusivamente o edital do ano de 2020, por isso, não nos ateremos de modo mais detalhado ao de 2018.

### **1.5O edital 2020**

O edital do PNLD 2020 foi publicado no ano de 2018, para que o processo de inscrição de editores, seleção e diagramação dos materiais ocorresse em

tempo hábil e os livros fossem direcionados às escolas no ano letivo de 2020. Este edital foi unificado, contemplando tanto os livros didáticos quanto os literários, o que reforça o problema da didatização da obra literária, como já apontamos anteriormente.

É importante lembrar que o programa prevê a troca dos materiais didáticos das escolas de três em três anos. Sendo o edital anterior direcionado à educação infantil, ensino fundamental I (anos iniciais) e ensino médio, o de 2020 direciona-se exclusivamente ao ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Conforme o edital, os editores submetem tanto as coleções de livros didáticos quanto as obras literárias a uma espécie de concurso. Os materiais são avaliados por uma grande equipe técnica, das mais diversas áreas do conhecimento, seguindo rígidos critérios. Mesmo assim, um problema a ser elencado é que, diferente de programas anteriores, como o PNBE, cuja seleção das obras literárias era realizada exclusivamente por pesquisadores doutores da área de literatura, com amplo reconhecimento acadêmico, no PNLD Literário, a seleção é realizada por uma banca composta por profissionais de diferentes áreas, não necessariamente acadêmicos ou doutores. É claro que o notório saber pode ser levado em conta, porém não pode ser visto com bons olhos o fato de pesquisadores que dedicam suas vidas ao estudo da literatura direcionada a crianças e jovens não serem privilegiados na escolha para a composição de uma banca de tal importância.

Além disso, é importante salientar que somente editoras podem participar do processo, não sendo possível que pessoas físicas, ou seja, escritores independentes, submetam suas obras ao processo, o que revela um problema mercadológico no sentido de beneficiar as grandes empresas do mercado editorial, que produzem literatura em ritmo frenético, muitas vezes com problemas estéticos, além dos baixos valores pagos aos escritores em oposição aos altos valores recebidos pelas editoras. Sobre essas questões, não discorreremos nesta pesquisa, mas entendemos que merecem uma reflexão cuidadosa.

Após a seleção dos livros pelas bancas oficiais, exemplares de livros didáticos são enviadas a todas as escolas públicas do Brasil, que devem reunir a todos os professores de área para que, juntos, selecionem o material que melhor represente a realidade da escola e que melhor agrade às perspectivas

do corpo docente. Em seguida, por meio de uma plataforma digital, os professores escolhem duas opções de material entre os analisados por eles.

Já para as obras literárias, acontece de modo diferente: as escolas não recebem os livros físicos para que os professores possam ler e escolher aqueles que julgarem melhores. Cada editora envia uma cartilha com a apresentação de todas as suas obras, a categoria a qual pertence, os temas trabalhados, uma sinopse e outras informações gerais. A partir disso, os professores selecionam duas obras para cada segmento do ensino fundamental II, tendo apenas uma ideia do que contém naquela obra. Isso representa um grave problema, pois lendo uma sinopse, que muitas vezes pode configurar-se equivocada, o professor consegue, no máximo, depreender o aspecto conteudístico da obra, mas, de forma alguma, conseguirá conhecer os aspectos formais empreendidos na construção da obra.

Essa situação ilustra bem o controle exercido sobre a literatura para crianças e jovens: primeiro, o controle exercido pelo próprio escritor do texto; depois, o controle dos editores; em seguida, o controle por perto da banca avaliadora; e, por último, o controle estabelecido pelos professores que, mesmo não tendo lido as obras, as escolhem pelos temas que julgam mais interessantes ou que suscitem um “trabalho” específico em sala de aula. Trataremos disso de modo mais detido no segundo capítulo deste trabalho.

O edital 2020, na seção “Das características das obras”, divide-se em duas subseções: “Didáticas destinadas aos anos finais do ensino fundamental” e “Literárias destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa”. Destaque-se, como já mencionamos antes, a autonomia, em tese, do texto literário que, mesmo inscrito num mesmo edital que os livros didáticos, apresenta seus próprios critérios de seleção e objetivos, mas reforçamos a crítica à possibilidade de aproximação conceitual do texto literário ao texto paradidático.

As obras são divididas em duas categorias. A categoria 1 abarca as obras direcionadas ao 6º e ao 7º ano do Ensino Fundamental, enquanto a 2, ao 8º e 9º ano. Cada uma dessas categorias dispõe de 7 temas que, alinhados à Base Nacional Comum Curricular, devem estar presentes nas obras. São eles:

- Temas da Categoria 1 (6º e 7º anos):

- a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- b. Família, amigos e escola;
- c. O mundo natural e social;
- d. Encontros com a diferença;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Aventura, mistério e fantasia;
- g. Outros temas.

- Temas da Categoria 2 (8º e 9º anos):

- a. Cultura digital no cotidiano do adolescente;
- b. Conflitos da adolescência;
- c. Encontros com a diferença;
- d. Sociedade, política e cidadania;
- e. Diálogos com a história e a filosofia;
- f. Ficção científica, mistério e fantasia;
- g. Outros temas.

O edital aponta que as obras podem apresentar “outros temas”, desde que especificados pelos editores. Além disso, podem, também, conter mais de um tema, mas não podem participar de mais de uma categoria. Não são aceitas obras que estejam em domínio público, originalmente escritas em Língua Portuguesa, porém são aceitas traduções, desde que respeitando os critérios estabelecidos. Os gêneros aos quais as obras devem pertencer são:

- a. poema;
- b. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular;
- c. romance;
- d. memória, diário, biografia, relatos de experiências;
- e. obras clássicas da literatura universal;
- f. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

Ao apresentar os critérios de seleção para as obras literárias, o edital esclarece que

As obras literárias para os Anos Finais do Ensino Fundamental, tanto as de língua portuguesa quanto as de língua inglesa, deverão potencializar entre os estudantes a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca, proporcionando o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente – e gradativamente crítica – com a cultura letrada, sem descuidar da sua dimensão estética. (p. 49)

É importante destacar a preocupação humanística do edital em relação à seleção das obras, entendendo-as como propulsoras da construção do ser humano, concordando com o que Antônio Candido (2011, p. 175) propõe ao dizer que a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. Além disso, a preocupação com a “dimensão estética” demonstrada pelo edital revela um entendimento da literatura como obra de arte, muito além do que um mero veículo de ideias ou instrumento de formação, destituindo-a, assim, de um possível caráter utilitário.

O edital retoma, ainda, a Base Nacional Comum Curricular que estabelece à escola o papel de formar “leitores-fruidores”, que sejam capazes de “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (BRASIL, 2017, p. 154). Assim, o edital assume um caráter bastante progressista, pelo menos em tese, buscando aliar o “Eixo Leitura” ao “Eixo Dimensão Cultural” presentes na BNCC:

Dessa forma, como assinala a BNCC, é necessário que os estudantes dos Anos Finais possam entrar em contato com “diferentes gêneros, estilos, autores e autoras” que sejam “contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países” (BRASIL, 2017, p.154). Isso implica que as obras devem representar múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as) (p. 49).

Desse modo, são estabelecidos quatro critérios para a seleção das obras literárias: a qualidade do texto, a adequação temática, o projeto gráfico-editorial e a qualidade do manual do professor. Tais critérios, sobretudo os dois primeiros, serão analisados na próxima seção, em que discutiremos, a partir dos temas propostos pelo edital, “que leitor se espera formar” com essas obras literárias

### **1.6 O que se pretende “resolver”? – os temas propostos pelo edital 2020**

A partir de um estudo diacrônico da literatura direcionada a crianças e jovens, não só no Brasil, mas em todo o mundo, é notório um caráter pedagógico e utilitarista até o início do século XX. Muitas das vezes, essas obras apresentavam baixíssima qualidade estética, visando, sobretudo, a inculcação de valores e de comportamentos para as crianças.

Por conta disso, a literatura chamada “infantil” passou a ser vista como menor, merecendo pouca preocupação por parte dos estudiosos. Porém, do início do século XX para os dias atuais, bons escritores, inclusive alguns prestigiados pelo “cânone da literatura adulta”, passam a produzir textos de maior qualidade estética, o que promoverá a emancipação do “gênero”. Tal mudança de perspectiva certamente está associada à mudança no conceito de criança, uma vez que, para Hunt (p. 291), “‘a criança’ é um conceito infinitamente variado, de uma casa para outra, e de um dia para outro”.

Esta discussão acerca da literatura para crianças e jovens enquanto gênero e da transformação da concepção de criança e de adolescente será desenvolvida no próximo capítulo desta pesquisa. Nesta seção, pretendemos analisar as categorizações efetuadas pelo edital.

Em primeiro lugar, é importante pontuar a preocupação com a “dimensão estética” dos textos a serem selecionados, demonstrada no primeiro critério de seleção das obras (Qualidade das obras). Dentre as características literárias relacionadas pelo edital que deveriam estar constantes das obras, destacamos “a exploração de recursos expressivos da linguagem” (p.50).

O critério em questão ainda sinaliza como importantes, especificamente para os textos narrativos, características como “a coerência e a consistência; a

complexidade da ambientação; a caracterização multidimensional dos personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso dos personagens às variáveis de natureza situacional e dialetal” (p. 50). Já para os textos em verso,

será observada a ampla exploração das propriedades melódicas e dos aspectos imagéticos. Serão priorizados poemas com médio grau de complexidade e inventividade na linguagem, a fim de proporcionar uma transição gradual ao conteúdo do ensino médio (p.50).

É evidente que o edital considera como “qualidade” de uma obra literária o fator estético, o trabalho com a linguagem, os aspectos artísticos do texto, promovendo o direito à literatura como um bem incompressível ao ser humano, como preconiza Candido (2011).

Além disso, no segundo critério de seleção das obras (Adequação temática), é perceptível uma preocupação com a democratização dos temas a serem oferecidos aos jovens leitores, bem como a ampliação dos horizontes:

A seleção de obras será realizada com vistas à diversidade de temáticas e contextos sociais, culturais e históricos, o que inclui, por exemplo, as vivências de populações indígenas, africanas e afro-brasileiras (p. 50).

Observa-se, também, um alinhamento às concepções de texto literário como uma obra aberta a ser preenchida pelo leitor, posicionamento defendido sobretudo por teóricos como Umberto Eco (1971), Hans Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1996), os quais se relacionam ao entender o texto literário como uma obra aberta a ser “preenchida” pelo leitor. Assim, temos, no documento:

Os textos literários deverão evitar conduzir explicitamente a opinião e o comportamento do leitor, devendo, diferentemente, proporcionar um grau de abertura que convide à participação criativa na leitura, instigando-o a estabelecer relações com suas experiências anteriores e outros textos (p. 50).

Desse modo, pode-se dizer que o edital se posiciona no sentido de promover a leitura literária de qualidade, sem fins meramente pedagógicos,

entendendo o texto literário como obra de arte e o jovem leitor como autônomo no seu processo de leitura.

Finalmente, o edital apresenta as definições das temáticas sugeridas (apresentadas na seção anterior). As tabelas abaixo foram livremente transcritas do edital e encontram-se entre as páginas 51 e 53:

**Categoria 1 (6º e 7º ano):**

<b>Tema</b>	<b>Enfoque da Obra</b>
Autoconhecimento, sentimentos e emoções.	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola.	Relações familiares e sociais imediatas dos personagens/sujeitos líricos, considerando-se a relação com as autoridades, a construção das amizades, os conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro etc.
O mundo natural e social/	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade e o meio ambiente (paisagens naturais, plantas, animais), com atenção às diversidades regionais. Devem-se destacar temas que mostrem como o mundo é um lugar de convívio com a diferença, estabelecendo a responsabilidade frente a ele.
Encontros com a diferença	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou com pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Diálogos com a história e a filosofia.	Textos poéticas ou de ficção que remetam a temas históricos e

	filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas.
Aventura, mistério e fantasia.	Textos, predominantemente narrativos, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc
Outros temas.	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

### **Categoria 2 (8º e 9º ano):**

<b>Tema</b>	<b>Enfoque da obra</b>
Cultura digital no cotidiano do adolescente.	Relações típicas da cultura digital, ou seja, interações construídas por meio de redes ou mídias sociais (com o uso, por exemplo, de aplicativos). As obras devem, então, problematizar os vínculos virtuais criados e desfeitos no cotidiano dos adolescentes em torno dessa faixa etária, destacando o questionamento das fronteiras entre o público e o privado na internet e dos fenômenos das chamadas fake news e dos influenciadores digitais
Conflitos da adolescência.	Relações pessoais e sociais dos personagens/sujeitos líricos com foco em questões próprias à adolescência, como a descoberta do amor, as tensões familiares, o conflito com as autoridades, problemáticas relativas à adaptação e ao pertencimento etc.
Encontros com a diferença.	O contato entre diferentes esferas culturais, sociais, regionais etc., bem como sobre o encontro entre indivíduos de diferentes etnias, raças etc. e/ou pessoas com deficiências, sendo valorizada a presença de protagonistas que representem essa

	diversidade. A interação com a diferença deve revelar seus desafios e benefícios, destacando-se a necessidade de um convívio democrático.
Sociedade, política e cidadania.	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, concentrando-se na relação do indivíduo com o mundo a sua volta, e sua atuação e interação com a sociedade, destacando-se as diversidades regionais, em conexão com o exercício da cidadania. Deve-se mostrar a complexidade das relações humanas e da tomada de decisões frente ao espaço social.
Diálogos com a história e a filosofia.	Textos poéticos ou de ficção que remetam a temas históricos e filosóficos – incluindo-se tópicos das diversas mitologias – em forma e contextos adequados ao público-alvo, em linguagem e forma literárias, valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas. Deve-se destacar a questões éticas, a partir de um olhar para o passado
Ficção científica, mistério e fantasia.	Textos, predominantemente narrativas, cujos personagens se envolvam em tramas que escapem de seu universo cotidiano, incluindo desde histórias detetivescas, com resolução de mistérios, até universos fantásticos e figuras como bruxos, vampiros, fadas, gnomos, monstros etc.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Percebemos que os temas, por si só, já apresentam uma pretensão bastante progressista e plural, com o objetivo claro de levar o jovem leitor a conhecer a si mesmo, a sociedade em que vive, conviver com as diferenças, conhecer a sua própria história, desenvolver o pensamento crítico, a empatia, a sensibilidade, noções de cidadania e de atuação social, além de se “desprender” da realidade para que, no mundo da fantasia, possa reconstruir a si mesmo e ao seu mundo.

Com os detalhamentos dos temas, esse caráter plural do edital fica mais evidente com expressões como “construção da identidade e processos de amadurecimento”, “conflitos e aprendizagens advindos da interação com o outro”, “necessidade de um convívio democrático”, “valorizando-se o trabalho estético e imaginativo dos temas”, “problemáticas relativas à adaptação e ao pertencimento”, enfim, fica evidente a busca por construir um leitor que conheça diversas realidades, saiba respeitá-las, mas que saiba, ao mesmo tempo, apreciar um bom texto. Não se trata de ensinar pedagogicamente, mas de mostrar possibilidades que levem à reflexão e à construção dos próprios conceitos e caminhos do jovem leitor.

É claro que tais características são bastante animadoras, fruto de anos de discussões acadêmicas sobre seleção da obra literária, mas, como apontamos na seção anterior, problemas como a banca de seleção, mercado editorial, não disponibilização da obra ao professor e vinculação do programa literário a um programa de livros didáticos não podem ser deixados de lado, pois podem, ainda, levar a seleção de obras de menor valor estético.

Assim, pode-se dizer que, em tese, o edital caminha no sentido de promover uma literatura mais emancipatória e progressista, entendendo a criança e o jovem como protagonistas e buscando aproximá-los de discussões atuais e plurais. Mesmo assim, há lacunas que precisam ser preenchidas para o aperfeiçoamento do programa. A mais urgente, talvez, seja a separação do programa de seleção de obras literárias do programa de livros didáticos.

**CAPÍTULO 2**  
**INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS**

A preocupação com a infância, mesmo que não seja tão recente, só começa a se consolidar legislativamente nos últimos cem anos, levando em consideração que a Declaração Universal dos Direitos da Criança data de 1924. No Brasil, a legislação é mais recente ainda, tendo como marco legal o Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi promulgado somente em 1990. Isso mostra como, durante muito tempo, as crianças e os adolescentes não tiveram um cuidado jurídico e, portanto, estiveram completamente lançados à própria sorte e aos cuidados das famílias e instituições religiosas e escolares, o que não necessariamente seja algo positivo.

Assim, quanto mais se regressa ao passado, mais atrocidades, conforme os nossos padrões atuais, são encontradas. Nesse sentido, o psicanalista americano Lloyd deMause escreveu em 1974 que

A história da infância é um pesadelo de que só recentemente começamos a acordar [...] quanto mais longe recuamos na História, verificamos que o nível dos cuidados infantis é cada vez mais baixo e a probabilidade de que as crianças sejam mortas, abandonadas, sovadas, aterrorizadas e sexualmente abusadas aumenta consideravelmente.

Neste capítulo, apresentaremos um pouco da constituição das concepções de infância e de adolescência atuais, bem como de um dos seus produtos mais fortes: a literatura direcionada a crianças e jovens.

## **2.1 Formação da noção de infância no mundo ocidental**

Pode-se dizer que existe um consenso entre historiadores e sociólogos quanto à noção de que “infância” nada mais é que uma construção social e, portanto, muda de acordo com os interesses, necessidades e modos de pensar do homem em cada período da História. Assim, de acordo com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p.29):

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem.

Segundo Heywood (2004), o sentimento de infância como uma fase da vida que demandaria mais cuidados e um tratamento diferenciado remonta ao século XII, momento em que o sistema econômico feudal via o seu auge, bem como o poder da Igreja Católica sobre os costumes dos servos. Para o autor, os clérigos utilizariam a imagem de “Jesus criança” e exemplos do Velho Testamento, como a “caça aos inocentes”, praticada por Herodes, para construir a noção de pureza infantil e suscitar cuidados por parte dos genitores.

A noção de pureza infantil passa a ser endossada por episódios bíblicos como o do menino Samuel, que fora escolhido, ainda criança, por Deus, para ser profeta, cuja história é descrita nos livros de I e II Samuel na Bíblia; ou ainda a história de Ester, descrita no livro bíblico homônimo, a menina órfã que se tornou rainha e evitou o aniquilamento do povo hebreu. Além, é claro, do clássico versículo em Mateus 19:14, em que o próprio Cristo diz: “Deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas”. Importante ressaltar que, por “semelhantes”, entendem-se (ou fizeram-se entender) características como pureza, retidão, obediência etc, todas atribuídas inerentemente ao caráter infantil.

Este argumento foi reforçado, como aponta Ariès (1981), pela forte representação de crianças em obras de arte. Num primeiro momento, o menino Jesus, em pinturas e esculturas, que passariam a decorar as igrejas, tornando-se objetos sagrados. Depois, as famílias da aristocracia passam a encomendar pinturas de suas crianças, que ganham espaço cada vez mais privilegiado:

Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição (ARIÈS, 1981, p. 65).

Toda essa construção discursivo-ideológica tinha como objetivo levar os genitores a cuidarem melhor de sua prole, uma vez que, segundo Ariès (1981, p. 11), “o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto

melhor”. Assim, era comum que os pais descuidassem propositadamente de seus filhos:

O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez, camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam. Não se fazia nada para conservá-las ou para salvá-las (ARIÈS, 1981, p. 17).

Não fica difícil conjecturar, e o próprio autor nos mostra em seu texto, que a taxa de mortalidade infantil era elevadíssima neste período. Assim, as incursões ideológicas da Igreja Católica construíram algum apreço à vida infantil, garantindo um maior cuidado pela criança em suas primeiras fases de vida. É, também, desse mesmo período, segundo o historiador, a criação da noção de aborto como pecado, o que reflete um incentivo cada vez maior à valorização da vida.

Essa preocupação da igreja, segundo Ariès, não estava associada, simplesmente, a uma bondade cristã, mas sim a uma manutenção no número de servos no manso servil, garantindo uma produção cada vez maior que beneficiasse o senhor feudal e a própria igreja, a qual sobrevivia a partir do dízimo dos servos. Desse modo, pode-se dizer que a construção da noção de infância está associada ao nascimento do capitalismo enquanto modo de produção, já que observamos, entre os séculos XV e XVI, a decadência do Feudalismo e a crescente ascensão do mercado, com as grandes navegações e as colônias.

Esta preocupação com a infância vai, gradativamente, se intensificando no decorrer da História. Até o século XVII, a criança estava intensamente integrada à vida social, sendo vista como um “adulto em miniatura”. Segundo Ariès, a aprendizagem de valores e de conhecimentos gerais (comportamento social, trabalho no campo etc) dava-se “graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las” (1981, p. 10). No final deste mesmo século, à medida que os “conhecimentos da vida” se diferenciam dos “conhecimentos de uma criança”, a educação dos infantes passa a ser uma questão, que, em resposta, suscita a invenção de uma nova instituição – a escola:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. Apesar das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1981, p. 11).

O processo de escolarização da criança consolida a concepção de infância burguesa, a qual se faz presente até os dias atuais, com poucas alterações. Sobre esta instituição social – a escola -, não nos ateremos nesta pesquisa, mas sim a um dos objetos “inventados” por esta nova realidade: o texto infantil.

## **2.2 “Literatura Infantil”: uma resposta ao novo público**

A partir do século XVIII, o sentimento de infância passa a oscilar, segundo Heywood (2004), entre dois extremos: por um lado, entende-se a criança como um ser imaculado, puro, o que será reforçado por perspectivas teóricas, como a de John Locke, para quem a mente da criança seria uma folha em branco, a chamada *tabula rasa*, que deveria ser preenchida pelo professor, além de aproximações com a noção de “bom selvagem”, proposta por Jean-Jacques Rousseau, para quem os povos “não-civilizados”, encontrados nas colônias recém-descobertas, teriam a pureza da criança. Esta concepção, inclusive, fará parte do arcabouço teórico do movimento romântico, sobretudo em sua segunda geração, em que, ao optar pela fuga da realidade, o eu lírico se exilava nas memórias da infância, momento que é associado à segurança, aos cuidados familiares etc.

Por outro lado, existe, em outros momentos, a associação da imagem da criança ao diabólico, a partir de uma visão fundamentalista pautada na Bíblia, a qual concebia o recém-nascido como “fruto do pecado”, daí a necessidade do batismo já nos primeiros meses de vida. Nesse sentido, o pequeno homem em formação deveria passar por uma fase de “domesticação” antes de ser inserido na sociedade. Daí, também, a introdução da catequese ainda na infância, já que

a própria Bíblia, em Provérbios 22:6, aponta: “Instrui o menino no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele”.

Seja por uma perspectiva ou por outra, a instituição escolar aparece como uma resposta a essa necessidade de enclausuramento da criança. De um lado, porque esta precisaria de proteção das obscenidades do mundo; de outro, porque precisaria ter seu caráter formado para que fosse purgado o seu “pecado original”.

Desse modo, consolida-se fortemente a concepção de criança como ser frágil, não confiável, incapaz de tomar suas próprias decisões, devendo o adulto, por sua experiência, escolher todos os caminhos os quais devem ser trilhados pelo menino. Assim, segundo Zilberman (2003), o sentimento de infância passa a se constituir de modo paradoxal, uma vez que se busca manter a chamada “inocência infantil” que, ao mesmo tempo, deve ser destruída, para que o pequeno cresça e torne-se um adulto independente. Nesse sentido, para a pesquisadora,

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor de produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção (p. 19).

É nessa esteira de pensamento que a escola “assume um duplo papel – o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior” (ZILBERMAN, 2003, p. 21). Desse modo, esta “nova” instituição social solicita um tipo de literatura que lhe sirva, suscitando a (re)invenção do “gênero” infantil.

Em seu início, essa literatura voltada para crianças e jovens tinha um caráter fortemente doutrinário. Conforme aponta Coelho (1981), os textos visavam à inserção da criança na sociedade, apresentando valores, conceitos e

vivências do mundo adulto ou, pelo menos, julgados como exemplares pelos adultos, nos quais a criança se espelharia para a construção de seu próprio caráter. Um grande exemplo desta vertente é a obra *Cuore*, do italiano Edmondo de Amicis, publicada em 1886, que narra as aventuras de um jovem estudante exemplar, expoente de “grandes qualidades”, como a compaixão, o altruísmo, o patriotismo, a fé etc. A obra em questão ganhou leitores de todo o mundo, tendo sido adotada em diversas escolas e traduzida para diversos idiomas.

Além dos textos fortemente moralizantes, de caráter exemplar, havia também os de tom didático, cujo objetivo era, basicamente, transmitir conteúdos escolares. Pode-se citar como exemplo a obra *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim, de 1910, em que, dois meninos, Carlos e Alfredo, saem a procura de suas famílias e aprendem importantes lições sobre cultura, história e geografia brasileira.

É importante salientar que esse momento não é inaugurador da literatura para crianças e jovens, mas sim de uma consciência sobre a infância que se refletirá nesses textos. Lembremos que os contos de fadas já eram uma realidade na idade média, porém, o caráter dessas obras, além de serem transmitidas oralmente, era estritamente instrucional, dada a concepção de infância incipiente naquele momento.

Nelly Novaes Coelho constrói, em seu clássico *A Literatura Infantil* (1981), um compêndio de características recorrentes nessas obras, que adentrarão o século XX e só apresentarão uma mudança mais substancial a partir da década de 1920. Para a pesquisadora, podem-se perceber, nessas obras direcionadas a crianças (p. 6-7):

- 1) O individualismo, pautado nos valores cristãos, liberais, burgueses, capitalistas e patriarcais.
- 2) A crença indiscutível no poder e no saber da autoridade.
- 3) A valorização do sistema social (minorias privilegiadas pela fortuna).
- 4) A moral dogmática, maniqueísta, de caráter religioso.
- 5) A sociedade sexófoba (sexo como pecado).
- 6) O pragmatismo (recusa aos gestos lúdicos, espontâneos, livres ou não-úteis).

- 7) O racismo.
- 8) Linguagem literária que procura representar o Real (ordenação do episódio e do pensamento pela Razão Lógica).
- 9) Predomínio da emoção ou do sentimentalismo sobre a objetividade do real ou da razão.
- 10) A criança é vista como um “adulto em miniatura”.

É somente no segundo quartel do século XX, a partir da reformulação das concepções da educação, que se constituirá uma nova noção de infância, com base na liberdade, no espírito crítico, no protagonismo, na razão, o que, conseqüentemente, acarretará um novo modo de produzir literatura infantil. Entretanto, isso não quer dizer que os textos de caráter moralizante, didático, ou utilitarista, nas palavras de Perrotti (1990), tenham sido vencidos. Durante todo o século XX, conviver-se-ia com altos e baixos na construção desse novo imaginário em relação às crianças, com, inclusive, difícil recepção de algumas obras muito “inovadoras”. Assim, entramos no século XXI com uma literatura infantil muito mais consolidada, inclusive no Brasil, mesmo que as concepções de infância, por parte do senso comum, ainda se mantenham em crise.

### **2.3 Infância, adolescência e literatura para crianças e jovens na contemporaneidade**

O século XX foi, sem dúvidas, um marco para a “revolução da infância”. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, ou simplesmente Declaração de Genebra, em 1924, inicia, no mundo, a necessidade de se pensar a criança na sociedade, bem como seus direitos e sua proteção.

No Brasil, temos, como apontado no primeiro capítulo desta pesquisa, a partir da década de 1930, o espraiamento da educação pública e dos programas de incentivo à leitura. Porém, é só em 1990 que a infância e a juventude ficam oficialmente resguardadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A década de 1990 marca, também, importantes avanços para a educação das crianças, com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que subvertem a noção de aluno passivo, colocando-o como agente na produção do conhecimento.

É também no século XX que teremos a estruturação sistemática do conceito de “adolescência”, que, até o século XVIII, manteve-se atrelado ao conceito de infância e, ainda hoje, suscita dúvidas tanto na comunidade acadêmica como fora dela.

A ideia de uma espécie de “ponte” entre a infância e a vida adulta é recorrente, com ela, também a noção de crise, já que o adolescente vive entre as restrições, por ser jovem demais, e as obrigações, por já ser mais velho. Até mesmo a idade definidora da fase da adolescência gera debates entre psicólogos, porém, entendemos, conforme Groppo (2000, *apud* Gregorin Filho, 2011, p. 15), que esta fase pode se estender dos treze aos vinte anos, aproximadamente. Entretanto,

Não existe uma categorização fixa de faixa etária para a juventude. Ela começa no período transitório da puberdade, mas se apresenta como uma representação social, um ideal de sociedades, e abarca uma intrincada rede de valores (GREGORIN FILHO, 2011, p. 15).

Até o século XVIII, a criança passava para a vida adulta sem essa “ponte”. É claro que já havia alguma discussão sobre a fase intermediária da vida. Rousseau, por exemplo, já apresentava em seu livro “Emílio” a chamada “idade da força”, que iria dos 12 aos 15 anos, e a “idade da razão e das paixões”, dos 15 aos 20 anos. É interessante notar que já há a referência a crises de personalidade e a descoberta do corpo e do sexo, como fatores diferenciadores da infância.

É com o momento posterior à Segunda Guerra Mundial que a adolescência será, de fato, “inventada”, sobretudo com os grandes representantes da juventude no cinema e nos festivais de música, criando um duelo entre os valores moralistas ainda muito fortes e a noção de juventude como fase de liberdade, rebeldia e irreverência:

Na década de 1960, os sons e as cores dos festivais de música procuravam mostrar para a sociedade que ela poderia ser diferente, mais livre, sem o peso dos valores e das consequências de um mundo tão sério. O que se obteve foi a representação de dois tipos de juventude: uma ligada aos padrões tradicionais e outra, a mocidade hippie, vivendo ideais de liberdade num universo marginalizado e distante dos modelos já cristalizados por uma sociedade que via o consumo como a

imagem do poder e da felicidade (GREGORIN FILHO, 2011, p. 19).

Assim, pode-se dizer que as conquistas para a emancipação da infância e da adolescência, que se consolidaram em longos dois séculos, têm marchado rapidamente nos primeiros 20 anos do século XXI. Com leis cada vez mais rígidas no combate à violência, ao trabalho e ao abuso infantil, preocupação cada vez maior com a educação na primeira infância e com a inserção do jovem no mercado de trabalho, além do aumento considerável das redes de educação pública, as crianças e jovens têm recebido um olhar cada vez mais preocupado por parte da sociedade e dos agentes públicos. Tudo isso tem suscitado uma abertura cada vez mais acelerada das instituições escolares, que têm deixado de ser espaços de enclausuramento e se constituído como lugares de construção de conhecimento, em que o estudante tem sido cada vez mais o protagonista.

Nesta seara, insere-se a literatura para este público, que tem acompanhado muito bem, e até mesmo se antecipado, as mudanças em relação à concepção de infância. Observemos, a partir daqui, como têm se constituído essa “nova” infância e “nova” adolescência e o texto literário direcionado a elas.

### 2.3.1 Quem são/o que são a criança e o adolescente contemporâneos?

É evidente que, no momento presente, a noção de infância tem passado por um momento de crise: há aqueles que entendem a criança como um ser puro, que demanda uma alta proteção das “mundanidades”, enquanto outros entendem que ela precisa estar cada vez mais a par das discussões da sociedade e do “mundo adulto”.

O adolescente também passa por esse olhar contraditório: ao mesmo tempo que precisa receber incentivos para uma introdução saudável ao mundo adulto, há aqueles que veem nessa fase um problema e que, por isso, deve receber rompantes autoritários para que se “endireite”. Essa vertente de pensamento é percebida, por exemplo, no crescimento de escolas cívico-militares nos últimos anos, valorizadas e aplaudidas por grande parte da sociedade, que as entende como reformatórios para jovens.

As contradições acerca da formação da criança e do jovem ficam mais claras quando observamos discussões polêmicas como a introdução de educação sexual nas escolas, a naturalização de questões como morte e frustração entre as crianças, sobretudo na literatura, etc. Enquanto alguns acreditam que crianças e jovens precisam ser poupados desses temas, outros creem que eles devem ser cada vez mais expostos a eles.

De um modo ou de outro, pode-se entender que a preocupação com a infância e com a adolescência, e com o que a criança e o jovem devem aprender, é, por um lado, um ganho da modernidade, o que reflete a preocupação com a vida. Afinal, uma das maiores preocupações dos demógrafos na atualidade é com as taxas de mortalidade infantil e com as de analfabetismo entre crianças e jovens. Em países civilizados, estas têm de estar próximas a zero.

Por outro lado, a imposição cultural, comportamental e de valores sobre a criança e o jovem reflete uma prática autoritária ainda latente em nossa sociedade. Aqueles acabam confinados sob questões impostas pela família, pela escola, pela igreja e, até mesmo, pela literatura. Tudo isso porque ainda se acredita que a criança e o jovem não têm a capacidade de fazer suas próprias escolhas, ter suas próprias opiniões, refletir por si mesmos. Essa dominação, muitas vezes, vem “escondida” sob o simbólico, o fantasioso, o alegórico:

Ao estrangular a vida pública da infância, o modelo cultural burguês oferece-lhe representações, imagens da vida da polis, como se estas pudessem ser idênticas a seus referentes, como se o mundo concreto das relações sociais amplas pudesse não apenas ser substituído por seus ícones, mas transformado neles mesmos, tornando-se aquilo que simulam, tal qual ocorre em rituais mágicos (PERROTTI, 1990, p. 98).

Esse confinamento da infância e da juventude gerou, até o início do século XX, um comportamento bastante castrativo, por parte da sociedade, em relação, principalmente, às crianças. Em nome da “educação” e da “preparação para a vida”, elas foram excluídas do convívio social, da liberdade, e tiveram seus espaços, comportamentos, atividades e até mesmo linguagem limitados.

Porém, um crescente movimento por uma educação emancipatória, pelos direitos das crianças e dos jovens, pelo fim do trabalho infantil, a produção de

bens culturais direcionados a este público, tudo isso tem levado a uma mudança bastante significativa na concepção de infância e de juventude pela sociedade, a ponto de alguns discutirem sobre a excessiva liberdade que se tem dado às crianças e aos jovens, o que os tem deixado menos respeitosos, menos educados, menos estudiosos, ou seja, cada vez mais distantes do caráter puro e submisso ainda corrente entre nós.

No Brasil, esse movimento emancipatório é marcado pelas discussões do pedagogo Paulo Freire, a partir da década de 1960, para quem a educação estaria ligada à liberdade plena, o que influenciará na prática de muitos profissionais da educação e, inclusive, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, da década de 1990, que entendem o estudante cada vez mais como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, e não mais como um repositório de conhecimentos. Além disso, o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que versa sobre questões como o trabalho infantil, a agressão física, o abuso sexual etc, marca, no Brasil, o acirramento das discussões sobre os limites que devem existir no “poder” exercido sobre a criança e sobre o jovem. Sem contar, no plano midiático, os inúmeros programas de televisão, propagandas e produtos direcionados a crianças e jovens, refletindo o espaço que eles têm “conquistado”.

É importante, ainda, destacar a quantidade de especialidades destinadas ao cuidado da criança, refletindo uma preocupação com sua qualidade de vida, como a psicopedagogia e a pediatria. Além disso, as escolas têm buscado se tornar cada vez mais atrativas e interessantes, colocando o foco na criança e no jovem, e não mais no professor.

Assim, é possível dizer que a preocupação social em relação à criança e ao jovem tem mudado de uma manutenção da pureza em contraste à inculcação de valores adultos para uma compreensão das suas individualidades associada a um incentivo a liberdade, sem deixar de lado a proteção e o cuidado.

### 2.3.2 Existe um lugar destinado à literatura para crianças e jovens hoje?

Desde a “invenção” da infância e a conseqüente criação das instituições escolares, a necessidade de um material formativo para as crianças e os jovens tornou-se latente, como já apontamos anteriormente. Desde muito cedo,

percebeu-se que a literatura seria um excelente caminho para essa formação, em um primeiro momento, muito mais ideológica do que técnica. Assim, é possível afirmar que o nascimento da literatura para crianças e jovens tem motivos pedagógicos, e não artísticos, tornando-se um instrumento escolar para a dominação, conforme aponta Zilberman (2003, p. 44). A autora, com base nos estudos de Peukert (1976), defende, ainda, que

[...] se a criança – devido não só à sua circunstância social, mas também por razões existenciais – se vê privada ainda de um meio interior para a experimentação do mundo, ela necessitará de um suporte fora de si que lhe sirva de auxiliar. É esse lugar que a literatura infantil preenche de modo particular, porque, ao contrário da pedagogia ou dos ensinamentos escolares, ela lida com dois elementos adequados para a compreensão do real: - uma história, que apresenta, de maneira sistemática, as relações presentes na realidade, que a criança não pode perceber por conta própria (...) – a linguagem, que é o mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento (ZILBERMAN, 2003, p. 45).

Essas possibilidades inerentes à literatura, na contramão do que aponta a pesquisadora, foram exploradas sistematicamente na produção de textos direcionados a crianças e jovens durante grande parte da história recente, criando uma literatura fortemente utilitarista, cujos objetivos eram, sobretudo, instruir e moralizar.

No Brasil, essa noção começa a se modificar no início do século XX, com o “furacão” Monteiro Lobato, que, com a coleção monumental de histórias infantis ambientadas no famoso Sítio do Pica-Pau Amarelo, apresenta uma primeira guinada de emancipação da infância, ao privilegiar as aventuras e experiências infantis, bem como sua curiosidade. Nas narrativas do sítio, a aprendizagem se dá por meio dos recorrentes questionamentos dos personagens, principalmente na figura da personagem Emília, a boneca que não se contenta com as respostas, sempre questiona o que lhe é dado, subvertendo a lógica tradicional de que a criança deve aceitar as imposições do adulto sem questionamento.

A série de livros ficou nacionalmente conhecida após diversas adaptações para a televisão, cativando públicos de diversas gerações e fazendo parte do

imaginário social até os dias atuais. Porém, a inovação lobateana não foi bem aceita por todos, tendo sido acusada de subversão e exemplar de mau comportamento por vários educadores em momentos distintos, conforme apontam Lajolo e Zilberman (1985), levando, inclusive, à queima de obras do autor em uma escola católica na década de 1950.

Lobato, certamente, abriu as portas para a produção de literatura para crianças e jovens no Brasil. De lá para cá, o número de interessados em escrever para este público só tem aumentado, representando, hoje, uma fatia expressiva do mercado editorial brasileiro. O crescimento também tem se expressado na qualidade das obras, de caráter cada vez menos pedagógicos e moralizantes e cada vez mais artísticos, o que fica evidenciado nos editais de fomento à publicação, como exemplificado no capítulo anterior.

Este aumento expressivo na produção e na qualidade das obras tem levado os pesquisadores da área a discutirem cada vez mais o estatuto da literatura infantil. O crítico e bibliotecário Marcus Crouch, citado por Hunt (2010), por exemplo, aponta

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto (...) escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não (...) Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins.

Opiniões como as de Crouch nos levam a discutir, cada vez mais, sobre os pontos que separam a literatura dita “adulta” da “infantil”. Infelizmente, o uso de adjetivos para a literatura, frequentemente, coloca um grupo de textos à margem do que é considerado “alta cultura”. Ler, escrever ou, até mesmo, pesquisar literatura para crianças e jovens, muitas vezes, associa o leitor, o escritor ou o pesquisador a alguém menos instruído ou capaz de empreender uma relação com obras adultas. Felizmente, o crescimento deste mercado e das pesquisas na área têm mudado esta visão preconceituosa.

Então, o que diferencia uma literatura da outra?

Concepções como linguagem mais acessível ou temáticas “mais infantis” têm se mostrado falaciosas. Em relação à linguagem, é certo que as obras

infantis e juvenis têm estado na “crista” das vanguardas. Na contemporaneidade, esses textos têm mostrado recursos estéticos muito mais avançados do que muitas obras largamente lidas por adultos. O uso de inúmeras figuras de linguagem, digressões, analepses, prolepses, anisocronias são cada vez mais presentes nas obras infantis e juvenis. Sem contar as ilustrações, capas e outras experiências estéticas promovidas pelos chamados livros-objetos.

Quanto às temáticas, presentemente, apresentam-se diversos questionamentos sobre a quais temas devem ser expostas as crianças e os jovens. Isso tem se dado porque, cada vez mais, são apresentadas temáticas do chamado “mundo adulto” nas mídias infantis e juvenis. Temas como diversidade, morte, autoconhecimento, relacionamentos interpessoais têm sido recorrentes nas obras direcionadas a estes públicos. Como mostramos no capítulo anterior, estão presentes, até mesmo, nos editais públicos de seleção de obras para escolas. Além disso, analisaremos algumas obras selecionadas pelo edital em questão, mostrando de que modo elas representam uma tendência contemporânea de produção literária para crianças e jovens, construindo-se a partir de novas composições formais e de conteúdo.

Se a diferença entre a literatura infantil e a adulta não está em seu caráter estético ou conteudístico, só pode estar na relação entre autor, leitor e mediação. Peter Hunt (2010, p. 135) diz que

As crianças são leitores em desenvolvimento; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos (...) Então, as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos. Os leitores adultos conhecem as regras do jogo, mesmo que não tenham consciência disso; e seu entendimento, (...), pode advir de participar de “comunidades interpretativas” que não apenas conhecem as regras do jogo mas compartilham conhecimento e atitudes.

Hunt nos alerta sobre o “olhar treinado” para o texto e para a vida. Uma vez que a criança ou o adolescente não tenha plenitude de experiências, ela tende a ser mais facilmente direcionada, hoje, sobretudo, por aqueles que as inserem no mundo da leitura, sejam pais, professores ou outros líderes. Por mais que os escritores tenham mudado fortemente suas concepções sobre os textos

infantis e juvenis, como apontamos anteriormente, buscando construir obras cada vez mais plurais, os mediadores da leitura, ou seja, aqueles que levam a leitura às crianças e jovens ainda se escoram na velha máxima: “o que este texto ensina?”, relegando, assim, ao texto literário, um valor meramente utilitário.

Parece-nos que, às crianças e aos jovens, não é permitida a fruição estética e nem mesmo a leitura descompromissada, esses grupos sempre terão de aprender algo com o que leem (ou assistem); e mais: deverão concordar com o que o seu mediador pensa, não podendo tecer suas próprias reflexões: “(...) as crianças desenvolvem a habilidade de dizer aquilo que se espera que digam, e bem podem supor que seus entendimentos pessoais estão, de algum modo, “errados” (HUNT, 2010, p. 135).

Isso é tão verdade que qualquer pessoa que lide com estudantes atesta como as crianças nos anos iniciais são muito mais questionadoras e interessadas em aprender novidades do que as dos anos finais ou os jovens do ensino médio. Parece haver uma espécie de “perda de vitalidade”, provavelmente ocasionada pela repetitiva formatação escolar, que valoriza pouco o que o estudante tem a dizer.

Por outro lado, nos últimos anos, tem surgido uma espécie de “onda de protagonismo”, em várias frentes da sociedade, inclusive nas escolas. Os estudantes têm sido levados cada vez mais em consideração, tornando-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Novas abordagens, como as metodologias ativas e a sala de aula invertida, vêm incitando os profissionais da educação a valorizarem o questionamento do aluno, a leva-lo a formular hipóteses, a construir seu próprio conhecimento de modo cada vez mais autônomo. É claro que uma grande parte dos profissionais da educação, já acostumados com práticas mais tradicionais, tem certa dificuldade em aceitar essas novidades, porém, é fato que a tendência será a emancipação cada vez mais potencializada.

Para o texto literário, o caminho tende a ser o mesmo. Práticas como associar a literatura a uma finalidade utilitarista, como análise linguística, estilística ou como exemplo de determinada “escola”, têm sido cada vez mais abolidas nos últimos anos. Por outro lado, outras possibilidades como a escolha do que ler pelos próprios alunos, a criação de salas confortáveis para a leitura

ou, até mesmo, a leitura em ambientes como jardins e praças, associando o ato ao prazer, têm sido cada vez mais adotadas nas escolas.

Por mais que essas questões extratextuais não sejam o objetivo maior desta pesquisa, e façam parte mais dos estudos sociológicos do que dos literários, faz-se importante destaca-las no sentido de construir um panorama desse caminho que tem sido trilhado em direção à emancipação da infância e da adolescência, do qual a literatura tem feito parte com grande destaque.

No próximo capítulo, analisaremos algumas obras do século XXI, direcionadas a crianças e jovens, selecionadas pelo PNLD literário 2020, observando de que forma elas têm se constituído formal e conteudisticamente.

**CAPÍTULO 3**  
**ANÁLISE DO *CORPUS***

No primeiro capítulo desta pesquisa, apresentamos a constituição do Programa Nacional do Livro Didático e, especificamente, o edital de sua versão literária (PNLD Literário) para o ano de 2020. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos um breve panorama da constituição das concepções de infância e de adolescência na modernidade no mundo ocidental. Neste capítulo, apresentaremos a análise de algumas obras selecionadas pelo PNLD Literário 2020, a serem distribuídas nas escolas públicas brasileiras, observando, principalmente, o modo como a personagem infantojuvenil é construída.

Assim, primeiramente, apresentaremos os critérios adotados para a seleção das obras a serem analisadas nesta pesquisa, uma vez que não é possível, em uma pesquisa em nível de mestrado, uma análise aprofundada de todas as obras selecionadas pelo PNLD Literário 2020.

Em seguida, apresentaremos a metodologia que será utilizada para a análise das obras, a saber: a crítica sociológica e a redução estrutural, propostas por Antônio Candido. Finalmente, analisaremos as obras selecionadas.

### **3.1 Seleção do *Corpus***

Como já apresentamos no capítulo 1 desta pesquisa, o PNLD Literário 2020 foi organizado a partir de um edital que dividiu as obras em duas categorias possíveis: a chamada “categoria 1”, cujos livros foram direcionados aos sextos e sétimos anos do ensino fundamental, e a “categoria 2”, para oitavos e nonos. Dentro de cada categoria, foram, ainda, sugeridas seis possibilidades de temáticas, bem como seis possibilidades de gêneros textuais.

No ano de 2019, as escolas públicas brasileiras fizeram as escolhas das obras didáticas e literárias a serem utilizadas por três anos com as turmas do ensino fundamental II (6º a 9º ano). Quanto às obras literárias, os professores de Língua Portuguesa puderam selecionar duas obras para cada segmento (duas para o 6º ano, duas para o 7º etc.).

A partir da lista de obras disponibilizada pelo FNDE, o PNLD Literário 2020 selecionou 329 obras, sendo 162 títulos para a categoria 1 e 167 para a categoria 2. Aos professores, não foram disponibilizadas as obras, mas apenas catálogos com sinopses e informações gerais, a partir dos quais selecionaram os textos literários, como já discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Dada a natureza desta pesquisa, a construção da personagem infantojuvenil, optamos, primeiramente, por obras cujo gênero fosse narrativo e em terceira pessoa, observando, assim, o olhar do outro sobre a criança ou sobre o adolescente:

Tradicionalmente, a literatura infantil apresentou, por determinação pedagógica, um discurso monológico que, pelo caráter persuasivo, não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz, no caso, a do narrador. A ligação entre o outro do narrador – o leitor – e o outro do leitor – o narrador – consiste num grande desafio de cuja superação também depende o estatuto literário do texto infantil (CADERMATORI, 1985, p. 25).

Além disso, dada a “grande variedade de “infâncias” coexistindo nas mais diversas sociedades” (GREGORIN FILHO, 2010, p. 42), e também da variedade de “adolescências”, selecionamos as obras da categoria 1, direcionadas a jovens de 11 e 12 anos, cuja temática seja o “autoconhecimento”, que, como já apresentado no primeiro capítulo desta pesquisa, trata da “percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor”.

Dadas as idades a que são direcionadas as obras aqui analisadas (11 e 12 anos), categorizamo-las como pertencentes ao grupo da literatura juvenil, ou seja, temos textos direcionados ao público adolescente (ou pré-adolescente).

A partir desses critérios, chegamos a três obras que serão analisadas: *O menino que caiu no buraco* (2004), de Ivan Jaf, *A guardiã dos segredos da família* (2011), de Stella Maris Rezende, e *Lola e o Ervilha* (2008), de Annette Mierswa.

Selecionadas essas três obras, pretendemos compreendê-las como uma metonímia das tendências contemporâneas da literatura brasileira direcionada a crianças e jovens e, assim, observar de que modo escritores e responsáveis pelos órgãos oficiais de educação têm compreendido a infância e a adolescência neste primeiro quartel do século XXI.

### 3.2 Metodologia

Como já apontamos anteriormente, a produção e o conseqüente estudo das literaturas direcionadas a crianças e jovens (bem como de outros bens culturais aos quais não nos ateremos) sempre geram, entre alguns grupos, uma certa desconfiança, no sentido de este tipo de texto ser considerado pelo senso comum, e até mesmo por parte da academia, como menor. Por fazer parte de um “jogo de dominação”, em que um grupo de adultos escolhe o que será lido, como será lido e, até mesmo, como a obra deverá ser interpretada pela criança, questiona-se, por vezes, de que modo a literatura para crianças e jovens deva ser analisada. Nesse sentido, Hunt (2010, p. 36) diz que

A dificuldade da literatura infantil é que, devido a sua acessibilidade, devido à inexistência de “cânones” e porque os principais leitores não estão envolvidos em um jogo literário, há pouca margem para interpretações “padrão” (exceto, e em uma proporção cada vez menor, num contexto de provas escolares). (...) Introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir sua liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para aceitação dos códigos de alguns textos – os de uma minoria privilegiada.

No sentido do que nos apresenta Hunt, a literatura infantil e juvenil precisa se aproximar, inclusive metodologicamente, do seu leitor: a criança e o adolescente. Afinal, “suas características singulares exigem uma poética singular” (HUNT, 2010, p. 37).

Assim, propomo-nos a observar como as representações de infância e de adolescência são construídas nas três obras analisadas, não apenas no plano do conteúdo, mas, também, de que modo a construção formal do texto possibilita o “conteúdo representado”. Por isso, utilizaremos, como metodologia analítica, a “redução estrutural”, proposta por Antonio Candido (2011).

Para o crítico, tal metodologia se preocuparia com o modo como a sociedade é internalizada artisticamente no texto literário:

[...] o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno”. Assim, este método crítico sociológico aconteceria a partir do seguinte movimento:

(...) tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que serve de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukacs, se é determinante do valor estético).

Assim, a partir de tal noção, serão observadas, nas obras escolhidas para esta pesquisa, as estratégias narrativas mobilizadas, ou seja, a construção artística do texto, e de que modo tais recursos se associam às temáticas propostas.

### **3.3. *A guardiã dos segredos de família***

A obra *A guardiã dos segredos de família*, de Stella Maris Rezende, ilustrada por Leguy, e publicada pela primeira vez em 2011, é direcionada ao público infantojuvenil, tendo recebido diversos prêmios e reconhecimentos de órgãos oficiais, a saber: Prêmio Barco a Vapor, da Editora SM, em 2010, sob a avaliação de grandes estudiosos da área, como o prof. Dr. João Luís Ceccantini e a prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vilma Arêas; o selo de altamente recomendável da FNLIJ em 2012; o prêmio Jabuti, em 2012, tendo ficado em 2º lugar na categoria livro infantojuvenil; foi selecionada para o Catálogo de Bolonha em 2012 e, mais recentemente, passou a integrar o catálogo do PNLD Literário 2020, direcionada para a faixa etária de 11 e 12 anos, sob a temática do autoconhecimento.

Para além de todo este reconhecimento, pode-se dizer, também, que a obra integra o cânone literário contemporâneo por se tratar de uma obra esteticamente elaborada, que, mais do que passar um conteúdo ou entreter a criança leitora, busca proporcionar uma experiência estética, um refinamento do gosto, confirmando o que propõe Candido (2011) ao instituir a boa literatura como um bem incompressível ao ser humano, devendo, este, ser iniciado o mais breve possível.

Resumidamente, o enredo trata de uma adolescente de treze anos de idade, chamada, a princípio, de Nenenzinha, que decide sair da casa de seus pais para criar os quatro sobrinhos recém-órfãos, os quais haviam ficado sob a tutela dos tios, Sebastião e Delminda, mas são negligenciados, sobretudo pela

tia, que os maltrata, não os alimenta adequadamente e os obriga a fazer serviços domésticos exaustivos. A partir desta breve apresentação, já é perceptível a existência de uma personagem juvenil bastante emancipada: uma adolescente de treze anos que decide, por conta própria, abandonar seu lar e assumir o papel de mãe de quatro crianças menores que ela.

Pode-se dizer que tal temática é recuperada, de certo modo, dos contos de fadas tradicionais, em que a criança ou o adolescente, geralmente órfão, era confiado a um parente que não lhe cuidava adequadamente e, ainda, lhe imputava castigos físicos, humilhações e trabalhos domésticos exaustivos.

Observemos a partir daqui os recursos estéticos utilizados para a construção desta personagem.

Em primeira análise, é recorrente, na obra, a figura de linguagem repetição associada à metáfora, principalmente em duas ocasiões. Uma delas é a questão do “aumento de tamanho” da personagem Nenenzinha. Em uma clara referência à clássica personagem infantil de Carroll, Alice, nossa protagonista “cresce” sempre que precisa demonstrar força e uma personalidade mais adulta:

- “Os muros das casas sabiam bem que Nenenzinha gostava de brincar. E sabiam também que ela ficava enorme quando queria mesmo uma coisa” (p. 11).
- “Nenenzinha tinha ficado enorme, a cabeça quase encostava no telhado da casa” (p. 12).
- “Era menina ainda, nem tinha ficado moça. Miudinha, um quase nada de gente. Mas ficava enorme quando queria mesmo uma coisa” (p. 13).
- “Havia tia Nenenzinha, a tia menina. Magrinha, miudinha. Uma miunça de gente. Mas que ficava enorme quando queria mesmo uma coisa” (p. 20).
- “Nenenzinha entendia muito de crescimento. (...) Gostava de se ver gigante” (p. 21).
- “Ela entendia muito de crescimento. Cresceu mais que as águas da represa de Três Marias. E, com unhas e dentes, tábuas e braços, salvou a família” (p. 27).
- “Era uma família destroçadinha: uma tia madrasta, um tio padrasto, quatro órfãos e a tia menina. A tia miudinha, que ficava enorme quando queria mesmo uma coisa, mas agora sem rumo e sem muros para enfiar as unhas das mãos” (p. 28).

Apenas nas primeiras 28 páginas da obra, observamos sete vezes a referência ao aumento de tamanho de Nenenzinha em situações em que deve “praticar coragem”. O uso da figura da repetição gera, no texto, a intensificação

dessa característica da personagem, evidenciando, ao leitor, a postura autônoma da menina. Além disso, a recorrência do crescimento e da diminuição metaforicamente faz uma alusão ao período da adolescência, que é marcado pelas mudanças corporais e psicológicas, período o qual a personagem vivencia.

Tal recurso é fortalecido pelo caráter não-linear da obra, pois ao se optar pelo largo uso de analepses e prolepses, cria-se o efeito de que a história está sendo reiniciada várias vezes, mesmo que de um outro ponto, sendo, assim, necessária a recharacterização da personagem o que gera, conseqüentemente, a fixação e intensificação de seus atributos na memória do leitor.

Além disso, a opção pela metáfora do crescimento, recuperada de “Alice no país das maravilhas”, retoma, também, o insólito, o que é confirmado por uma das ilustrações (p. 28 e 29), em que a menina aparece gigantesca, em meio à enchente que destruiu a cidade, segurando a família em um pequeno barco. Tal ilustração exemplifica o que Camargo (1995) considera como função expressiva, já que há o aumento das proporções, revelando “sentimentos e valores do ser representado”.

Esta opção pelo insólito pode exercer, na criança leitora, um processo emancipatório muito mais intenso do que o realismo em si, pois, segundo Zilberman (2005, p. 201), “pode também tornar-se um meio de transformação de uma realidade vivida como opressiva”. Para a mesma autora, ainda:

[...] é patente que elementos de inclinação fantástica, oriundos de uma fantasia criadora, podem exercer uma função não alcançada por um verismo restrito, a saber:

- colocar as causas reais dos problemas vividos pelas personagens, já que o recurso ao maravilhoso pode superar as barreiras impostas por sua representação naturalista do espaço e do tempo;
- fazer com que a criança colabore no desempenho do papel transformador, desenvolvendo sua atividade criadora, devido à identificação do leitor com a personagem que rompe os limites impostos pela sociedade repressora;
- adotar um ponto de vista representativo do ângulo infantil (ZILBERMAN, 2005, p. 201 – 202).

Desse modo, pode-se dizer que a opção pelo fantástico e, inclusive, pela temática recorrente nos contos de fadas, tão presentes no imaginário social, gera

um tipo de identificação ao leitor, sem lhe causar o choque característico de obras ditas realistas.

É interessante pontuar que os recursos da repetição e da não linearidade empregados na obra remetem às vidas das pessoas de classes sociais mais baixas, marcadas ao mesmo tempo, paradoxalmente, pela rotina (de trabalho, de cuidados de casa etc.) e pela imprevisibilidade, exemplificada, na obra, pela enchente.

Outra ocasião em que o recurso da repetição é associado à metáfora é no papel atribuído aos muros da cidade em relação a Nenenzinha:

- “Os muros das casas sabiam que Nenenzinha não tinha medo de aspereza. Sempre que estava na rua, ela enfiava neles as unhas das mãos, para sentir gastura, sofrer um pouco, praticar coragem” (p.7).
- “Era uma tarde fria. O mês, junho. Ainda existiam os muros das casas para Nenenzinha enfiar as unhas, para sentir gastura, sofrer um pouco, exercitar coragem” (p. 30).
- “Os muros das casas resistiram bastante. Alguns eram macios, aveludados, novos de tinta e de cor. Nenenzinha preferia os mais velhos, os abandonados, ásperos e tristes, tortos e feios, trincados e indefinidos. Para eles contava sobre sua vida de menina, misturada com a vida de menina do livro que lia e relia. Quando as águas vieram, eles desabaram todos. No entanto, os preferidos da Nenenzinha foram os últimos a desabar. Pareciam querer se certificar de que ela e a família estavam a salvo, para só depois se deixarem levar pelas águas da inundação. Restou uma família bem destroçadinha. Sem casa, sem muros (p. 45).

Ao assumir o papel de mãe antes da idade, Nenenzinha destitui-se da sua adolescência, adultizando-se, com isso, deixa, também, de ter o direito de ter os sentimentos inerentes a uma adolescente, como, sobretudo, o medo. Nenenzinha deixa de ser protegida e passa a ser protetora. Nessa inversão de papéis, aquilo que resta de adolescência na menina deve ser solapado, e o agente responsável pela manutenção e posterior destruição deste sentimento, desta condição juvenil, são os muros da cidade. Nesse sentido, para Chevalier (1987, p. 626),

a muralha, ou a grande muralha, é tradicionalmente a cinta protetora que encerra um mundo e evita que nele penetrem influências nefastas de origem inferior. Ela tem o inconveniente de limitar o domínio que ela encerra, mas a vantagem de assegurar

sua defesa, deixando, além disso, o caminho aberto à recepção da influência celeste.

Desse modo, são os muros que protegem e asseguram a defesa da moça, são eles que a “ensinam” a lidar com seu amadurecimento precoce, são neles que ela pode “praticar coragem”. Assim, os muros deixam de representar apenas barreiras, mas também simbolizam proteção, fortaleza.

Mais uma vez, as figuras da repetição e da metáfora e, também, da personificação reiteram a todo tempo a importância dos muros como instrumentos utilizados para que a personagem descarregue suas angústias e aprenda a ser adulta. Os muros são os referenciais adotados por Nenenzinha e quando eles são destruídos pela enchente, ao fim da narrativa, consagra-se a passagem efetiva da moça para a vida adulta: após o salvamento da família, Nenenzinha torna-se adulta. Não há mais muros que olhem por ela.

O nome da personagem, grafado duplamente no diminutivo, seja pelo apelido “neném”, seja pelo uso do sufixo “-zinha”, representa, assim, uma ironia, uma vez que sua construção está longe de ser a de uma menina, de uma criança e nem mesmo a de uma adolescente, mas sim de uma adulta.

A própria enchente, também, apresenta um grande simbolismo. Podemos observar a recorrência deste acidente não só na literatura como nas diversas culturas e mitologias, sendo que em todas elas as águas vêm como um elemento de purificação e de transformação. Na obra em questão, como já dito anteriormente, as águas destroem os muros que, simbolicamente, protegiam Nenenzinha, exigindo dela ainda mais autonomia.

Um outro ponto importante a ser ressaltado na obra é a relação que é apresentada entre as crianças e a morte. Socialmente, temas como este não fazem parte do que deve ser “exposto” às faixas etárias menores, porém, é certo dizer que há uma tendência na literatura infantil contemporânea em tratar de temas mais densos, o que tem gerado, inclusive, diversas polêmicas. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão:

Através de que meios, poderia um ser pensante pensar a condição de não pensamento, sua condição de não-pensante? A que tipo de lógica recorreria um existente para pensar a não-existência, se o próprio ato de pensar o aniquilamento, o nada, se o conceito de ‘nada’ é já, em si mesmo, alguma coisa? (RODRIGUES, 2006, p. 17).

O silogismo acima nos leva a refletir sobre a validade do pensamento conservador de parcela da sociedade que defende o isolamento da criança, propondo o que Perrotti (1990) chama de “confinamento cultural”, envolvendo-a em mitos e inverdades a fim de “protege-la” de um mal que, na verdade, não se sabe qual é.

Para Crook (1982, p. 4),

A criança com menos de cinco anos não reconhece a morte como um fato irreversível. Na morte, ela vê a vida. Entre as idades de cinco e nove anos, a morte é com frequência personificada e pensada como contingência. No geral, apenas depois dos nove anos a morte é reconhecida como um processo que acontecerá com todos nós de acordo com certas leis.

Assim, pode-se dizer que, socialmente, a morte passa a ter contornos de sacralidade a partir de uma construção social e emocional feita pelos adultos sobre as crianças. Pensando na temática da morte na obra em questão, temos, de certa a forma, a naturalização deste fenômeno humano a partir da visão das próprias crianças:

Célia confessou:

- Eu olho pra uma pessoa e fico imaginando como vai ser a morte dela... Isso me atormenta às vezes.

(...)

Quinzinho recomeçou:

- A verdade é que todo mundo morre.

Niquinho:

- Todo mundo fica num caixão e é enterrado.

Chiquito:

- Pode ser de acidente, pode ser de doença, pode ser aos pouquinhos, pode ser de repente, mas todo mundo estica as canelas.

(p. 54)

Pode-se dizer, nesse sentido, que a opção pelo discurso direto funciona como uma opção estética da escritora para inserir a discussão de um tema sensível, fugindo, assim, do utilitarismo e fortalecendo o caráter emancipatório da obra: são as crianças, mediadas por Nenenzinha, uma adolescente, que tecem as reflexões. Ao dar voz às personagens infantis, sobretudo num momento de reflexão sobre um tema tão sensível, a obra rompe com o *status quo* e promove, mais uma vez, a emancipação da literatura infantojuvenil.

É importante apontar, também, que a morte, sobretudo entre as classes sociais mais baixas, é uma situação recorrente, dada a violência urbana e à superexposição nos programas sensacionalistas da televisão aberta. Portanto, é ingênuo pensar que a criança e o adolescente estão “a salvo” desta temática.

Ainda nessa linha de pensamento, enquanto refletem sobre a questão da morte, Nenenzinha vai desmistificando o passado de alguns dos parentes falecidos e, assim, evidencia uma outra temática dura a ser tratada com crianças e, principalmente, com adolescentes: o relacionamento abusivo. Essas reflexões também ocorrem por meio do discurso direto, dando a voz às personagens infantojuvenis:

[...]

“- Já pensou ver de perto a tia Laura? Dizem que tinha uma voz linda, que não foi cantora de rádio porque não quis.

Nenenzinha replicou:

- Não foi bem assim! Na verdade, ela foi proibida de cantar. Ficava presa no porão, por ordens do marido. Mas a família sempre escondeu essa verdade...” (p. 58)

(...)

“- Uma coisa que não dizem é que o tio Paulo viajava pelas cidades próximas, pra ouvir as histórias de assombração que as pessoas conheciam, e depois anotava tudo num caderno. Olha só que coisa mais linda! Mas a mulher dele, num ataque de ciúme ignorante, queimou o caderno e disse pra ele parar com a mania besta de anotar invencionices do povo. Isso a família esconde! Eu tenho pra mim que o tio Paulo virou assombração e deve ter assustado muito a viúva” (p. 59).

Uma última questão presente na obra que será abordada nesta pesquisa é a organização familiar e os papéis assumidos pelos membros. O historiador Philippe Ariès (1981) considera que é em meados do século XVIII que começa a se formar a noção de família tal qual entendemos hoje, voltando-se à privacidade e ao estreitamento dos laços afetivos. Tudo isso ocorre motivado, sobretudo, pela Igreja Católica, desencadeando, alguns anos mais tarde, inclusive a criação de escolas, preocupadas com a formação, sobretudo moral,

das crianças e dos jovens dessas novas formações familiares, agora ligadas pelo afeto. Sobre isso, Regina Zilberman (2005, p. 40) aponta que

Se a configuração da família burguesa leva à valorização dos filhos e à diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há, concomitantemente, e por causa disso, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior. Nesta medida, a escola adquirirá nova significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida.

É a partir da criação dessas duas novas instituições sociais (família e escola) que nascerá um novo “gênero literário”: a literatura infantil, como já discutimos no segundo capítulo deste trabalho. Como vimos observando, as novas produções direcionadas às crianças e aos jovens têm se desvencilhado cada vez mais do utilitarismo e do moralismo e assumido um tom cada vez mais crítico, inclusive aos comportamentos e instituições sociais.

Desse modo, uma das instituições que serão questionadas nessa nova produção será a própria família. Zilberman (2005) considera três modelos familiares na produção literária para crianças e jovens:

- a) O modelo eufórico, em que “transparece uma euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade” (p. 209).
- b) O modelo crítico, em que “desmistifica-se o adulto, ao fazer com que perca sua aura mágica de remediador, e desnuda-se a vida doméstica como lugar de conflito e irascibilidade” (p. 213); tal modelo já difere do anterior, mas “ainda encerra seus heróis no círculo familiar, embora apareça incômodo e desajustado” (p. 214).
- c) O modelo emancipatório, que “recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora” (p. 215).

Para a autora, a literatura infantil, e acrescentamos aqui a juvenil, tem caminhado, cada vez mais, do primeiro modelo para o último, dessacralizando o papel da família como baluarte dos valores e único modelo possível a ser

seguido pela criança e pelo adolescente, que passa a ter um papel cada vez mais significativo na construção de seu próprio percurso.

Além disso, os textos mais contemporâneos têm, cada vez mais, apresentado formações familiares diferentes da tradicional (nuclear, com pai, mãe e filhos), trazendo outras concepções as quais são muito recorrentes na vida social, porém não eram contempladas pela literatura infantojuvenil.

É importante pontuar que as formações familiares diferentes da tradicional são uma realidade recorrente no Brasil, principalmente nas periferias brasileiras, onde os membros das famílias, inclusive as crianças e os jovens, acabam por assumir papéis diversos. Na obra, essa rotatividade de papéis na instituição familiar é apresentada já no início:

Delminda era irmã do Olinto, o viúvo da Lilita, que não pôde cuidar dos filhos por ter mais necessidade de cuidar da sanfona e dos bailes de Morada Nova.

Era para os sobrinhos serem amados e muito bem tratados pela tia por parte de pai e pelo tio por parte de mãe, que, além de primos, eram marido e mulher.

Delminda era madrinha de Niquinho” (p.8).

Percebemos, assim, algumas questões que são recorrentes entre famílias de estratos sociais menos privilegiados: o abandono por parte do pai, a conjugação afetiva entre primos e a multiplicidade de parentescos (Delminda, por exemplo, é, ao mesmo tempo, tia, prima em segundo grau e madrinha de Niquinho, além de assumir, após a morte de Lilita, o papel de mãe). A partir disso, já é perceptível uma configuração emancipatória de família a partir da perspectiva de Zilberman, já que não há a manutenção da organização tradicional.

Portanto, a obra em questão apresenta a figura da “adolescente cuidadora”, que assume um papel distinto daquele imputado ao jovem socialmente. Desse modo, abre-se a discussão acerca das diferentes infâncias e adolescências encontradas em nossa realidade, não só nacional, mas mundial, proporcionando, assim, uma revisão de posturas autoritárias sobre a infância e a adolescência.

### 3.4. *O menino que caiu no buraco*

*O menino que caiu no buraco* é uma obra de Ivan Jaf, publicada em 2004, pela Editora SM. A narrativa retrata o processo de autoconhecimento empreendido por um rapaz de 13 anos, que vive em uma área rural bastante pobre, com a mãe, lavadeira, e o pai, desempregado e vítima de depressão. Ao sair para ir à escola, o menino cai em um buraco, cenário da maior parte da obra, onde ele passa alguns dias.

A narrativa constrói-se a partir de uma atmosfera austera em que a ideia do silêncio e da solidão é recuperada a todo momento. Já na primeira página da obra, é construída uma quebra de expectativa a partir da relação antitética entre o ambiente externo e a representação psicológica do menino:

O dia prometia ser lindo, com o céu de inverno muito azul e quase sem nuvens, os passarinhos cantando e o cheiro da cerca de eucaliptos que seu pai plantara havia muito tempo. O menino tinha treze anos, mas já sabia que um dia bonito não queria dizer nada (...) Custou a sair da cama. Tinha a forte impressão de que nada de bom ia acontecer depois que fizesse isso. Seria melhor continuar ali, afundando cada vez mais para debaixo dos cobertores, com as pernas dobradas e as duas mãos entre elas, naquele mundo quente, escuro e quieto (p. 7).

A partir do trecho assinalado acima, é possível observar a representação dos elementos externos, caracterizados pelo céu azul e limpo, pelo som dos pássaros, que simbolicamente representa paz e tranquilidade, e pelo cheiro da cerca de eucalipto, que ganha ainda contornos afetivos por ter sido construída pelo pai, personagem que ganhará importância crucial nas páginas seguintes da obra. Toda essa construção sinestésica é colocada em oposição ao mundo interno do jovem, que não tem esperanças de ter um bom dia, já prenunciando o desenrolar da narrativa, e prefere o espaço recluso, “quente, escuro e quieto” dos seus cobertores. É interessante pontuar, no trecho assinalado, a aliteração produzida pela repetição do som /k/, que reforça a oposição entre a aridez do ambiente rural inóspito e decadente em que se encontra o jovem e o seu próprio desconforto interno.

O ar solitário do rapaz é reafirmado, ainda, pela posição em que ele se encontra: “com as pernas dobradas e as duas mãos entre elas”, caracterizando, assim, uma espécie de posição fetal, o que, numa visão psicanalítica, sugere uma necessidade de transformação, sobretudo em relação à estrutura familiar, que será a tônica da narrativa, como poderemos observar. Há, também, a intensificação de toda essa atmosfera a partir da seleção de palavras como “afundando” e “debaixo”.

O aspecto solitário do menino e da narrativa em si é, também, construído a partir da quase ausência de diálogos, presentes muito pontualmente, e da não nomeação das personagens: temos o menino, a mãe e o pai, nenhum deles apresenta nome.

Ainda nas primeiras páginas do livro, são apresentadas as caracterizações dos pais do menino:

Ela estava como sempre: os cabelos desganhados, as rugas profundas, os olhos inchados de uma noite maldormida, vestindo aquele roupão ensebado amarrado na cintura por um pedaço de corda de varal (p.8)

O pai do menino vivia lá no quarto, na cama. E não estava nem doente do corpo. (p. 10)

Como é possível perceber, a mãe é apresentada como uma figura pouco atrativa, o que colabora para a atmosfera austera da obra. Suas características são intensificadas pela seleção de palavras cujo campo semântico denota desleixo, como “desganhados” e “ensebado”. Porém, é ela que, na “ausência” do pai, provê o sustento do filho:

cada pão, cada grão de feijão, cada pedaço de carne que ele comia vinha do trabalho da mãe, lavando e passando, de manhã até a noite, as roupas dos turistas que vinham se divertir nos sítios do outro lado do rio (p.8).

O pai é, claramente, depressivo. É apresentada, ainda nas primeiras páginas, a situação pregressa do homem:

Tinha sido um marceneiro muito bom, com muitos clientes. Fazia móveis, prateleiras, armários, escadas, sabia montar

toda a armação de um telhado e chegou a fazer um chalé inteiro. (...) Chegava a pedir que desligassem um rádio, por exemplo, por que precisava “ouvir” a madeira. Quando alguém reclamava que assim, sem distração, o trabalho pesava mais, ele dizia que era só questão de se acostumar (p. 10).

O pai, aparentemente, era um homem muito ativo e trabalhador que, repentinamente, isolou-se no quarto. Porém, percebe-se já a referência ao silêncio mesmo em sua fase “sã”.

Temos, assim, a caracterização de uma família nuclear, no sentido de ser composta por pai, mãe e filho, porém, sendo sustentada somente pela mãe, o que representa, de alguma forma, uma subversão à tradição, em que o homem é quem sustenta o lar. Tal organização familiar exemplifica mais uma vez a noção de modelo emancipatório de família, apresentado por Zilberman (2005) e já discutido na seção anterior desta pesquisa.

A quebra de padrões se faz presente também na doença do pai, que não é física, mas psicológica, sendo a depressão um tabu na sociedade, ainda mais entre homens. Mais uma vez, a inversão da lógica tradicional é acionada pelo fato de ser uma família pobre e rural, já que se associa tal doença a pessoas de estratos sociais mais elevados e urbanizados.

Prosseguindo na leitura da narrativa, o jovem sai de casa em direção à escola e o caminho pelo qual ele passa reforça a atmosfera solitária e inóspita que vai sendo construída:

A primeira parte do caminho eram duas faixas de barro paralelas que cortavam o mato ralo de um pasto, feitas pelas rodas das charretes e dos carros de boi. Por ali se chegava a uma estrada mais larga, de barro socado e cheia de buracos, em que às vezes passava algum automóvel, porém o mais comum era o menino andar até a escola sem cruzar com ninguém. O pasto continuava do outro lado da estrada, onde uma trilha estreita levava a uma fábrica de painéis de barro. A fábrica já não funcionava. Estava parada havia muitos anos. Diziam que o lugar era assombrado. Vários bois e cavalos foram encontrados mortos no pasto em volta, com marcas de garras afiadas no pescoço. Logo espalharam que por ali vivia um lobisomem e a fábrica ficou abandonada (p. 13).

O cenário inóspito, rural, marcado pelo barro, pelo mato, por buracos, animais mortos, uma fábrica abandonada encerra um mistério, recuperando a cultura popular que lança o inexplicável ao sobrenatural. Tudo isso colabora para a acentuação da atmosfera já assinalada e prenuncia algo que vai acontecer.

Neste caminho, o jovem encontra uma borboleta azul, inseto extremamente simbólico, que metaforiza, mais uma vez, a mudança, a transformação. Seguindo a borboleta, ele se desvia do caminho da escola, adentrando no pasto abandonado. O inseto desaparece e, em seu lugar, surge um animal misterioso, o qual o rapaz não consegue identificar. Entre o medo e a curiosidade por descobrir o que seria o animal, ele acaba pisando em falso e caindo em um buraco:

A terra sob o seu pé cedeu. Ele esticou os braços, tentando segurar alguma coisa, e arranhou as mãos. Os braços bateram com força no barro duro, um pedaço de pau rasgou seu cotovelo e os dois pés desceram. O chão se abriu embaixo dele. Paredes de terra cresceram a sua volta, o corpo girou, sentiu uma forte pancada na nuca, o peito ralou com força no barro, as pernas raspavam em pedras enquanto caía. As mãos agarraram um pedaço de raiz. O corpo parou por alguns segundos, pendurado. Gritou. Ouvia o eco na escuridão. A raiz partiu-se, ele girou e bateu de costas no fundo do buraco, com toda a força (p. 18).

Percebe-se neste trecho, em que se descreve a queda do jovem, o recurso da aceleração da narrativa, construído por meio da supressão de conectivos, ou seja, por meio de elipses: as orações são assindéticas e curtas, separadas por vírgulas ou pontos finais, acelerando a diegese. Tal recurso cria um efeito quase que cinematográfico, refletindo a luta do rapaz para não cair, sua angústia e, ao mesmo tempo, a angústia do leitor, que acompanha passo-a-passo a saga do garoto. Tudo isso é acentuado, ainda, por figuras de linguagem como a personificação e a metonímia em “paredes de terra cresceram a sua volta” e “as mãos agarraram um pedaço de raiz”, por exemplo, criando, mais uma vez, um efeito cinematográfico que leva o leitor a enxergar a sucessão dos acontecimentos parte por parte, como em flashes de uma câmera.

A partir daí a narrativa gira em torno do rapaz dentro do buraco, suas estratégias para sair dali e suas reflexões sobre as relações familiares, escolares, afetivas etc.

Deste ponto do enredo em diante, é importante pontuar o processo de autoconhecimento pelo qual o rapaz passa, motivado, sobretudo, pela solidão e pelo medo. Esse processo é marcado pela construção de uma arquitetura emocional para lidar com os sentimentos que o assombram, que reflete no desenvolvimento de estratégias de fuga do buraco, além das memórias de seu relacionamento com os pais. É nesse momento que se dá, de modo mais intenso, o processo de transformação anunciado, simbolicamente, na obra. Observemos, a partir de agora, cada um desses pontos.

Já nos primeiros momentos no buraco, o rapaz é tomado pelo desespero: “Gritou feito um doido. Berrou pela mãe, pelo pai, berrou o nome de amigos e até palavrões. Não adiantou nada. Ele sabia. Ninguém passava por ali” (p. 19).

Durante todo o seu “percurso” no buraco, os sentimentos do jovem oscilarão entre a luta pela sobrevivência, marcada pelas diversas estratégias empreendidas, e pela resignação e entrega à morte, motivada pela fome, pelo medo, pela fraqueza e pela falta de recursos. É na solidão e no silêncio que ele busca se concentrar e trabalhar seus próprios sentimentos:

Consegui se controlar, conversando consigo mesmo, dizendo que era melhor pensar na situação com calma. (...)  
Ali era tão silencioso que ele podia ouvir seu coração, como se batesse do lado de fora do peito. Seu pai ia gostar daquele silêncio. Foi só lembrar do pai que começou a chorar (p. 20).

Passado o primeiro susto, o rapaz passa a desenvolver estratégias de sobrevivência dentro do buraco:

A primeira coisa que fez foi aproveitar a luz do sol para ver o que havia dentro da mochila. Talvez pudesse usar algo, ter alguma ideia que o tirasse dali ou descobrir um jeito de avisar onde estava, fazer uma espécie de sinal. (...)  
Não sabia quanto tempo levariam para encontra-lo, por isso, se não quisesse morrer de fome, teria de poupar aquele lanche ao máximo. Comería aos bocadinhos, como uma formiga. Guardou tudo na sombra, no canto mais úmido do buraco, bem embrulhado no papel e no plástico (p. 24).

É interessante observar o modo independente como o personagem vai sendo construído. Mesmo sozinho, a pouca idade não lhe é um empecilho para se autogerir na situação extrema. Mais do que isso: o rapaz passa a associar conhecimentos formais, obtidos na escola, e conhecimentos aprendidos com o pai, na profissão de carpinteiro, para organizar o seu novo espaço:

Quando o sol ficou a pino e o menino reparou que estava sem sombra, lembrou de um dia de verão, na beira do rio, em que seu pai fez para ele um relógio de sol com um pedaço de pau e riscos na areia.

Pegou um lápis de carpinteiro de seu pai, o que tinha ponta, e o espetou bem no centro do fundo do poço, batendo nele com uma pedra dura e escura que desenterrou do canto úmido onde havia guardado o lanche (p. 30).

São várias as estratégias utilizadas pelo jovem, tanto para fugir quanto para permanecer no buraco. Como um pequeno Robinson Crusoe, ele desbrava o ambiente inóspito, reconhecendo espaços onde possa se abrigar do frio, construindo cobertor com folhas de papel, cavando buraco para encontrar água etc.

Nesse espaço solitário, ele tece reflexões, também, sobre sua relação com a família:

Em muitas ocasiões, nos últimos tempos, desejara estar num lugar assim. Sofria, dentro de casa, ao ver seu pai naquele estado e sentia a tristeza da mãe.

Sofria também na escola. Era o único colégio que havia na vila, com alunos de todos os tipos, ricos e pobres, e o menino se achava o mais pobre de todos.

Não avisava quando havia reuniões de pais porque tinha vergonha dos seus, dos vestidos remendados da mãe, de seus cabelos desgrenhados, de suas olheiras. Tinha vergonha de dizer que seu pai não podia comparecer porque não saía do quarto (p. 49).

A partir dessa rememoração empreendida pelo rapaz, na voz do narrador, é nítida a questão da desigualdade social como um ponto latente, que gera vergonha e autodesprezo.

Outro ponto importante a se destacar é a reaparição do animal que havia “substituído” a borboleta azul ainda no início da narrativa. A criatura, cuja espécie

o rapaz não consegue identificar, o amedronta todas as noites. O tal “lobisomem” não parece ser real, e o próprio menino, na voz do narrador, questiona a sua existência:

Mas e se tivesse sido um sonho? Ele podia muito bem ter dormido e sonhado com aquela cabeça de lobisomem. Foi no meio da noite, estava deitado, muito cansado, e era mais fácil lobisomens aparecerem em pesadelos do que na vida real. Mesmo que tivesse aparecido de verdade, com barulho de respiração e tudo mais... e daí, ele já tivera sonhos iguaizinhos à realidade (p. 59).

A figura do lobo, ou de animais desta família, como cães, estão associados, em várias mitologias e na cultura popular ocidental, ao mal, ao perigo. Nos contos de fadas, por exemplo, é o lobo quem desvirtua a personagem Chapeuzinho Vermelho. Em diversas passagens bíblicas, ditados populares e no imaginário social, o lobo ou o cão também está associado à transmutação do próprio demônio, que viria à terra na pele destes animais.

A dúvida que paira na narrativa, quanto à existência ou não do animal no plano da realidade, sugere a metaforização dos medos do rapaz na figura do animal, que aparece, inclusive, somente à noite, momento em que, geralmente, as crianças sentem mais medo.

Desse modo, é possível sugerir que o personagem em questão precisa assumir um lado adulto durante o dia, em que traça planos de fuga, busca por alimento, por água, constrói instrumentos que o protejam do frio etc. Já durante a noite, é assombrado por seus medos, na figura do animal, assumindo, assim, sua identidade juvenil.

Tanto o animal quanto a noite, momento em que o ser aparece, são elementos que metaforizam, mais uma vez, a mudança: o lobisomem é um ser metamórfico por excelência, assim como a noite, momento de transição para um novo dia.

Assim, o rapaz vai aprendendo a lidar com seus sentimentos, assumindo, cada vez mais, maturidade e independência. Prosseguindo na narrativa, em mais um encontro noturno com o animal, temos:

Lá estava! A cabeça peluda debruçada na borda do poço, as orelhas em ponta.

Viu novamente uma parte dos ombros, também peludos, prateados pela luz da lua.

Seu corpo tremeu de terror. Ouvia a respiração ofegante do bicho. Ouvia sua boca abrir e fechar e o ruído pastoso da baba de saliva. Ouvia as patas esgarçando o barro da borda, desprendendo poeira e gravetos. Ouvia o ar sendo sugado por um focinho que procurava cheirá-lo.

O menino apertou o canivete aberto na mão direita. Se o bicho pulasse ali dentro, ele ia se defender, morreria lutando. Ficou de pé num pulo e soltou um berro tremendo. O bicho sumiu (p. 65).

É importante pontuar a coragem construída pelo jovem, externalizada por meio do grito. Além disso, o canivete, presente do pai que estava em sua mochila, funciona quase que como um objeto maravilhoso, no sentido proppiano dos contos de fadas clássicos, que, magicamente, lhe dá forças para vencer o animal que o amedronta. A diferença é que o objeto que ele tem em mãos, além de ser, de fato, uma arma branca, com a qual ele poderia se defender, assume, também, o valor afetivo, por ter sido um presente do pai.

Mesmo com esse rompante de coragem, o rapaz continua, como apontado anteriormente, em situações de altos e baixos. Em uma noite, em que já não havia mais o que comer, ele pensa na morte:

Talvez fosse melhor entregar os pontos, pensou. Estava num buraco mesmo, dentro da terra. Era um bom lugar para morrer. Ninguém o encontraria. (...) Bastaria ele morrer e o lobisomem desceria e comeria seu corpo. Não sobraria nada. Sua mãe não teria despesas com o enterro. Ninguém lembraria mais dele e pronto. (...) Era só se deitar ali, fechar os olhos e ficar quietinho até morrer. Morrer devia ser fácil. Bastava não fazer nada. Deitou-se para morrer (p. 71).

Primeiramente, é importante pontuar a presença de um tema socialmente tido como um tabu no que se refere ao que o senso comum reputa como um assunto a ser discutido entre crianças e jovens: a morte. Ao se empreender uma reflexão sobre a própria morte, mesmo que na voz do narrador, a obra rompe com a lógica conservadora de cuidado com os temas infantojuvenis, presente em grande parte da sociedade, ainda hoje. Mais do que isso: não é utilizado nenhum eufemismo, o verbo morrer é utilizado em sua essência, e repetido

várias vezes, além da construção de todo um cenário mórbido em que ocorreria a morte. Isso faz parte do projeto estético da obra em questão.

Na cena que se segue, o menino consegue fazer uma pequena fogueira com uma lente de óculos que estava em sua mochila e assar uma rã que havia caído no buraco durante a noite. O interessante é que ele já havia visto a mãe preparar rãs para o almoço. Desse modo, é possível observar, mais uma vez, a apresentação da situação socioeconômica da família e, também, mais um exemplo de coragem e inventividade do menino.

É depois dessa experiência que ele empreende sua primeira tentativa de sair do buraco. Na primeira vez, usando os lápis de cor que havia ganhado de presente de uma tia, pelos quais tinha muito carinho e eram os únicos materiais escolares em bom estado que tinha, o jovem tenta escalar o buraco. Já perto do topo, ele cai, machucando-se e perdendo os lápis. Naquela noite, o animal o visita novamente, parecendo mais feroz e faminto do que das outras vezes.

Pela segunda vez, o rapaz tenta escapar, desta vez, tendo sucesso. É interessante que, novamente, é utilizado o recurso da aceleração da narrativa, criando um efeito cinematográfico da saída do menino do buraco:

Conseguiu passar uma perna para cima, para fora do buraco. Arrastou-se no capim, torceu o corpo, tirou a outra perna e rolou para o lado. Rolou várias vezes, afastando-se da borda. Parou, de barriga para cima, olhos bem abertos, respirando forte aquele ar diferente, puro, leve. Estava quase nu. Tinha perdido tudo. Os passarinhos cantavam nas árvores e os galos continuavam a cacarejar, cada vez mais longe. Viu o céu todo aberto, enorme, infinito e começou a rir. Fazia tempo que ele não ria (p. 94).

É somente depois da saída do buraco, que, metaforicamente, representa um novo nascimento, pelo reencontro com a família, no último capítulo da obra, que os diálogos aparecem, coroando, assim, o processo de amadurecimento e de autoconhecimento pelo qual passa o menino. O silêncio é desfeito e o pai, no ímpeto de encontrar o filho, sai de casa depois de meses deitado.

A obra encerra-se com a total libertação do jovem de seus medos, consolidando, assim, o seu processo de amadurecimento:

O menino ia na garupa, com vontade de perguntar se lobisomens existiam de verdade, mas ali, agarrado às costas do pai, isso já não importava muito. Talvez fosse um cachorro mesmo (p. 104).

Assim, a obra representa um projeto estético emancipatório em que o personagem juvenil empreende o seu próprio caminho de autodescoberta. Como observamos, isso é construído não só no plano do conteúdo, mas também no plano formal, uma vez que uma série de recursos estéticos são mobilizados.

Além disso, temos apresentadas discussões importantes, como a desigualdade social e a depressão, tudo isso na perspectiva da criança, mesmo que a obra seja construída praticamente sem diálogos.

Portanto, é possível dizer que esta narrativa colabora para a ampliação do rol de obras infantojuvenis de boa qualidade na literatura contemporânea brasileira.

### **3.5. *Lola e o Ervilha***

A última obra selecionada em nosso *corpus* é a narrativa *Lola e o Ervilha*, a única estrangeira, escrita por Annette Mierswa e traduzida por Claudia Abeling. A obra é alemã e datada de 2008, tendo sua primeira edição brasileira em 2014.

A narrativa já se inicia apresentando a personagem principal, Lola, uma criança que se apresenta diferente às demais:

Lola não era uma menina como as outras. Chamava-se Loretta Lachmann e morava com a mãe em um barco, o Ervilha, na parte de baixo do rio. O cabelo vermelho-rosado não era a única coisa esquisita nela. Lola também era mais baixinha que as outras meninas de oito anos da sua classe, batendo no ombro delas. E nunca lavava o pescoço, porque havia um tesouro guardado bem ali: o último beijo que o pai lhe dera antes de desaparecer no ar (p.9).

Temos, assim, a caracterização da personagem principal, a única criança (8 anos de idade) entre as análises desta pesquisa. Além da caracterização da personagem, o primeiro parágrafo da narrativa já insere o problema central sobre o qual a trama se desenrola: a não presença do pai de Lola, o que desencadeará uma série de conflitos internos e externos, como analisaremos a partir daqui.

Além do beijo no pescoço, a menina carrega consigo outros elementos que remetem ao pai:

Ela costumava usar vestidos bem largos, com a barra cortada, e tênis com um cadarço branco e outro preto. Isso era para se lembrar das últimas palavras de seu pai: todas as coisas tinham dois lados e era importante prestar atenção em ambos (p. 9).

A trama se constrói, assim, a partir de um suspense aparente: o pai de Lola teria ido embora ou teria falecido? A dúvida é reforçada pelo uso recorrente da metáfora “desapareceu no ar”, utilizada pelo narrador para se referir ao pai ausente.

A menina passa, na obra, por um processo intenso de amadurecimento motivado pela ausência do pai e por sua ignorância em relação ao seu real paradeiro. Lola vive sempre à espera de seu retorno, o que não ocorre. A frustração transforma-se em revolta, que é intensificada quando a mãe começa um novo relacionamento.

A dificuldade em aceitar a mudança é a tônica da narrativa. Em relação a isso, a obra utiliza uma série de simbolismos que reforçam essa ideia, a começar pelo próprio espaço em que reside a personagem principal e sua mãe: um barco ancorado, o que sugere um forte paradoxo entre a tendência natural à mobilidade, representada pelo barco nas águas, e a prisão construída pela âncora. Tal relação contraditória será recuperada a todo momento na construção do processo de amadurecimento de Lola:

Os movimentos suaves do barco, o balanço e o chapinhar eram tão familiares a Lola que ela demorava a adormecer quando passava férias com a mãe em terra firme. Ficava inquieta com a imobilidade e o silêncio ao seu redor (p. 15).

O trecho acima evidencia, ao mesmo tempo, o apego da menina às suas “verdades”, por conta da dificuldade que sente em estar fora de casa, mas também a sua tendência à mudança, uma vez que fica “inquieta com a imobilidade”, comprovando o paradoxo apontado anteriormente.

Nesse sentido, é importante pontuar, também, a relação intertextual direta apresentada no texto com a clássica obra infantil *A Princesa e a Ervilha*, de onde, segundo a mãe de Lola, teria sido retirado o nome do barco, já que a menina teria se incomodado com um pequeno objeto embaixo do colchão ainda pequena, o que reforça a ideia de dificuldade em lidar com o que é diferente do habitual.

Ainda, é possível estabelecer uma outra relação intertextual, porém de forma indireta, com a clássica obra infantojuvenil *Peter Pan*, já que tanto o menino da narrativa em questão quanto Lola demonstram dificuldade em amadurecer.

Um outro ponto importante da narrativa, que atua, inclusive, para a dificuldade da personagem em lidar com a mudança, é a ausência do pai:

Durante um tempo, Lola se perguntou se sua mãe ainda era mãe, já que seu pai tinha sumido. Mas Laura, a mãe, explicou que o pai ainda existia, mesmo que ela não conseguisse vê-lo. Por essa razão, Lola falava com ele pelo menos uma vez por dia. E, nessas horas, não se importava com o lugar em que estava nem com o que os outros pensavam dela (p. 10).

Com a ausência do pai, é possível sugerir que Lola se esforça para manter “as coisas no lugar”, evitando, assim, que seus laços com o passado se rompam definitivamente. É interessante pontuar que a obra traz à baila uma realidade bastante presente na sociedade: o abandono paternal. Por meio dos recursos estéticos utilizados, a autora busca retratar como se dá esse evento no universo psíquico da criança.

Na obra em questão, a mãe de Lola, Laura, atua de modo a promover, na menina, o rompimento com o passado. Isso se evidencia, por exemplo, quando ela presenteia a filha com um par de sapatos vermelhos:

Era um domingo de agosto e o céu estava azul quando Laura entregou uma caixa de papelão à filha, exclamando:

- Surpresa!

Na caixa havia um par de sandálias vermelhas.

- Calce-as! – disse a mãe. – Vamos fazer um programa especial hoje.

Lola ficou um tempão olhando para seus tênis com os cadarços branco e preto e depois balançou negativamente a cabeça.

- Seus sapatos já não cabem – afirmou Laura – e esses também são bem mais bonitos.
- Mas têm fivelas.
- Você não acha que podia tentar uma coisa nova?
- Não (p. 19).

O diálogo acima é representativo do apego que a menina expressa sobre o passado. Os sapatos metonimicamente representam o pai. As cores escolhidas, inclusive, sugerem um contraste interessante: o preto e o branco são cores que se opõem, culturalmente, numa visão maniqueísta, uma vez que o branco se associa à ingenuidade, à pureza, à inocência, enquanto o preto se associa à tristeza, ao medo. Essa associação de cores sugere uma certa instabilidade emocional à qual a menina se submete, dificultando-lhe aceitar o novo.

Já o vermelho associa-se à maturidade. Além disso, os sapatos oferecidos pela mãe têm fivelas. Temos, então, uma sugestão ao aprisionamento, contra o qual a menina se levantará, recusando a substituição.

Em outro momento da narrativa, é possível observar, mais uma vez, a tendência instável da personagem e o simbolismo da dificuldade da mudança:

Mas fazia tempo que a janela não era mais usada como teatro de fantoches. Agora, mais parecia um quadro de natureza-morta, com os vasos de flores colocados do lado de fora. Por um instante, Lola teve a impressão de que o pesqueiro que se via ao longe navegava das margaridas às violetas. Em uma prateleira ficava sua coleção de pequenos cactos. Alguns estavam floridos. Ela gostava do fato de eles raramente precisarem ser regados. E achava os espinhos algo muito perspicaz. Assim ninguém teria a ideia de machucar as plantas (p. 43).

Na cena acima, a menina observa pela janela do barco, onde outrora o pai fazia teatro de fantoches para ela, um navio que passa ao longe e que parece estar indo “das margaridas às violetas”. É interessante pontuar que as margaridas são flores popularmente associadas à inocência, à pureza, à delicadeza, enquanto a violeta associa-se à maturidade. Então, temos, assim, uma alusão ao processo de amadurecimento da própria personagem.

Os cactos também são bastante simbólicos na narrativa, uma vez que são plantas que apresentam muitos espinhos, mas, também, flores, o que denota, mais uma vez, o paradoxo em que a narrativa é construída. Assim, o par proteção x delicadeza é reforçado a partir do diálogo entre a mãe e a filha apresentado logo em seguida:

- É tão fácil machucar as crianças... Então por que elas não têm espinhos? – perguntou à mãe uma vez.
- Elas também podem ter, nós é que não conseguimos vê-los – foi a resposta de Laura (p. 43).

Sugere-se, assim, que os espinhos representam uma certa proteção criada pela menina durante esse processo de amadurecimento pelo qual ela passa, sem a presença do pai.

Essa instabilidade recorrente na obra é confirmada também pela dificuldade de Lola em aceitar o novo namorado de sua mãe, Kurt. Apesar de trata-lo mal sempre que o encontra, a menina gosta dos presentes que recebe, o admira, mas sente que é errado aceitar a sua amizade, já que, assim, estaria traindo ao pai:

Ela pegou a concha com cuidado e observou-a. Em seguida, deitou-se na cama e segurou-a perto do ouvido. Verdade: dava para escutar o barulho do mar! Lola fechou os olhos e pôs-se a ouvir. Imaginou o mar, um tapete azul ondulado que alcançava o horizonte e cujo cheiro era salgado. Sorriu. De repente, porém, ficou séria, pois tinha que tomar uma decisão séria. Precisava devolver o tesouro ou dizer a Kurt que gostara do presente. (p. 48)

O comportamento rebelde de Lola vai sendo ressignificado a partir das relações que empreende com o velho marinheiro Salomão, que também espera pelo retorno de uma chalupa que foi levada pelas águas, e com seu colega de escola Pelle, um refugiado árabe que vive ilegalmente na Alemanha com a família e que precisa esconder de todos suas origens.

Aqui, é importante ressaltar o espaço dado na obra a uma temática social bastante atual (mesmo que não restrita unicamente aos dias atuais): a imigração ilegal. Tal situação também se insere em uma realidade de instabilidade.

Nesse sentido, é a partir do convívio com o refugiado Rêbin (ou Pelle, nome usado na escola para despistar a origem árabe) que a menina vai desenvolvendo o sentimento de empatia: ao perceber que o menino faltava muito

às aulas e não recebia punição, ela passa a investigar e descobre que ele era refugiado e trabalhava junto à família com pesca. A mãe do menino limpava a escola e, assim, conseguiu que ele assistisse às aulas sem que precisasse de documentação.

A relação com Rêbin tira Lola de sua zona de conforto e de sua autoalienação, obrigando-a a compreender as diferenças existentes no mundo ao seu redor. A situação se torna ainda mais tensa quando a mãe do menino fica doente e, por não ter documentos, fica impossibilitada de recorrer a um médico. É nesse momento que Lola decide dar uma trégua a Kurt, o namorado de sua mãe, que é veterinário, para que ele faça uma consulta a mãe de Rêbin.

Em meio a tudo isso, Lola ainda descobre, pela mãe, que o pai havia, na verdade, fugido com uma garçonne cubana para o país latino, e lá constituía nova família:

Lola tinha embolado a coberta entre os braços e as pernas e se agarrava nela. O cabelo estava grudado na testa suada. Um vaso de flores com tremoços vermelhos tinha caído do peitoril da janela e se estilhaçado no chão. As cortinas voavam e açoitavam o teto. Todo o *Ervilha* balançava para lá e para cá, puxando as cordas, que estalavam. Laura se apoiou na janela até conseguir fechá-la e em seguida cerrou as cortinas.

- Que tempestade!

- Papai não tem mais lugar para mim! – choramingou Lola.

Laura sentou-se na cama, pegou a filha nos braços e delicadamente afastou as mechas de cabelo molhado do rosto dela.

- O coração tem muito mais espaço do que você pode imaginar – disse.

Lola suspirou, cansada, aninhou-se no colo da mãe e adormeceu novamente enquanto o vento uivava ao redor do barco (p. 148).

A cena acima ocorre logo após a descoberta da menina sobre o real paradeiro de seu pai. É interessante observar como o cenário construído externamente, de certo modo, reflete o mundo interior da menina: bagunçado, caótico. A mãe se apresenta como mediadora nesse processo de reorganização do mundo externo e também do interno, representando conforto.

A narrativa se encerra com a saída de toda a família (Lola, Laura, Kurt, Rêbin e Salomão) para um passeio de barco. Sugestivamente, o capítulo final do livro se chama “Soltar as amarras”. Temos, então, a consolidação do

processo de amadurecimento da menina, que consegue, gradativamente, se libertar do passado.

Temos, assim, uma obra que apresenta a infância em uma perspectiva emancipatória, atribuindo à própria criança a responsabilidade de empreender a sua jornada. Por mais que a mãe participe disso, ela atua de modo muito mais coadjuvante, mediador, sendo que o processo de amadurecimento da menina não está estritamente ligado à ação da mãe.

Além disso, é importante pontuar que a obra, assim como as duas outras analisadas, rompe com a perspectiva tradicional de família, uma vez que temos, aqui a figura da mãe solteira, que empreende um novo relacionamento, e do pai ausente, que formou uma nova família. Assim, tal formação familiar também se enquadra, na perspectiva de Zilberman (2005), na configuração de família emancipatória.

A obra também inova ao apresentar discussões importantes e atuais, como o abandono paterno e a imigração, isso tudo na perspectiva da criança e construído de modo esteticamente elaborado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos refletir acerca da qualidade da produção literária contemporânea disponibilizada ao público infantojuvenil, de ensino fundamental, das escolas públicas brasileiras, por meio do maior programa de incentivo à leitura em atividade atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático.

Optamos, inicialmente, por construir um panorama dos programas de incentivo à leitura que já foram desenvolvidos no Brasil, analisando o PNLD literário, sobretudo o edital do ano de 2020. Nessa empreitada, foi possível observar que o PNLD Literário, em seu certame de 2020, se mostra um programa bastante democrático e amplo, buscando por temáticas progressistas e promovendo representatividade de gênero, racial e de classe. Além disso, ao introduzir critérios estéticos para a seleção de obras, como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, o programa se mostra preocupado com o valor artístico da leitura que será disponibilizada, evitando, assim, o envio de obras de cunho utilitarista/didático/pedagógico a escolas.

Entretanto, a associação, ainda que apenas no nome, ao livro didático, a equipe de seleção das obras, composta por não doutores em Literatura, e a não disponibilidade da obra integral aos professores da rede pública são problemas que precisam ser revistos e reestruturados, a fim de que o Programa ganhe caráter ainda mais técnico e democrático. Além disso, o edital ainda exclui o leitor, peça fundamental do processo, da escolha da obra, já que desde a seleção pelas editoras à escolha pelas unidades escolares ocorre por figuras adultas. Nesse sentido, ainda há que se pensar em estratégias que viabilizem a participação da criança e do jovem leitor na escolha do que será lido.

Em seguida, traçamos um percurso sobre as concepções de infância e de adolescência e das diferentes “preocupações” da literatura direcionada a crianças e jovens. Nesse sentido, foi possível observar que as noções de infância e de adolescência têm sofrido uma série de mudanças nos últimos tempos, inclusive, podemos dizer que vivemos uma crise em relação a essas concepções, uma vez que convivem, ao mesmo tempo, posicionamentos

autoritários e emancipatórios. Acreditamos que a tendência seja a emancipação, mas, mesmo assim, esta ainda é uma discussão que deve levar algum tempo.

Tal problemática dialoga com a discussão que propusemos no segundo capítulo desta dissertação, em que observamos a tendência moralizante, no decorrer do tempo, das obras literárias direcionadas a crianças e jovens, uma vez que são escritas e escolhidas por adultos, que o fazem a partir de suas próprias percepções acerca do que a criança deve ou não deve ser/aprender/fazer/ conhecer. Nesse sentido, por muito tempo, e ainda hoje em menor grau, foi desenvolvida uma literatura “panfletária”, em que o aspecto artístico do texto não era valorizado. Este problema era, e ainda é, percebido sobretudo nas unidades escolares, em que o texto era/é escolhido de acordo com aquilo que se quer “trabalhar”, sejam conteúdos específicos ou valores morais e de comportamento.

Por fim, analisamos algumas obras selecionadas pelo edital em questão, direcionadas a jovens de 11 a 13 anos de idade, sob a temática do autoconhecimento. Observamos de que modo as personagens infantojuvenis se constituem em seu processo de amadurecimento e de autoconhecimento nas narrativas e, também, as relações empreendidas neste percurso, principalmente com a família. Para essas análises, utilizamos o método da redução estrutural, de Antonio Candido, em que o conteúdo da obra se faz presente na sua composição formal.

Nas três obras que analisamos, foi possível perceber uma perfeita simbiose entre modo de representação e conteúdo representado: temos três narrativas que apresentam histórias nada romantizadas de crianças que precisam lidar com problemas reais (pobreza, abandono, multiplicidade de papéis familiares, separação dos pais etc.). Essas narrativas são construídas a partir de recursos estéticos que colaboram para a representação do conteúdo (largo uso de figuras de linguagem, sobretudo metáforas e personificações, não-linearidade do tempo, construção de um espaço psicológico etc.).

Além disso, as obras constroem personagens infantis que precisam se emancipar, se tornar autônomas dados os problemas os quais precisam enfrentar: não há um adulto “salvador”, as próprias crianças é que identificam e solucionam os problemas em que estão inseridas.

É importante pontuar, também, que as três obras analisadas apresentam questões sociais bastante importantes e atuais a serem discutidas. Em *A guardiã dos segredos da família*, por exemplo, uma das temáticas mais fortes é a questão da multiplicidade de papéis sociais do mundo adulto atribuídos aos jovens, principalmente os de classes mais baixas, no Brasil, uma vez que temos Nenenzinha, uma adolescente de 13 anos de idade, que assume o papel de mãe de seus sobrinhos.

Já em *O menino que caiu no buraco*, a discussão sobre desigualdade social é apresentada de modo bastante perspicaz e efetivo, denunciando a situação de pobreza vivida por enorme parcela do povo brasileiro, sem tornar a obra panfletária ou diminuir o seu valor estético.

Finalmente, em *Lola e o Ervilha*, o abandono paterno, a mãe solteira que cria a filha sozinha e a imigração ilegal são questões apresentadas na obra de enorme importância, mas, inteligentemente, colocadas como promotoras do processo de amadurecimento de Lola.

Além das questões sociais envolvidas na obra, observamos, com base em Zilberman (2005), as formatações familiares. Segundo a proposição da autora, observamos que nas três obras a presença de formações familiares emancipatórias: na primeira obra, é a adolescente quem assume a posição de mãe; na segunda, somente a mãe assume o papel de provedora do lar; na terceira, temos a mãe solteira. Assim, as três obras apresentam três composições familiares bastante diferentes umas das outras, porém, nenhuma delas se encaixaria numa formação tradicional, o que é bastante interessante, já que as composições familiares brasileiras, em sua grande maioria, também não são do tipo tradicional.

Desse modo, pode-se dizer que as obras aqui analisadas representam uma visão bastante progressistas sobre infância e adolescência, menos preocupadas em ensinar valores ou outros assuntos, e sim com a representatividade das diferentes esferas sociais brasileiras. Além disso, as obras não deixam de lado o trabalho estético, não sendo, portanto, panfletárias.

Podemos dizer que, mesmo com os problemas apontadas no PNLD, ao menos no pequeno universo aqui observado, as obras selecionadas apresentam elaboração tanto formal quanto de conteúdo. Espera-se, assim, o aprimoramento

do programa e o real encaminhamento das obras para as escolas públicas brasileiras, de modo que nossas crianças possam ter acesso a boa leitura.

Este estudo busca cumprir, assim, o objetivo de colaborar com uma pequena análise desse programa e de algumas obras por ele escolhidas. Entendemos e recomendamos a expansão dos estudos sobre o tema, de enorme importância para as áreas de Letras e de Educação.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

BÍBLIA. Português. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 21 jul. 2020.

BRASIL. *Decreto no 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 jul. 2017.

BRASIL. *Decreto no 91.542, de 19 de agosto de 1985*. Institui o Programa Nacional do Livro Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12178, 20 ago. 1985.

BRASIL. *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático. PNLD 2020. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, no 60, p. 31, 28 mar. 2018.

BRASIL. *Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI*. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2018 literário. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, no 75, p. 40, 19 abr. 2018.

BRASIL. *Edital de Convocação para Inscrição de Obras de Literatura no Processo de Avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – 2010*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2009.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. *Programas do Livro: dados estatísticos*. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CALDAS. Elaine Formentini. *A Trajetória dos Programas Oficiais de Leitura e da Biblioteca Pública no Brasil Durante o Período de 1937-2004*. 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

\_\_\_\_\_. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. RJ: José Olympio, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil*. 4ª edição. São Paulo: Edições Quíron, 1987.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 7ª edição. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014)*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018.

Declaração dos Direitos da Criança. Disponível em: [http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Crianca.pdf](http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf). Acesso em 14 set. 2020.

DEMAUSE, Lloyd. *The history of childhood*. New York: The Psychohistory Press, 1974.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

\_\_\_\_\_. *Literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*Histórico do Programa Nacional do Livro Didático*. Site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, Brasil. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em 21 jul. 2020.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4ª ed. São Paulo, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

JAF, Ivan. *O menino que caiu no buraco*. São Paulo: Edições SM, 2004.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. *Sobre a história da infância*. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª edição/12ª reimpressão. São Paulo: Ática, 2007

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

MIERSWA, Annette. *Lola e Ervilha*. Tradução: Cláudia Abeling. São Paulo: Edições SM, 2013.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PROLER. Programa Nacional de Incentivo à Leitura. *PROLER: concepção, diretrizes e ações*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Ministério da Cultura; Programa Nacional de Incentivo à Leitura, 1998.

REZENDE, Stella Maris. *A Guardiã dos Segredos de Família*. São Paulo: Edições SM, 2011.

VASCONCELOS, Helena. *A Infância é um Território Desconhecido*. Lisboa: Quetzal, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadernatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ed. Ática, 1982.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1992.

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Comunicação literária na pré-escola: elementos históricos e ficcionais do ato narrativo*. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras). PUC-RS, Porto Alegre, 1988.

\_\_\_\_\_. *Que Livro Indicar - interesse do jovem leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor- alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARISTÓTELES. *Poética*. Rio de Janeiro: Abril, 1973. (Os pensadores)

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. Melhoramentos: São Paulo, 1968.

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 4 ed; São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Questão de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo, UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENJAMIN, Walter. "O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: Benjamin, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política* (obras escolhidas). São Paulo, Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16ª edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. São Paulo: Objetiva, 1995.

BORDINI, Maria da Glória. na pista do Gigolô das Palavras. In: VERÍSSIMO, L. F. *O Gigolô das Palavras*. Porto Alegre: LPM Editora, 1982. Coleção Novaleitura 08.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1977.

\_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa, Editorial Presença, 1996.

CANDIDO, Antonio. *A Educação Pela Noite & Outros Ensaios*. São Paulo, Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 8 ed; Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 2 volumes, 1997.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v.24, nº9, p.806-9, set., 1972.

CANDIDO, Antonio *et alii*. *A crônica: o gênero, sua fixação e as transformações no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CARDOSO, Ofélia Boisson. *Fantasia, Violência e Medo na Literatura Infantil*. Volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Conquista, 1969.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica*. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: estudos*. São Paulo: Ed. Lotus, 1973.

CHARTIER, Roger. *História Cultural*. Entre práticas e representações. São Paulo: Difel, 1990.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: Dionísio de Oliveira Toledo (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Trad. de Ana Mariza Ribeiro et alii. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39–56.

CLÜVER, Claus. Intermedialidade e Estudos Interartes. In: NITRINI, Sandra; PEREIRA, et alii (org.). *Literatura, artes, saberes*. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)*. São Paulo: Quíron, 1983.

COLOMER, Teresa. *A Formação do Leitor Literário*. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. Tradução: Davi Arriguci Jr.; João Alexandre Barbosa. Organização: Haroldo de Campos; Davi Arriguci Jr. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: \_\_\_\_\_. *A literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986 (vol. 6).

CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura Infantil* - teoria e prática. 14ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1: Prolegômenos e teoria narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.

DANZIGER, Marlies K.; JOHNSON W. Stacy. *Introdução ao estudo crítico da literatura*. Trad. Álvaro Cabral e Catarina T. Feldmann. São Paulo: Cultrix, 1974.

DEBUS, Eliane. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. [revisão da tradução João Azenha Júnior] 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Literatura Infanto-Juvenil: arte ou pedagogia moral?* São Paulo: Cortez, 1982.

FILHO, Domício Proença. *A Linguagem Literária*. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Cinco teses sobre o conto. In: PROENÇA FILHO, D. (org) *O livro do seminário*. São Paulo: L.R Editores/Nestlé, 1983, pp.165-172.

GOLDMANN, L. *Sociologia do romance*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GREGORIN, José Nicolau.; PINA, Patricia K. da Costa; MICHELLI, Regina Silva. *A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

HEIDEGGER, Martin. A linguagem; A linguagem na poesia. In: \_\_\_\_\_. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes, 2003.

JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Lingüística e comunicação*. 15.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. O dominante. In: LIMA, Luis Costa Lima. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 485-491.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

\_\_\_\_\_. *Usos e Abusos da Literatura na Escola*. Olavo Bilac e a Educação na República Velha. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Globo, 1982.

LIMA, Costa Luiz. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Teoria da Literatura em suas Fontes*. Vol. II. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Ed. Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre literatura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. *O Romance Histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

MACHENS, Maria Lucia. *Ruptura e subversão na literatura para crianças*. São Paulo: Global Editora, 2009.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. *Os filhos de lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. São Paulo: Dunya Editora, 1997.

PERROTI, Edmir. *A crise do discurso utilitário: contribuição para o estudo da literatura brasileira para crianças e jovens*. São Paulo, 1985. Dissertação de Mestrado, USP.

\_\_\_\_\_. *O leitor na cultura: a promoção da leitura infantil e juvenil no Brasil*. Tese de Doutorado. (USP, 1990).

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIGNATARI, Décio. Introdução à semiótica: uma ciência que ajuda a ler o mundo; Semiótica e Literatura; Semiótica e crítica literária. In: \_\_\_\_\_. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

PINTO, Aroldo José Abreu. *A crônica de Ricardo Ramos*. Garça/SP: Editora FAEF; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 2006.

POE, E.A. Filosofia da composição. In: \_\_\_\_\_. *Ficção completa, poesia e ensaios*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1981, pp.911-20.

PROLEITURA. São Paulo: Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP, Grupo Acadêmico "Leitura e Literatura na Escola". Ano 5, n.º 20, jun. 1998.

ROSEMBERG, Fulvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

ROSENFELD, Anatol. *Estrutura e Problemas da Obra Literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios)

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio; Que é escrever? Por que escrever? In: \_\_\_\_\_. *Que é a Literatura?* São Paulo: Ática, 2004.

SONTAG, Susan. Contra a interpretação; Do estilo. In: \_\_\_\_\_. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SOUZA, Gloria Pimentel Correia Botelho de. *A Literatura Infanto-Juvenil Brasileira Vai Muito Bem, Obrigada!* São Paulo: DCL, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

WATT, Ian. *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WILLIAMS, Raymond. *Tragédia moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

YUNES, Eliana (Org). *Pensar a leitura: complexidade*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino da literatura infantil. In.: *Literatura Infantil*. Cadernos da PUC-RJ, nº 33, agosto de 1980.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e Leituras da Literatura Infantil*. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina & LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. Global, SP, 1993.

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

\_\_\_\_\_. *Estética da Recepção e História da Literatura*. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Ed. Ática, 2004.