

PELAS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL: DA GÊNESE ÀS MUITAS POSSIBILIDADES DOS LIVROS PARA A INFÂNCIA

Hellen Cris de Almeida RODRIGUES¹
Colégio de Aplicação (CAp/UFRR)
hellenpedagogia@gmail.com

João Luiz da Costa BARROS²
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
jlbarros@ufam.edu.br

Emanuella Silveira VASCONCELOS³
Colégio de Aplicação (CAp/UFRR)
emanuellasvasconcelos@gmail.com

RESUMO: A literatura existe antes da dominação do código escrito, quando o homem utilizava a oralidade para a comunicação com o outro. Refletir acerca da literatura infantil evidencia que desde a sua concepção ela esteve ligada ao caráter pedagógico da escola para o ensino de conteúdos e o preenchimento de questionários, sem se levar em conta sua função humanizadora. Este artigo tem como objetivo apresentar considerações sobre os principais marcos históricos do surgimento da literatura para crianças no contexto nacional e internacional, bem como as mudanças epistemológicas das narrativas direcionadas às infâncias a partir das suas múltiplas possibilidades ao leitor. Teoricamente, o trabalho apoia-se nos estudos de Cunha (1999); Lajolo e Zilberman (1987); Zilberman (2003); Coelho (2000); Cosson (2016); dentre outros. O percurso metodológico baseia-se na abordagem qualitativa, tendo como procedimento a pesquisa bibliográfica. No bojo dessas reflexões, a pesquisa explicita de forma sistematizada o processo de criação da literatura infantil, suas manifestações no espaço escolar e a necessidade de superação dos saberes conteudísticos a partir da formação do leitor literário, sob a perspectiva do letramento literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; infâncias; letramento literário.

ALONG THE TRAILS OF CHILDREN'S LITERATURE: FROM THE GENESIS TO THE MANYPOSSIBILITIES OF BOOKS FOR CHILDREN

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM); Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR).

² Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará; Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM.

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDUCEM/PUCRS); Professora da Educação Básica no Colégio de Aplicação na Universidade Federal de Roraima (CAp/UFRR).

ABSTRACT: Literature existed before the domination of the written code, when man used orality to communicate with others. When reflecting on children's literature, since its conception it has been linked to the pedagogical nature of the school for teaching content and filling out questionnaires, disregarding its humanizing function. This article aims to present reflections on the main historical milestones in the emergence of literature for children in the national and international context, as well as the epistemological changes in narratives aimed at children based on their multiple possibilities for the reader. Theoretically, the work is based on studies by Cunha (1999); Lajolo and Zilberman (1987); Zilberman (2003); Coelho (2000); Cosson (2016); among others. The methodological approach is based on a qualitative approach, using bibliographical research as procedures. In the midst of these reflections, the research systematically presents the process of creating children's literature and its manifestations in the school space and the need to overcome content-based knowledge through the training of literary readers, from the perspective of literary literacy.

KEYWORDS: children's literature; childhoods; literature.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Concebida por Souza (2010) como a engenharia das palavras, a literatura se realiza por meio da palavra escrita ou oral, tornando-se um campo de variadas possibilidades. Foi a partir da arte primitiva da narração de acontecimentos que as histórias ganharam formato de lendas, fábulas, entre outras. Ao longo do tempo, essas narrativas foram sendo registradas graficamente, compondo o acervo da literatura ocidental.

Para Antonio Cândido (2011), literatura são todas as manifestações escritas produzidas pelas civilizações. Por sua vez, manifesta-se em todos os lugares e de várias formas. Assim, é tida como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. A literatura confirma, nega, propõe, denuncia, combate, apoia, entre outras ações, e é constantemente utilizada como instrumento de ensino e instrução. O autor destaca que o livro na mão de um leitor pode causar riscos e perturbações e, na escola, ultrapassa os direcionamentos escolares, isso porque possui uma função humanizadora.

Ainda para Antônio Candido (2011), à medida que o leitor tem contato com o texto literário, as palavras tornam-se tijolos que serão organizados em formas de significados, chamados, posteriormente, de visão de mundo. Essa forma de perceber a realidade está

relacionada às experiências literárias. O autor conceitua humanização como processo que confirma no homem traços essenciais humanos, ou seja, a reflexão, a percepção do saber, da complexidade etc., e torna os indivíduos mais compreensivos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Para a construção deste estudo, recorreremos a uma abordagem qualitativa a partir da pesquisa bibliográfica em uma revisão de literatura sistemática da referida temática. Esse tipo de abordagem metodológica é muito utilizado para sintetização e análise de um tema. Em relação à bibliografia, recorreremos a livros e trabalhos já publicados por Cunha (1999), Lajolo; Zilberman (1987), Zilberman (2003), Coelho (2000), dentre outros, a fim de complementar as reflexões empreendidas.

Diante desses pressupostos, além das concepções iniciais, este artigo salienta reflexões acerca das concepções do surgimento da literatura infantil e das mudanças epistemológicas a respeito das narrativas para as infâncias. Para tanto, remetemo-nos à análise teórica do seu aparecimento no cenário internacional e nacional a fim de observar os elementos específicos de cada contexto subdividido em eixos de discussão. Por fim, focalizamos reflexões históricas importantes sobre o processo de criação dos livros infantis, a superação da visão didático-pedagógica e as múltiplas possibilidades que os livros oferecem ao leitor por meio do letramento literário, trazendo à baila as considerações finais.

DA GÊNESE AO *BOOM* DA LITERATURA INFANTIL

Os primeiros livros destinados ao público infantil estão datados a partir do século XVII, com a publicação de *Fábulas* e *As Aventuras de Telêmaco*, de autoria de Fénelon (1651-1715), que inicia a produção de obras literárias para crianças e jovens. No entanto, sabe-se das produções anteriores às de Fénelon, nos séculos XVI e XVII, como, por exemplo, escritos de Giovanni Battista Basile (1575-1632), La Fontaine (1621-1695) e Charles Perrault (1623-

1703), tidos como clássicos da literatura infantil.

Na Grécia e na Roma clássicas, são encontradas narrativas como as de Esopo e Fedro, na tradição de fábulas. É importante ressaltar que os textos mencionados não foram escritos para crianças leitoras, mas se tornaram obras capitais da literatura infantil por responderem às exigências didáticas que caracterizam seu surgimento e a receptividade do seu público. Todavia, a produção literária especialmente destinada ao público infantil ganhou força no século XVIII com a nova concepção de criança (Enciclopédia, 2020).

Logo, o surgimento da literatura infantil pode ser, de certa forma, recente, pois surge durante a Idade Moderna. Os primeiros livros destinados às crianças foram elaborados no final do século XVII. Naquela época, não existiam escritores preocupados em produzir para esse público, uma vez que ainda não se tinha a definição de infância. O conceito surge em meados da Idade Moderna a partir de um novo modelo familiar burguês (Rodrigues, 2022).

É nesse contexto que ocorre o aparecimento da literatura infantil, decorrente da ascensão da família burguesa e do novo *status* direcionado à infância na sociedade (Zilberman, 2003).

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle de desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (Zilberman, 2003, p. 15).

Para Zilberman (2003), a definição de literatura infantil relaciona-se às transformações sociais que marcam a civilização moderna e ocidental. O novo modelo de família ocorre a partir da decadência do feudalismo, que era baseado na centralização de um grupo ou em indivíduos ligados sob o elo de favores, dívidas e sob a égide de um senhor de terras. Com essa decadência, nasce o modelo unifamiliar privado dedicado à preservação dos filhos e

desvinculado de compromissos sociais.

Zilberman (2003) enfatiza que, a partir do século XVIII, foi iniciada a construção do conceito de infância. Nesse sentido, são levados em conta aspectos físicos e mentais desses indivíduos nessa fase da vida. Não existiam diferenças entre adultos e crianças, já que estas, por sua vez, eram vistas como “adultos em miniaturas”, desdobrando em falta de atenção e cuidados necessários a esta faixa etária (Ariès, 1978). Essas mudanças ocorrem estimuladas pelo estado absolutista, irradiando seus valores principais “[...] a primazia da vida doméstica, fundada no casamento e na educação de herdeiros” (Zilberman, 2003, p. 17).

As transformações sociais desencadearam a

[...] manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e a mãe a gerência da vida privada), convertendo-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço: a criança (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 17).

Diante disso, surge o conceito de infância, em que a criança é vista como o reflexo da sociedade, sendo da escola a função de introduzir os pequenos no universo dos adultos. Para Zilberman (2003), a escola participa do processo manipulador que conduz o sujeito à ordem vigente na sociedade. A literatura infantil é vista como instrumento de multiplicação da norma e reprodução do mundo adulto.

Diante da valorização da infância, da detenção da criança e de um novo papel na sociedade, motiva-se o aparecimento de brinquedos, livros e novos ramos da ciência, tais como a Psicologia Infantil, a Pedagogia e a Pediatria. A imagem dos pequenos era simbólica para os adultos, sendo apenas alvo de interesses econômicos. À medida que recebiam atributos de atenção coletiva, reafirmava-se a ideia de sujeitos frágeis, desprotegidos e dependentes (Lajolo; Zilberman, 1987).

A escola, assim como a família, foi convocada para colaborar com a solidificação da

burguesia. Até o século XVIII, sua frequência foi dispensável ou facultativa, passando a ser obrigatória para crianças de todos os segmentos da sociedade. O objetivo era equipar os pequenos para o enfrentamento do mundo adulto. Com isso, ocorreu a saída dos operários mirins das fábricas, que agitavam a ordem social que estava sobre o controle dos grupos de poder (Lajolo; Zilberman, 1987).

Cunha (1990) profere que antes da criação da literatura infantil as crianças tinham contato com a vida social adulta e a literatura destinada a estas. A autora acredita que seja importante

[...] distinguir dois tipos de crianças, com acesso a uma literatura muito diferente. A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (Cunha, 1999, p. 22).

É durante a criação da concepção de criança como um indivíduo com necessidades e características próprias que surge um gênero literário direcionado a essas especificidades: a literatura infantil. A partir disso, buscou-se a reflexão de uma literatura adequada à criança, passando-se, então, a fazer adaptações de clássicos europeus.

Ainda de acordo com Cunha, “Perrault e depois os irmãos Grimm, colecionadores dessas histórias folclóricas, estão assim ligados à gênese da literatura infantil” (1999, p. 23). Esses tiveram seus contos republicados e hoje são demasiadamente modificados. Esses foram se tornando universais e dando espaço para diferentes propostas de obras infantis em vários países.

Para Cunha (1999), a literatura infantil é percebida com duplicidade de sentidos em sua natureza. Por um lado, assume caráter pedagógico e normatizador, ao mesmo tempo em que assume compromisso de expansão linguística com as crianças, a partir do ordenamento de conhecimentos de histórias e experiências construídas. Essa duplicidade gera desprestígio para o público adulto, uma vez que não reconhece a visão doutrinária atribuída por eles.

O surgimento da literatura infantil traz marcas da Revolução Industrial, ou seja, o período da industrialização, assumindo, desde o início, a condição de mercadoria. No século XVIII, há a expansão da produção dos livros e a proliferação dos gêneros literários. Tendo em vista que literatura exige as habilidades da leitura, supõe-se que o leitor necessita do crivo da escola para a interação com esse universo.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo das obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediário entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 18).

Para as pesquisadoras supracitadas, a produção do livro possui características semelhantes à produção industrial, ou seja, à produção em série. Visando a um público específico e escolarizado, o gênero ocupou posição secundária na educação, adotando posturas pedagógicas a fim de validar sua utilidade social. Esses fatores fizeram com que as produções gerassem confiança em relação à classe burguesa, ao passo que esse grupo reafirma seus valores de reprodução dos comportamentos dos adultos.

Nesse sentido, textos como *As Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1667-1731) e *As Aventuras de Tom Sawyer e Huckleberry Finn*, de Mark Twain (1834-1911) foram, desde sua aparição nos séculos XVIII e XIX, popularizados como leitura para crianças, mesmo não as tendo como público alvo. Caso parecido na literatura brasileira é o de *O Grande Mentecapto*, de Fernando Sabino (1923-2004), que se popularizou como literatura para adolescentes. Mesmo romances como *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson (1850-1894) e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1832-1898), escritos não para o público infantil, mas para crianças específicas do convívio dos autores, só foram tomadas como leitura para crianças após a sua recepção "adulta" (Enciclopédia, 2020, s/p).

Diante do exposto, a literatura infantil gerou desconfiança em setores especializados da teoria e da crítica literária. Os livros produzidos buscavam transparecer o mundo do adulto que deveria servir de base para o comportamento das crianças. Não existiam intenções para

evidenciar a ficção e explorar a imaginação da criança, mas a exposição idealizada pelo adulto (Lajolo; Zilberman, 1987).

Zilberman (2003) utiliza o termo “adultocêntrica” para enfatizar que os textos indicados e consumidos por crianças são selecionados por adultos a partir de suas concepções de mundo. Essas escolhas evidenciam contradições, pois, à medida que os adultos escolhem livros, diminuem o valor dessas obras, mas depositam nessas escolhas seus interesses e intencionalidades. Para a autora, “[...] a produção de uma teoria da literatura infantil deve evitar a circuncisão à óptica adulta, na qual toda a primazia é o sujeito da produção, do consumo e da recepção de seus próprios textos” (Zilberman, 2003, p. 65).

A literatura, seja oral, seja escrita, foi o principal mecanismo de transmissão das tradições dos povos ao longo das gerações. Nessa perspectiva, Coelho (2000) menciona que, por ser uma linguagem, expressa as experiências humanas. Tem-se que

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

A autora supracitada especifica que não há uma definição única para a literatura infantil, tendo em vista a pluralidade de sentidos que a palavra literatura carrega. Para ela, ao conhecer as concepções que cada povo tem em épocas diferentes, possibilita-se a compreensão da humanidade e de sua evolução. Não é por acaso que o surgimento da literatura destinada às crianças é intrínseco às mudanças conceituais de infância, família e suas relações sociais. Por muito tempo, sua função básica foi reduzida a um gênero menor de criação literária. Essa visão esteve apoiada na compreensão vulgar de livros que serviriam apenas para distração:

Ligada desde a origem à diversão ou ao aprendizado das crianças, obviamente sua matéria deveria ser adequada à compreensão e ao interesse peculiar do destinatário. E como a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’, os primeiros textos infantis resultaram da adaptação de textos escritos para adultos (Coelho, 2000, p. 29).

A natureza da literatura infantil é a mesma destinada aos adultos, diferenciando-se apenas pelo leitor/receptor, isto é, a criança. Isso porque, vulgarmente, as obras infantis eram vistas de imediato como livros coloridos que objetivavam a distração desse público específico. O conhecimento humano e a noção de criança tornaram-se decisivos para a mudança de sentido da expressão, visto que o infante ocupava lugar secundário e pueril.

Na perspectiva de Lajolo e Zilberman (1987), apesar de a literatura infantil ser um instrumento previsto pela família e pela escola para a formação da criança baseada nas concepções burguesas da época, o gênero equilibra e até supera a inclinação pela incorporação do universo afetivo e emocional da criança. Para as autoras, as intenções utópicas feitas pelo adulto e as expressões simbólicas das vivências do leitor podem se complementar, sendo a ficção o grande desafio do escritor do gênero infantil.

O século XIX é visto como fértil para a produção da literatura infantil. Dentre os nomes, podemos citar Hans Christian Andersen (1805 – 1875), que exalta os contos populares com o aspecto maravilhoso. Entre seus títulos mais conhecidos, destacam-se “O patinho feio”, “Soldadinho de chumbo”, “A pequena sereia”. Na metade desse século, autores confirmaram o gênero como parcela significativa da produção burguesa. De outra parte, as produções para crianças no Brasil iniciam com referências do acervo europeu. Emerge a vertente brasileira com características próprias, mas com traços relativos ao roteiro geral. Portanto, veremos a seguir o percurso da literatura destinada às crianças no Brasil.

PELAS TRILHAS DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura infantil brasileira surgiu quase no século XX, embora sejam identificados registros de obras voltadas à infância ao longo do século XIX. Lajolo e Zilberman (1987) destacam que a leitura de jornais era comum na metade desse século aos assinantes

privilegiados. Escritores como Machado de Assis e Olavo Bilac eram referências para a vida literária da época. Em 1808, foi implantada a Imprensa Régia no Brasil, ocasionando o início das atividades editoriais no país e as publicações de livros destinados às crianças.

Identifica-se a variedade de produção literária no século XIX. Dos romances com características de lirismo de Olavo Bilac, das prosas do Romantismo, foram surgindo narrativas como *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *O ateneu*, desnudando os avessos dos homens e da sociedade. São evidenciadas a mesquinhez e a hipocrisia que eram mascaradas pela imagem dos romances. O subúrbio passou a ser cenário comum nos livros, especialmente de Lima Barreto. A vida social do Rio de Janeiro e de outras regiões vão sendo narradas e tecidas por prosas de Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato (Lajolo; Zilberman, 1987).

Os novos cenários referenciados nos escritos resultam no virtuosismo poético de Olavo Bilac, na denúncia de Euclides da Cunha ou Raul Pompeia, no regionalismo de Monteiro Lobato, configurando a produção literária brasileira em várias vertentes, entre 1890 e 1920. No contexto de transformações sociais, econômicas e políticas, iniciam-se os esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira que atenda às necessidades de modernização que estavam ocorrendo à época (Lajolo; Zilberman, 1987).

Com as transformações de urbanização e modernização brasileira, surgiram os grupos favoráveis à interação com o livro e com a literatura. Isso porque, ao passo que ocorria o acesso a esses bens culturais, expandia-se a escolarização aos novos segmentos sociais. O processo de transformações desencadeadas no Brasil não levou em conta as peculiaridades do país. Os projetos modernos do Rio de Janeiro, por exemplo, atingiam apenas centros urbanos e a elite. Em contrapartida, expulsavam para a periferia a população mais pobre (Lajolo; Zilberman, 1987).

Foi no cenário econômico do Brasil republicano que aconteceu o aparecimento de consumidores de bens sociais que começaram a exigir uma literatura infantil nacional. As

campanhas de alfabetização e instrução fortaleceram os discursos para a criação do gênero. A valorização da instrução e da escola fez despontar a preocupação generalizada por materiais de leitura para crianças brasileiras. Esses movimentos deixam evidente a concepção existente na época relativa à importância do hábito de ler para a formação do cidadão. Intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis para consolidação de um Brasil moderno:

Tratava-se, é claro, de uma tarefa patriótica, a que, por sua vez, não faltavam também os atavios da recompensa financeira: via de regra, escritores intelectuais e intelectuais dessa época eram extremamente bem relacionados nas tarefas governamentais, o que lhes garantia a adoção maciça dos livros infantis que escrevessem. Se isto, por um lado, pode explicar o tom gramscianamente orgânico da maioria dos contos e poesias infantis desse tempo, por outro, sugere que escrever para crianças, já no entre-séculos, era uma das profissionalizações possíveis para o escritor (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 29).

Os editores começaram a investir no setor infantil, tendo em vista que foram abertos novos horizontes de negócios em um país em que uma substancial parcela da população ainda estava fadada ao analfabetismo devido ao contexto social e à cultura da época. Os apelos em relação às obras nacionalistas ocorriam, porque o panorama brasileiro era marcado por obras estrangeiras, especificamente europeias. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel são os responsáveis pela tradução e pela adaptação dessas obras para as crianças. Circulavam no Brasil *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1891), dentre outras, traduzidas por Jansen. Os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen foram traduzidos por Pimentel e publicados pela livraria Quaresma (Lajolo; Zilberman, 1987).

Os textos que justificam as queixas de falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias européias que, circulando muitas vezes em edições portuguesas, não tinham, com os pequenos leitores brasileiros, sequer a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram transcritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 31).

Para Cunha (2014), a literatura infantil emerge da necessidade de materiais não apenas para subsidiar o processo de alfabetização, mas também para habilitar o leitor ao consumo de

livros e fomentar o mercado editorial. Lajolo e Zilberman (1987) afirmam que as adaptações das obras estrangeiras oriundas de Portugal utilizaram, por meio da produção dos contos de fadas, a apropriação de projetos educativos e ideológicos da escola, que estavam aliados à formação do cidadão.

As obras produzidas eram verdadeiras cartilhas que enalteciam o amor à pátria, os sentimentos de família, a obediência etc. Nos livros, era possível observar a presença de imagens estereotipadas vivenciadas por crianças. Para Lajolo e Zilberman (1987):

[...] manifesta-se, através desse procedimento, com uma concretude rara na literatura não-infantil, a imagem que de si mesma e de seu leitor faz literatura infantil, confirmando seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores (Lajolo; Zilberman, 1987, p. 31).

As autoras observam nas obras de literatura infantil produzidas na época marcas de exaltação da natureza e da paisagem, patriotismo ingênuo e primitivo exacerbado nos textos. Todas essas questões dificultavam que os educadores da época discutissem sobre as diferentes realidades culturais no Brasil. A literatura destinada às crianças era patriótica e ufanista.

Entre 1920 e 1945, ocorreu o aumento do número de obras dedicadas à infância. Logo, Monteiro Lobato se consagra como autor de uma geração modernista. No entanto, a obra de Lobato também surgiu com o propósito escolar, assim como *Poesias infantis*, de Olavo Bilac, o que demonstra que a escola tem sido a propulsora do gênero. Em 1921, Monteiro Lobato publicou seu primeiro livro para crianças, e este foi considerado um marco para a literatura infantil: *A menina do nariz arrebitado*. O autor criou as narrativas levando em conta as tradições nacionais baseadas no folclore brasileiro (Lajolo; Zilberman, 1987).

Em suas pesquisas, Cademartori (1991) destaca que, por muito tempo, a literatura infantil brasileira viveu à sombra de Monteiro Lobato, pois o autor de *A menina do nariz*

arrebicado (1921) rompeu com os padrões pré-fixados do gênero, com as questões sociais e estabeleceu a escrita de obras para a infância. Dessa forma, “[...] seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida” (Cademartori, 1991, p. 50). A consciência social do escritor permite mais cuidado com o leitor, ou seja, o respeito à literatura, e é possível identificar a visão do livro como instrumento eficaz de modificação e a importância para o público destinado.

Ademais, para Cademartori (1991), a leitura dos textos produzidos por Lobato possibilita novas experiências da realidade. A autora profere que esse diferencial lobatiano extrapola as percepções dos leitores e constrói uma estética para a literatura infantil, constituindo-se elementos comuns ao texto literário. Esse rompimento de padrões estimulou a formação da consciência crítica e a revitalização do lugar ideológico ocupado pelo leitor. Em face de suas contribuições, as produções literárias voltadas à criança nunca mais foram as mesmas. Ao lado de outros autores do gênero, muitos leitores foram alcançados, e aconteceu a consolidação do gênero no Brasil, incluindo o surgimento de novos estudos sobre a temática e garantindo novas significações.

Após Monteiro Lobato,

[...] destacam-se alguns autores que souberam manter sua originalidade e escreveram livros que, até hoje, permanecem nos catálogos das editoras enquanto os demais foram rapidamente esquecidos. Entre os primeiros não podemos deixar de citar Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Francisco Marins, Orígenes Lessa, Lúcia Achado de Almeida e Maria José Dupré que, em maior ou menor grau, realizaram obras nas quais o imaginário e o lúdico encontraram uma linguagem adequada para expressar-se, abordando temas históricos ou de inspiração folclórica ou ainda criando aventuras maravilhosas (Sandroni, 1998, p. 17).

A década de 1970 representa o “*boom*” da literatura infantil no Brasil, com a grande produção de obras e o aparecimento de autores, tais como Ruth Rocha, Ana Maria Machado,

Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Sidônio Muralha, entre outros, que escreviam sobre diversos temas. Sandroni (1998) acredita que muitos dos autores citados foram influenciados por Monteiro Lobato e utilizavam em seus escritos temas que possibilitaram traços tipicamente brasileiros em suas produções.

Em síntese, após as reflexões sobre o esboço histórico da literatura infantil no cenário internacional e nacional, fica claro que seu surgimento se relaciona aos aspectos didáticos e pedagógicos atrelados ao conceito de infância e ao novo modelo de família. Entendemos que a literatura infantil, ainda nos dias atuais, tem uma relação pedagógica que não permite a fruição do leitor.

DA ESCOLARIZAÇÃO INADEQUADA ÀS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DA LITERATURA INFANTIL

O surgimento da literatura infantil aparece associado à pedagogia, visto que foi condicionada a se tornar um instrumento comum das escolas. Sua origem está ancorada primeiro não em motivos literários, mas pedagógicos. Para Zilberman (2003), a relação entre literatura e ensino é problemática. Se, por um lado, possui o intuito fortemente educativo, por outro, a escola é o espaço ideal para a formação de leitores literários, sendo a leitura o intercâmbio para a cultura literária, não podendo ser ignorada. Propõe um redimensionamento dessas relações de modo que esse processo seja um diálogo saudável.

A literatura infantil, na maioria das vezes, não tem sido abordada no sentido da humanização do sujeito capaz da apropriação dos seus múltiplos sentidos. Nesse contexto, ela tem servido apenas de suporte para trabalhar conteúdos nas diversas disciplinas. A literatura passa a ter seu uso utilitário, repercutindo na apreensão dos alunos, pois estes deixam de perceber na literatura infantil um viés criador, configurando-se como conteúdo para resolução de atividades.

Soares (2001) menciona que qualquer literatura, não só a infantil, ao figurar como saber da escola, torna-se escolarizada e não pode ser criticada, pois isso seria a negação da escola. Não se pode negar a escolarização da leitura, mas a inadequada, errônea e imprópria didatização dessa literatura que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o. Por isso, o letramento literário como prática social é, sim, responsabilidade da escola, sendo a escolarização inadequada o maior entrave ao cumprimento humanizador da literatura.

Soares (2006) diferencia escolarização adequada e escolarização inadequada da literatura infantil:

[...] Adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (Soares, 2006, p. 47).

O que a discussão destaca não é esse tipo de escolarização, mas a falsificada, distorcida que gera a má interpretação e transforma a literatura em conteúdo programático. Soares (2006) salienta três principais instâncias de escolarização da literatura infantil: a biblioteca escolar, a leitura e os estudos de livros de literatura. O esquema abaixo busca firmar de sequência lógica das estratégias realçadas pela autora.

Biblioteca, escolariza-se a literatura infantil:

1. Local que guarda e dá acesso à literatura;
2. Organização do espaço e do tempo de acesso aos livros;
3. Seleção de livros;
4. Estratégia de localização da leitura (quem indica ou escolhe o livro);
5. Rituais de leitura.

A leitura e estudo de livros de literatura, instâncias de escolarização.

1. Leitura determinada pelos professores;
2. Leitura como forma de avaliação (Soares, 2006, p. 23-24).

O esquema, portanto, mostra uma sequência de estratégias apresentadas pela autora que escolarizam de maneira inadequada a literatura, ou seja, a utilização da literatura sem interesse em seus desdobramentos sociais. Incorporada a esse processo, a escola trabalha com textos fragmentados de alguma obra que serve de atividade enfadonha para os alunos. Sem dúvidas,

são essas atividades que reafirmam a inadequação dessa escolarização.

A literatura é composta de saberes plenos sobre o homem e o mundo. É na forma da escrita dos textos literários que são desconstruídos os discursos impostos pela padronização da sociedade letrada e que constroem linguagens individuais e coletivas. Para Cosson (2016), é na literatura que encontramos os nossos significados e os da comunidade em que estamos inseridos. Ela transcende a reelaboração dos conhecimentos e produz a incorporação do outro sem a renúncia da subjetividade do leitor. A experiência literária possibilita a experimentação das vivências do outro, na relação leitor e escritor. No entanto, a função humanizadora da literatura só é possível quando compreendida nos espaços da escola, a partir da promoção do letramento literário.

Cosson (2016) evidencia que se o objetivo do professor é formar leitores capazes de experienciar a função humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Para ele, a capacidade leitora está intrínseca e relacionada à maneira como foi ensinada, pois a leitura literária figura como necessária para possibilitar a articulação com o mundo da linguagem. Assim, “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (p. 30).

Tendo em vista a perspectiva formativa e humanizadora que a literatura abrange, seja infantil ou não, os espaços da sala de aula tornam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades de conceitos teóricos que, caso sejam mediados de maneira adequada, passam a ser significativos para os envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem (Soares, 2011). É preciso que os docentes percebam na literatura uma possibilidade de instrumento de superação conteudística dos saberes.

Logo, a escola como espaço democrático precisa garantir o direito de acesso à literatura com livros de qualidade, tempo, espaço adequados e com professores capazes de refletir a leitura literária com seus alunos. Acredita-se que a formação docente possibilita os elementos

necessários à formação literária do professor para a escolha de práticas de mediação de leitura a partir da perspectiva de letramento literário, colaborando com o desenvolvimento do leitor de literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico do surgimento da literatura infantil no âmbito internacional, inicialmente, é marcado com livros de distração para crianças. Mais tarde, com o surgimento dos novos conceitos de infância e família, as narrativas são vistas com a finalidade educativa e didática a fim de difundir as ideias burguesas para ensinar seus valores às crianças. Séculos mais tarde, essas ideias também ocorrem no Brasil.

Quando os estudantes se apropriam do texto narrativo e relacionam o mundo da ficção com a realidade, bem como questionam a si próprios e a sociedade em que vivem, desfrutam da experiência estética e singular da literatura, dialogam por meio do texto literário com diferentes culturas e extrapolam, a partir da sua imaginação, o restrito espaço da sala de aula, na construção de incontáveis e infinitos horizontes.

Diante do exposto, pondera-se que o letramento literário é imprescindível no processo educativo para promoção da leitura que transcenda os contextos escolares. A escola, por ser um ambiente de aprendizagem sistematizado, precisa ser um instrumento de ensino da leitura por meio da literatura, de modo que o aluno seja capaz de construir relações entre o texto literário e o mundo. O ato de ler deve transcender à decodificação de códigos, mas sobretudo possibilitar os múltiplos significados.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. *Coleção Primeiros Passos*. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

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

COSSON, Rildo. O apagamento da literatura na escola. **Investigações – Linguística e Teoria literária**, v.15, p. 113–120, jul. 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

CUNHA, Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira**: histórias e histórias. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LITERATURA infantil e juvenil. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo12152/literatura-infantil-e-juvenil>. Acesso em: 13 Out. 2020.

RODRIGUES, Hellen Cris de Almeida. **Formação docente e letramento literário**: uma proposta de mediação da leitura literária com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Roraima. 2022. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (org.) **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Ana A. Arguelho de Souza. **Literatura Infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

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

RECEBIDO EM: 06 de janeiro de 2025
APROVADO EM: 09 de agosto de 2025
Publicado em setembro de 2025