

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

MEIRILAYNE RIBEIRO DE OLIVEIRA

**POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
TRANSFORMAÇÕES E DESLIMITES**

Goiânia
2012

MEIRILAYNE RIBEIRO DE OLIVEIRA

POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:

TRANSFORMAÇÕES E DESLIMITES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Literários

Orientadora: Profa. Dr^a Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo

Goiânia

2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG mr**

O482p Oliveira, Meirilayne Ribeiro de.
Poesia infantil e juvenil brasileira [manuscrito]:
transformações e deslimites / Meirilayne Ribeiro de Oliveira. –
2012.
125 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Goiandira de Fátima Ortiz de
Camargo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia.

1. Poesia infantil. 2. Poesia juvenil. I. Título.

CDU: 82.09

MEIRILAYNE RIBEIRO DE OLIVEIRA

**POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
TRANSFORMAÇÕES E DESLIMITES**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 02 de agosto de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo - UFG
Presidente da Banca

Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza - UFG
Membro

Profa. Dra. Eliana Gabriel Aires - UFG
Membro

Profa. Dra. Sueli Maria de Oliveira Regino - UFG
Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, força criadora, por ter-me permitido viver durante o mestrado todo o sofrimento necessário para o crescimento acadêmico e pessoal; por todas as oportunidades, experiências e pessoas que fizeram parte desse percurso.

À orientadora, professora Dr^a Goiandira Ortiz de Camargo, por construir um espaço para o desenvolvimento da autonomia enquanto pesquisadora, o que implicou em muita paciência, incentivo e apoio de sua parte. Como também por abrir espaço para que eu integrasse a Rede Goiana de Pesquisa em Leitura e Ensino de Poesia (Redepesq) quando ainda não era pós-graduanda. Durante o mestrado, através da Redepesq tive acesso a um acervo teórico atualizado e uma experiência acadêmica profícua, com publicações, organização de evento, ministração de palestra e oficina.

Às instituições e pesquisadores que me apoiaram na busca de publicações de Poesia Infantil e Juvenil brasileira de todos os tempos e contribuíram para a construção desse trabalho. Em especial, às professoras Maria Zaíra Turchi e Vera Maria Tietzman Silva. Bem como, aos bibliotecários e pesquisadores da Academia Brasileira de Letras, Biblioteca Nacional, Cátedra UNESCO de Leitura – PUC/Rio, que interromperam suas atividades para me ajudar a encontrar as obras nas prateleiras das bibliotecas, onde a catalogação de literatura infantil não distinguia os gêneros.

Ao corpo docente e técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação. Às professoras Solange Fiúza Cardoso Yokozawa e Eliane Marques da Fonseca Fernandes e ao professor Jamesson Buarque de Souza que me apoiaram no esforço de aproximar da minha pesquisa os conteúdos e os trabalhos de conclusão das disciplinas. À técnica-administrativa Consuelo de Lourdes Costa pela benevolência no atendimento na Secretaria e por ser a portadora das boas e urgentes notícias. Ao técnico-administrativo Bruno Raphael Cesário Calassa pela eficiência na comunicação virtual. Às professoras Sueli Maria de Oliveira Regino e Eliana Gabriel Aires que contribuíram com suas leituras nas bancas de qualificação e defesa, respectivamente. Mais uma vez, ao professor Jamesson Buarque de Souza, pela profícua leitura que fez do texto ao constituir as duas bancas avaliativas.

À Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás por ter o apoio e o incentivo à formação acadêmica como política de gestão. Às chefias imediatas, professor Francisco De Marchi Neto e professora Marlini Dorneles de Lima, que sempre foram abertos ao diálogo e condescendentes na liberação para cursar disciplinas e participar

de eventos, além da flexibilização do trabalho de forma que eu pudesse realizar a escrita da dissertação.

À minha família pelo amor incondicional. À minha mãe que me ensinou com discurso e prática, a ter fé, persistência, dedicação e esforço. Ao meu pai por abrir o caminho da formação acadêmica. À minha irmã pelo carinho, pela compreensão e o perdão de muitas ausências e manifestações de estresse. Ao avô e às avós, aos tios e às tias que são extensão de pai e mãe na minha vida. Ao Wanderson, primo-irmão, pela voz sensata e pelo ombro amigo na hora de desespero.

Às amigas, herança do tempo da graduação. À Giovana que se tornou a companheira na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na riqueza e na pobreza; à Andréia que tem o maior abraço do mundo; à Josy, exemplo de ponderação, que assume a responsabilidade pelas nossas travessuras; e à Polliana que me prova diariamente a possibilidade de manter os ideais e valores diante das contradições da vida moderna.

Às colegas de trabalho na FEF que se tornaram companheiras de vida. À Iêda que segurou minha mão quando eu não mais conseguia andar sozinha e me ajudou a alcançar a linha de chegada; por todas as horas dedicadas aos consertos da autora e do texto. À Ana Paula que cedeu sua casa, propiciando-me oásis para a conclusão da escrita. À Ana Caruline, Tálita e Thaise pelo apoio emocional, estímulo, por todas as vezes que me lembraram de que o expediente havia acabado e já estava na hora de ir para a biblioteca; além da persistência na famigerada pergunta: “E a dissertação?”.

Ao Rogério que exerceu um papel transformador na minha vida ao longo do mestrado; por sua disposição para as muitas conversas sobre o mesmo assunto e leituras afetuosas do texto; pelo acalento que renovava o ânimo.

À Patrícia Verônica Moreira pela generosidade com que parou seu trabalho para revisar e aprimorar a versão em inglês do resumo.

A todas as pessoas que torceram, incentivaram e colheram lágrimas.

Aos colegas da turma de 2009, “que sabem bem os caminhos tortuosos enfrentados e, por isso, poderão saborear comigo o término dessa jornada”.

E o que seria exatamente a poesia? Talvez aquilo que sempre escapa por entre nossos dedos, e nos faz de novo agarrar o vazio...

Andre Vallias

Para que faixa etária você escreve?

R: *Para quem quiser ler.*

Tatiana Belinky, em entrevista ao Programa “Ação” da Rede Globo, em 17/10/2009.

RESUMO

O presente trabalho apresenta dois objetivos centrais. Em primeiro lugar, rever o percurso da Poesia Infantil e Juvenil brasileira de forma a identificar suas transformações ao longo da história para, então, perceber como alguns textos poéticos, com ênfase no contemporâneo, extrapolam os limites da definição editorial de leitor para esse gênero. Em segundo, apontar caminhos metodológicos para o trabalho com a poesia na escola, com foco na Educação Básica. Para o resgate histórico do gênero, temos como referências os estudos de Coelho (2006), Shavit (2003), Turchi (1995), Zilberman (1988). Já para a discussão sobre a formação de leitor, unimos as concepções de leitor e processos de leitura da estética da recepção, com Iser (1996) e Jauss (1994); ensino de poesia, de Balestriero (1998); e, gêneros de discurso e ensino, na perspectiva de Dowlz; Schnewly (2004). O levantamento do percurso do gênero foi realizado a partir da leitura das obras de poesia publicadas do final do século XIX até primeira década do século XXI, como também do estudo da crítica sobre o tema. A busca pelos títulos deu-se em acervos particulares e de bibliotecas. Para a abordagem do ensino, várias correntes teóricas foram evocadas para propiciarem, de um lado, a compreensão mais ampla do processo de formação de leitor de poesia, e de outro, a proposição de uma metodologia que leve o sujeito à identificação de uma estrutura estável do gênero e à utilização desta como ferramenta de leitura, aplicável a qualquer poema. De forma abrangente, o trabalho apresenta um panorama da Poesia Infantil e Juvenil brasileira, tendo como aporte o campo da recepção, na medida em que elucida a constituição desse sistema literário.

Palavras-chave: poesia, Literatura Infantil e Juvenil brasileira, formação de leitor, ensino de poesia.

ABSTRACT

This study presents two main objectives. First, it reviews the route of the Brazilian poetry for children and teenagers in order to identify their transformations throughout history, and then, it sees how some poetic texts, with emphasis on contemporary, go beyond the limits of the definition of editorial reader for this genre. Second, we intend to point out methodological paths to work with poetry in school, focusing on the basic Education. In addition, for the historical review of the genre, we have as references the studies of Coelho (2006), Shavit (2003), Turchi (1995), Zilberman (1988). As for the discussion of the formation of the reader, we enclosed the conceptions of reader and reading processes of the aesthetics of reception, with Iser (1996) and Jauss (1994); poetry teaching, Balestriero (1998), and genres of discourse and teaching, in the perspective of Dowlz; Schnewly (2004). The survey of the route of this genre was carried out from the reading of the poetry works published in the late nineteenth century until the first decade of this century, and also, the study on the subject of criticism. Moreover, the search for titles was in private collections and libraries. For the approach to teaching, the various theoretical currents were evoked to propitiate, from one hand, a broader understanding of the formation process of a reader of poetry, and to the other, to propose a methodology that takes the subject to identify a stable structure of genre, and to the use of this structure as a reading tool, applicable to any poem. Comprehensively, the work presents an overview of Brazilian poetry for children and juvenile having as support the field of reception, as it clarifies the constitution of the literary system.

Keywords: poetry, Brazilian literature for children and juvenile, reader formation, poetry teaching.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
1 DAS ORIGENS À POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA	16
1.1 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL	20
1.2 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA	27
1.3 POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA	34
2 AMBIVALÊNCIA: A POESIA INFANTIL E JUVENIL E SEUS (DES)LIMITES	47
2.1 ILUSTRAÇÃO E PARATEXTOS VERBAIS.....	49
2.2 INTERTEXTUALIDADE E TEMAS RECORRENTES	58
2.3 ESTRUTURA DO TEXTO.....	74
2.4 ANTOLOGIAS PARA O PÚBLICO INFANTIL E JUVENIL.....	82
3 POESIA E LEITOR: UM ENCONTRO NA ESCOLA	89
3.1 POESIA NA ESCOLA HOJE: O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO.....	92
3.2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM O POEMA.....	95
3.3 O TRABALHO COM O POEMA: SUGESTÃO METODOLÓGICA	106
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

Diante de um texto, o leitor não apenas decodifica signos: ao compreendê-lo, transforma-o e transforma-se também. Por esse motivo, a leitura é fundamental à formação do indivíduo.

Ana Maria Lisboa de Mello

Faz parte da memória do graduado em Letras as falas de professor de literatura que definem a impossibilidade de se viver sem ter lido uma obra específica que ele/a considerava importante para a experiência e compreensão da vida. Entre as mais citadas estão *Grande Sertão: Veredas*, *Os Lusíadas*, *Odisseia*... Nesse momento, era espontânea a rememoração (com esforço para muitos) particular das obras que nos constituíam. À época da graduação, minhas lembranças de leitura anterior incluíam os romances para adolescente de Pedro Bandeira, livros de bancas de jornal e as obras do vestibular – quando conheci Machado de Assis e a sedutora ironia. No primeiro ano do curso, deu-se o choque com a leitura de clássicos e a exigência de uma percepção crítica. Mas, o grande encantamento aconteceu nas aulas de Literatura Infantil e Juvenil e nos projetos de pesquisa sobre formação de leitor de poesia no Ensino Fundamental. Diante de obras tão surpreendentes, a indagação era de como uma criança passa a infância sem alimentar sua imaginação com a literatura? Essa é parte da história da autora e, talvez, de leitores deste trabalho.

Outro ponto que chamava a atenção era que as obras para crianças e adolescentes não eram lançamentos recentes e os exemplares, em sua maioria, compreendiam edições que receberam algum tipo de subsídio governamental, tanto para a publicação, quanto para distribuição nas escolas. Contudo, não haviam chegado a mim, aluna de escola pública por toda a vida. O estudo de autores que discutem a formação de leitor e fazem a crítica da Literatura Infantil e Juvenil brasileira trouxe esclarecimentos sobre o processo de exclusão em que se dá o acesso à leitura em nosso País. Nesse contexto, há dois motes embrionários que são o ponto de partida deste trabalho: uma pré-condição de inferioridade da Literatura Infantil e Juvenil e o fracasso na formação de leitor, ainda mais de poesia.

Partindo dessa conjuntura, o presente estudo tem como escopo precípuo rever o percurso da Poesia Infantil e Juvenil brasileira, a partir da análise das obras e da crítica sobre o tema, de forma a identificar suas transformações ao longo da história, como também apontar

para a discussão metodológica sobre o trabalho com o poema na escola, tendo em vista a formação de leitor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma busca da poesia publicada desde o final do século XIX até a primeira década do século XXI, dividida em dois grupos. O primeiro inclui os títulos que circularam do final do século XIX até a década de 1970, para encontrar as primeiras edições de obras que se tornaram clássicos e, ainda, as que não foram republicadas e são mencionadas de forma genérica pela crítica ou nem entraram no registro histórico. O segundo grupo abarca as obras contemporâneas, publicadas a partir dos anos de 1980 até a primeira década deste século XXI. Para tanto, buscamos indicações de pesquisadores da área – como Helder Pinheiro, Vera Maria Tietzman Silva e Maria Zaíra Turchi – e fizemos a leitura do acervo de Poesia Infantil e Juvenil da Academia Brasileira de Letras, da Biblioteca Nacional e da Cátedra Unesco de Leitura – PUC-Rio.

Dentre as Instituições visitadas, a quase totalidade das publicações anteriores à década de 1960 só foi encontrada na Biblioteca Nacional. Neste espaço e no momento da busca, grande parte das obras mais antigas não estava cadastrada no sistema, além de reunida num grupo geral de textos destinados às crianças. Isso tornou a pesquisa mais exaustiva e insalubre porque foi necessário recorrermos às antigas fichas de papel. No entanto, esse contratempo serviu para identificar, de forma concreta, o lugar minoritário do gênero poético entre as publicações para o público infantil e juvenil, ao mesmo tempo em que relativiza a ideia de que eram poucas, já que o volume de obras não é tão pequeno em relação ao total.

Em se tratando da contextualização do corpus deste trabalho, já não é novidade a ideia de que a literatura infantil surge a partir de textos da cultura oral, transmitidos por gerações. O surgimento da escrita e a invenção da imprensa, associados às concepções de infância, transformaram radicalmente o suporte e a estrutura da obra, dando-lhe cada vez mais uma finalidade educativa. Em se tratando da poesia, esse processo desvinculou-a de ser uma estrutura rítmica e melódica favorável ao registro memorial, para ser um gênero que explora a palavra em sua potencialidade visual, sonora e sintática.

Se a estrutura rítmica regular era adequada para a memorização quando o texto era estritamente oral, no formato escrito facilitava a decodificação e realização sonora da leitura pelos iniciantes. Assim, estava constituída a base da poesia voltada para a infância: conteúdo de cunho educativo e estrutura facilitadora da leitura. Consequentemente, tornou-se uma ferramenta de ensino muito usada na alfabetização. Esse percurso de formação da Literatura Infantil e Juvenil é bastante familiar e, segundo as considerações de Zohar Shavit (2003),

parece se repetir em todas as culturas que passaram da oralidade para a escrita como ferramenta para transmissão do conhecimento acumulado ao longo das gerações.

Por outro lado, o início da formação da Literatura Infantil e Juvenil brasileira não foi diferente da destinada ao leitor adulto, já que repete a trajetória que se inicia sob a influência européia, sendo as primeiras obras traduções e adaptações de autores já consagrados na Inglaterra e na França, países que se tornaram referências culturais. Ainda, os primeiros livros de autores brasileiros mantinham a ligação com assuntos, arquétipos e concepções de infância e leitor estrangeiros, a ponto de a crítica demarcar a obra de Monteiro Lobato como início da Literatura Infantil e Juvenil realmente brasileira. Isso porque o autor propõe uma Literatura Infantil e Juvenil que foca, discute e intervém na formação da criança brasileira, aliada à preocupação com elementos estéticos. Portanto, suas produções entram para a história sob o argumento de que garantiam uma qualidade literária que não foi reconhecida nas produções anteriores.

Contudo, a grande revolução promovida pelo criador do Sítio do Pica-Pau Amarelo, vista sob outra perspectiva, foi a profissionalização e expansão do mercado editorial brasileiro que passa das tipografias que imprimiam jornais, folhetos e, em último caso, livros, para máquinas modernas de impressão com qualidade; multiplica os pontos de venda com a estratégia bastante conhecida de enviar as obras por correio em consignação para os pontos de comércio no interior do Brasil; e investe nos elementos de atração de seu público alvo: títulos chamativos, capa colorida e boas ilustrações. Para o jovem leitor, investe em adaptações e traduções de clássicos europeus (MONTEIRO, 2002; PAES, 1990).

Dessa forma, Lobato propicia o acesso do leitor iniciante à obra literária também fora da escola. Esse momento é apontado como o princípio da independência da Literatura Infantil e Juvenil de um compromisso pedagógico. Mas não desvincula o consumo e circulação da obra do espaço escolar, já que o maior comprador, desde as histórias da boneca Emília até os dias atuais, é o governo. Além disso, seu nome está vinculado às narrativas que unem fantasia, ludicidade e conhecimento. O último aspecto revela o objetivo pedagógico dos textos. Lobato é conhecido por suas críticas à qualidade das obras escritas para jovens leitores e à baixa qualidade do ensino escolar. Essa visão representa o pensamento dessa época, marcado pelo ideal modernista de construção de uma consciência nacional.

Paralelas e intrínsecas às mudanças na configuração do texto literário e na forma de circulação do livro, também as concepções pedagógicas para a formação de leitor foram se transformando à medida que a criança deixa de ser um pequeno adulto, para se tornar sujeito de direito, com necessidades e conflitos próprios. Especificamente em relação à poesia, outros

nomes são destacados pela crítica no processo de transformação da qualidade do texto. Entre eles estão Cecília Meireles, Sidónio Muralha e Vinícius de Moraes (TURCHI, 2005).

Já é consenso que a datação histórica serve como marco para processos que não podem ser delimitados em início e fim, porque se constituem ao longo do tempo e nas relações sociais. Por isso, reconhecemos que gera injustiças na medida em que nomes importantes se esvaem no tempo ou são marcados por classificações que pouco representam suas atuações na construção da Literatura Infantil e Juvenil brasileira.

Tendo em vista esse pressuposto, neste trabalho, o primeiro capítulo delineia uma revisão da história, norteadas pelos estudos de Coelho (2006), a partir da crítica já estabelecida e da releitura das primeiras obras até a década de 1970. Essa etapa atende à dúvida sobre a irrevogável inferioridade das primeiras obras da Poesia Infantil e Juvenil brasileira. Além da análise dos poemas, os paratextos ganharam espaço neste trabalho por serem reveladores do contexto histórico e das concepções que influenciaram na configuração dessa literatura. Para abordá-los, teremos como base as ideias de Gérard Genette (2009).

Sendo assim, a sequência do trabalho se dá sob uma cronologia histórica inversa à experiência de leitura e indagações que o geraram. O começo de tudo foi o incômodo com a classificação editorial e o posicionamento (declarado ou não) de alguns críticos literários e do senso comum que demarcam a inferioridade e restrição da poesia voltada para a infância (assim como a Literatura Infantil e Juvenil) ao público a que se destina. Essa concepção atua como um pressuposto que interfere na recepção do gênero. Mas há outro seguimento da crítica literária que atua no sentido de valorar a Poesia Infantil e Juvenil, ao qual aderimos. Neste sentido será desenvolvido o Capítulo 2. A partir do conceito de ambivalência de Shavit (2003), faremos uma leitura de poemas, buscando identificar no texto os elementos que o tornam acessível a crianças e significativo para leitores experientes, já que, a partir dela, poderemos traçar como os códigos culturais dos leitores contemporâneos à obra estão ali refletidos, como nortearam juízos e como hoje, sob nova perspectiva, apontam para outra crítica. Desta forma, configura-se o embasamento do trabalho nos conceitos básicos da Teoria da Estética da Recepção, unindo as propostas de Iser (1996) e Jauss (1994).

Tentaremos mapear o surgimento dessa literatura, menos para definir datas porque somos conscientes do risco em virtude da proximidade histórica e do acesso restrito às obras anteriores a 1960, mais para indicar através da análise do poema os processos de construção estética que perpassam por toda a história da Literatura Infantil e Juvenil brasileira.

Esse percurso nos levará a questionar a hipótese de desvinculação da poesia do espaço escolar. Afinal, o acesso à obra, majoritariamente, se dá na e por meio da escola, já

que boa parte da leitura de textos poéticos é indicada por ela. E se, de forma geral, há o consenso no que diz respeito ao pouco êxito dessa instituição no processo de formar leitores, a vivência na Educação Básica e nos demais níveis de ensino mostra que tudo passa por uma conjunção de fatores que envolvem comprometimento, políticas públicas, condições estruturais e formação dos profissionais que trabalham na educação.

Essa conjectura também serviu como resposta à indagação do porquê dessa literatura não haver chegado a mim antes. Um exercício de resgate das lembranças e descubro que elas estavam sempre por perto: a biblioteca da escola que não era aberta aos alunos, o livro didático que apresentava textos ruins ou fragmentados demais para oportunizar a experiência estética, o professor que não compartilhava o conhecimento literário, ainda que fosse mínimo. Quanto ao último, talvez porque não soubesse como fazer, ou a leitura literária parecesse uma prática discrepante em uma dada realidade social – afinal, essa também foi minha primeira hipótese como docente diante de turmas que sofriam a interferência dos mais diversos e graves problemas sociais.

E, se nessa história, poesia e escola estão intrinsecamente relacionadas, não poderíamos deixar de abrir um espaço para repensar, além da elaboração do texto poético, o acesso do leitor a que se destina no espaço constituído para construção do conhecimento: a escola. Nesse sentido, o terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o ensino de poesia reunindo a concepção de leitor da Estética da Recepção e as noções de ensino a partir da Teoria dos Gêneros Textuais. Cabe esclarecer que ambas as teorias não foram desenvolvidas tendo em vista sua utilização como base para metodológica de ensino.

Em relação às ideias de Jauss (1994) e Iser (1996), operamos uma apropriação de conceitos no que se refere ao processo de construção do sentido e à definição de um leitor ideal em prol da formação do leitor de poesia. Assim, a discussão seguirá no sentido de propor uma metodologia que propicie condições para uma recepção profícua da poesia pelo aluno e tenha o modelo de leitor ideal como meta norteadora desse processo.

No que diz respeito à teoria de Gêneros Textuais, sua aplicação ao ensino já foi proposta por Dowls e Schnewly (2004), mas sem apontar para ao poema por considerarem que não seria possível descrever uma estrutura estável que o configurasse como um gênero. No entanto, Balestriero (1998) faz referência ao trabalho com o poema na primeira fase do Ensino Fundamental a partir de um esquema em que o texto é analisado em seus níveis sintático-semântico, sonoro e visual. Com isso, identificamos a possibilidade de sugerir uma estrutura para classificar, ou ao menos, instrumentalizar a abordagem do poema enquanto

gênero textual e tornar a concepção dos autores instrumento de formação de leitor também de poesia na escola.

A partir desse pressuposto teórico, o capítulo 3 tem como foco repensar elementos conceituais e estruturais para propor uma metodologia de trabalho abrangente que possa ser aplicada em diversos níveis e contextos de ensino e específica à formação de leitor de poesia. Como pano de fundo, está o tratamento da práxis pedagógica em relação ao poema, já que este trabalho não inclui uma pesquisa de campo, mas é resultado direto da minha atuação como professora de Português. Nesse sentido, não são listados jogos e atividades porque já existem em diversas obras publicadas. A intenção é pensar a concepção de ensino de poesia que levará à pesquisa e à seleção de uma dada estratégia para um momento particular. Para isso, é necessário ter consciência de onde se está partindo e qual é o objetivo, para, então, traçar caminho a ser percorrido.

Ao final, veremos que há uma estreita ligação da história da Poesia Infantil e Juvenil brasileira, delineada nos Capítulos 1 e 2, com a história da leitura e da escolarização no Brasil que será abordada no Capítulo 3. Por uma questão de organização textual essas informações estão fragmentadas, mas precisam ser compreendidas como constituintes de um processo histórico.

Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para a sistematização de uma história da Poesia Infantil e Juvenil brasileira que está dispersa na crítica e marginal em relação aos textos narrativos, o que muitas vezes faz com que suas especificidades passem despercebidas na formação de críticos literários e professores. Esse processo tem como consequência direta uma abordagem superficial e restrita na formação de leitores de poesia pela escola. Quanto ao ensino, propõe-se a união da Estética da Recepção – concepção teórica que norteou a política de formação de leitores no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 – com a Teoria dos Gêneros Textuais – protagonista na fundamentação teórica do ensino de português no país a partir da segunda metade da década de 1990.

CAPÍTULO 1

DAS ORIGENS À POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA

Conhecer a Literatura que cada época destinou as suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta).

Nelly Novaes Coelho

Como anunciado na Introdução, este primeiro capítulo apresenta um levantamento da história da Literatura Infantil e Juvenil para compreendermos o contexto de surgimento e o processo que a poesia brasileira voltada para o público iniciante percorreu até se sedimentar como um gênero para o mercado editorial e para a crítica acadêmica. Antes de apresentarmos os dados, fazem-se necessárias algumas considerações sobre as duas definições teóricas que nortearam a pesquisa e configuram a abordagem do nosso objeto: o papel do leitor com base na Estética da Recepção e a concepção de paratexto, a partir de Gérard Genette.

Hans Robert Jauss, no início da década de 1970, propõe o estudo da obra literária com enfoque na recepção do leitor, – teoria chamada de Estética da Recepção. O autor se opõe aos estudos restritos às obras e seus autores, tanto na perspectiva marxista, na qual a literatura deveria exprimir os conflitos de poder na sociedade, quanto na formalista, em que a análise estava centrada na materialidade do texto, considerando que a obra era independente de seu contexto histórico. Em contraposição a essas duas vertentes, Jauss propõe a convergência dos aspectos histórico e estético na análise literária.

Para Jauss, ao se enfatizar o destinatário, a obra literária deixa de ter um sentido único e pré-estabelecido, para ser compreendida na relação dialógica entre texto e leitor. A interação do horizonte da obra com as expectativas e o conhecimento prévio do leitor faz com que o sentido seja atualizável. Se nas outras correntes, às quais ele se opunha, o leitor, não recebia o foco de análise, ficando como uma figura passiva, agora passa a ter um papel ativo e fundamental na construção do sentido e na permanência da obra no sistema literário.

No processo de realização da leitura literária, o horizonte de expectativas do leitor pode ser satisfeito ou quebrado por uma determinada obra. Por outro lado, o texto tem em si um horizonte de expectativa quanto à recepção, dentro do qual há pressuposições sobre o conhecimento do leitor e de como ele receberá o texto. Dessa interação, pode haver uma

identificação total ou parcial por parte daquele que lê, com aceitação ou negação da visão proposta pelo texto.

Entre satisfação e ruptura, pode-se estabelecer a distância entre a expectativa do leitor e sua realização, denominada por Jauss de “distância estética”. Ela indicará “o caráter artístico da obra” que, para o autor, está relacionado ao potencial que a obra tem de fazer o leitor repensar seus valores e a organização social que o cerca (JAUSS, 1994, p.31). Gerar esse efeito em leitores de diversos tempos históricos é crucial para a permanência da obra e indicação de seu valor estético.

Outro conceito importante na teoria de Jauss é o de experiência estética, vivenciada pelo leitor ao ler uma obra. Ela é geradora de prazer, frustração e conhecimento, na medida em que coloca em xeque o horizonte de expectativas do leitor diante do horizonte da obra, levando-o a refletir e rever valores. Para mensurar esse valor, seria necessário buscar a compreensão que os leitores contemporâneos à publicação da obra tiveram e reconstruir seu horizonte de expectativas, como também, analisar seu efeito e papel na constituição do público para si e para obras seguintes.

Assim, o estudo da obra literária deve compreender os aspectos diacrônicos – como foi recebida ao longo do tempo em relação às precedentes –; e os sincrônicos – identificar outras obras contemporâneas que geraram mudança no sistema literário. Dessa forma estão configurados alguns delimitadores na construção do sentido por parte do leitor. No esforço de ruptura de uma lógica de formação de leitores focada no texto e na intenção do autor, chegou-se ao extremo de se defender que qualquer interpretação seria válida. Contrapondo-se a este equívoco, Umberto Eco (1995) afirma que os limites da interpretação estão dados no próprio texto, e cabe ao leitor fazer a intersecção entre o que está posto no texto com sua experiência no momento da leitura.

Wolfgang Iser, pertencente ao mesmo grupo de Jauss, propõe outra linha teórica, com ênfase no efeito que texto pode exercer sobre o indivíduo. Para essa corrente, conhecida como Teoria do Efeito Estético, a leitura é um processo de comunicação entre autor, texto e leitor. Ao primeiro cabe a seleção e organização dos fatos a partir de uma experiência estética. Contudo, o produto desse trabalho não está encerrado em si mesmo, o texto só existe na relação com o leitor. Nessa interação com a estrutura linguística e num processo dialógico, o leitor constrói o texto preenchendo os vazios, pontos de indeterminação, a partir de sua experiência prévia e, por outro lado, tem suas concepções transformadas. Nesse processo é que se dá o efeito estético pretendido pela literatura de qualidade. Lima (1979, p. 57) afirma que para Iser “a única função social reconhecida para o texto literário é a de questionar o

saber prévio do leitor”. Esse é o ponto em que a qualidade do texto é assinalável. Quanto menos o texto exigir a participação do leitor ou provocar seu deslocamento, mais ele estará próximo da literatura de consumo e de qualquer literatura sem qualidade.

Em outras palavras, do leitor é exigida a mobilização de sua imaginação e percepção, fundamentais para a realização do efeito estético da obra. O sentido ganha um caráter subjetivo, mas não estritamente individual a ponto de não ser mapeável. Afinal, os sujeitos leitores estão inseridos em um momento histórico e social que garante elementos comuns para se constituir o sentido de um dado texto. Apesar da proximidade, neste ponto, com o marxismo, a corrente teórica se diferencia por não restringir o contexto do leitor ao pertencimento a uma determinada classe social. Desse modo, Iser define que a obra literária é resultado da confluência do texto com o leitor: “é o ser constituído do texto na consciência do leitor” (1996, p.50). Também reconhece que a Estética da Recepção atinge uma dimensão plena se forem unidas as concepções de recepção (de Jauss) com a de efeito, já que nelas são abordados, respectivamente, os aspectos histórico-sociológicos e os textuais.

Até aqui parece que, ao falar da relação estabelecida na leitura, nos referimos especificamente ao texto literário e seu respectivo autor. Contudo, o livro, enquanto objeto de leitura, é composto também por um conjunto de textos que acompanham o texto principal, chamados de paratextos. Eles têm a função de atrair e direcionar o público. Dessa forma, a obra já chega ao leitor envolvido por uma polifonia que pode interferir no potencial de sentido do texto literário, ou seja, na experiência do leitor. Em virtude de este trabalho analisar a poesia publicada para leitores infantis e juvenis e ter como foco a recepção, torna-se fundamental incluir os paratextos no estudo.

Para embasar as análises dos paratextos, constitutivos das obras literárias, partimos das considerações de Gérard Genette (2009). Para o autor, é por meio do paratexto que um texto se torna livro para o público. Título, prefácio, posfácio, textos de orelha, ilustrações cercam e apresentam o texto tornando-se referências de atualização, já que se remetem ao leitor contemporâneo à publicação, isto é, são pensados para atrair os leitores daquele momento inicial de circulação no mercado editorial.

Para quem investiga a história da literatura, os paratextos são fontes pontuais para identificação do horizonte de expectativas da obra e do leitor em dado período, ainda mais quando observarmos reedições de obras que se tornaram canônicas. Isso porque grande parte dos paratextos, principalmente os verbais que antecedem ou seguem o texto principal, são majoritariamente assinados por críticos e se configuram como a interpretação de um leitor experiente dentro do contexto no qual ambos, texto literário e leitor-crítico, estão inseridos.

Genette (2009) defende que o paratexto é tão fundamental à obra que, mesmo antes da materialização em manuscritos e, depois, nas versões impressas, já se utilizavam efeitos paratextuais que identificavam e adiantavam para o ouvinte o conteúdo da obra ou davam informações sobre sua origem.

A partir da configuração do objeto livro, há certa estabilização dos lugares e formatos dos paratextos. Genette (2009, p.12) divide-os em duas categorias. A primeira é formada pelo “peritexto”, mensagens que circundam o texto no mesmo volume como título, prefácio, e nos “interstícios do texto”, como títulos do livro e capítulos ou notas. A segunda, chamada de “epitexto”, compreende as mensagens que se situam na parte externa do livro, em geral relacionadas à mídia ou correspondência privada, que divulgam a obra e direcionam a compreensão do texto e seu público destinatário.

Além do elemento espacial, o paratexto também se configura numa situação temporal em relação a do texto principal. Considerando sua data de disponibilização, certos paratextos podem ser produzidos antes ou depois; ainda há os que são inseridos em reedições. Alguns desaparecem e outros se integram definitivamente à obra. Enquanto substância, todo paratexto é um texto, podendo ser verbal ou imagético, e interfere na recepção da obra ao apresentar um comentário. O autor ressalta seu caráter contextual e sua força de veracidade diante do texto principal, marcado como ficção. Ele pode ter diversas finalidades e isso determinará formato, linguagem e localização no livro.

A noção de paratexto é ampla e inclui até mesmo o objeto livro, já que seu formato ao longo da história é marcado por significações e revela a finalidade e o uso social do texto. Até o século XIX, os livros menores estavam associados a obras menos sérias, voltadas a um público que não tinha as condições necessárias para a reclusão que a leitura de uma boa obra exigia. A mudança veio com as edições de bolso que propiciaram a circulação de obras clássicas para um público maior. Com isso, os formatos maiores ficaram para os livros de entretenimento – que permitiam capas ilustradas mais chamativas – e para edições especiais de clássicos.

A capa do livro é uma invenção do século XIX. As informações que a compõem regularmente foram agregadas à medida que as relações de mercado em volta da obra se configuram. Assim, o nome do autor torna-se uma informação relevante, como também o selo editorial, ao passo em que é uma referência de estilo e conteúdo. Na Literatura Infantil e Juvenil, veremos que a formatação das capas ao longo do tempo revela a própria construção de autoria e legitimação do gênero. Outro elemento dela é o título, que pode ser acompanhado de um título secundário ou subtítulo, e tem a função de atrair o leitor a comprar/ler o livro. O

título dirige-se a um conjunto de leitores, não apenas ao específico da obra e apresenta um caráter denotativo de nomear e conotativo por representar um estilo.

Outro paratexto que precisa ser destacado é o prefácio. É um elemento circunstanciado e sua posição (preliminar ou pós-liminar) diz muito sobre a função e a intenção do texto. Destaca-se por persuadir o leitor, valorizando o texto em seu assunto e utilidade, que pode ser documental, intelectual, moral, religiosa, social e política, e é comumente aponto do pela originalidade. É marcado por um esforço de veracidade que também é objeto de manipulação, já que tem como força motriz convencer o leitor a realizar a leitura da obra. A autoria, em geral, é de outras pessoas que não o autor do texto prefaciado, mas sempre marcada por uma autoridade dentro do contexto da obra.

Genette (2009, p.172) afirma que “o destinatário do prefácio é o leitor do texto” porque apenas o indivíduo que está em posse do livro dedica-se a sua leitura. No caso da Literatura Infantil e Juvenil, esta afirmação deve ser relativizada. A análise demonstrará que os prefácios dirigem-se ao leitor não oficial, que não corresponde à indicação editorial. Algumas obras fugirão dessa regra e serão analisadas no segundo capítulo, demonstrando uma mudança na própria concepção da criança como leitor. Por outro lado, o autor argumenta que a leitura do prefácio demanda a leitura do texto posterior ou anterior, já que os comentários fazem sentido como preparação ou retrospectiva. Neste aspecto, a identificação do destinatário nos prefácios de obras ofertadas à criança comprovará o caráter ambivalente desse gênero editorial que precisa ser legitimado para o adulto que intermedia o acesso ao livro.

Tendo como base os pressupostos teóricos anunciados, este trabalho segue na busca por uma história da Poesia Infantil e Juvenil brasileira com foco na recepção, a partir do que a obra como um todo tem a nos dizer sobre os horizontes de expectativa envolvidos no ato da leitura e o processo de construção de um sistema literário próprio. Para tanto, iniciaremos pelo resgate da origem da Literatura Infantil e Juvenil no Ocidente e, depois, no Brasil. No tópico seguinte, ainda apresentaremos o conceito de ambivalência, que será basilar no desenvolvimento das análises das obras.

1.1 A Literatura Infantil e Juvenil

A história da infância está marcada pela concepção de que esse seria um período de aprendizagem, de formação dos sujeitos dentro dos papéis previstos em uma dada

organização social. Em cada período histórico, a criança foi exposta a distintos métodos de aprendizagem e instrumentos de acordo com o entendimento sobre o quê e como deveria ser aprendido. Essas concepções norteavam a organização de instituições ligadas à primeira fase da vida e à criação de produtos culturais específicos. Neste último caso, entra o livro literário.

Em virtude disso, para falarmos do surgimento e do desenvolvimento da Literatura Infantil e Juvenil, passaremos pelas histórias da infância, da escola e das ideias pedagógicas. Para tanto, seguiremos a linha cronológica a partir dos apontamentos de Nazira Salem (1970). Conscientes dos antagonismos que reverberam sobre o assunto, nossa breve abordagem estará permeada pelas reflexões de Philippe Ariès (1981), na obra *História social da criança e da família*, lançada em 1962, e pelas contraposições de Colin Heywood (2004), registradas em *Uma história da infância*, de 2001.

Entre os povos primitivos (até 500 a.C.), o aprendizado ocorria exclusivamente por imitação. Na Antiguidade clássica (500 a.C. a século V), entre gregos e romanos, já se estabelece a concepção de que a criança era um ser moldável e a educação passa a ser dirigida para a formação de um modelo de indivíduo. Havia distinção entre os gêneros quanto aos espaços formativos, métodos e objetivos. Os meninos gregos eram educados pelo Estado, enquanto as meninas desenvolviam habilidades domésticas em casa; entre os romanos, a educação era atribuída à família. Esse era um modelo de formação individualista que, na Idade Média (século V até século XV), volta-se para o coletivo com a educação religiosa: “O ensino era verbal e o lema era memorizar” (SALEM, 1970, p. 21).

Em relação à Idade Média, há um intenso debate sobre a concepção de infância e o tratamento da criança. Ariès (1981) defendeu o apagamento da criança nesse período com base, principalmente, na falta de registros mais abrangentes. A partir da representação de crianças em pinturas e gravuras, o historiador francês concluiu que a criança era concebida como um adulto em miniatura, sem características próprias. Enquanto Heywood (2004) vincula-se a outros estudiosos que veem a focalização do registro histórico, produzido na Idade Média, no mundo eclesiástico e na monarquia, como uma marca desse período, o que deixou em aberto muitos assuntos da vida secular, principalmente das massas. A infância não deixou de ser tratada, mas ficou indefinida.

Na Idade Moderna (século XV ao século XVIII), as transformações no sistema econômico e político geram, num processo dialógico, mudanças na organização da sociedade que refletem diretamente no tratamento da infância. A burguesia e a influência do cristianismo instauram o tempo da busca de um comportamento mais racional no trato com as crianças. Assim, os séculos XVI e XVII são marcados pela defesa de que a primeira fase da

vida era um momento essencial na formação do ser humano e que a escola deveria ser organizada para ser o mundo da criança.

Já na Renascença (século XVI), o sistema educacional passa do religioso para o laico e começa a organização do ensino em escolas. Primeiro surgem as de nível superior e, depois, as elementares. A primeira universidade foi criada em 1224, mas a escola elementar surge no século XVI. As primeiras instituições estavam nas mãos dos Jesuítas e da Igreja, depois se tornaram públicas e dirigidas pelo Estado. Nos países protestantes, houve maior disseminação dessas escolas. Na França, Jean Baptiste de La Salle (1651-1719) funda o Instituto de Escolas Cristãs em 1684 e, em 1697, redige livros para crianças pobres, para facilitar a cristianização.

A partir do surgimento da escola elementar, há a necessidade de se estudar a criança e de que maneira ela deveria aprender. Esse processo de escolarização é fundamental para o surgimento da literatura infantil canonizada, porque o livro torna-se um objeto imprescindível nesse espaço. Por outro lado, há um crescente interesse no potencial desse público leitor. Esses fatores em conjunto impulsionaram o surgimento de uma literatura adequada a esse sistema educativo (SHAVIT, 2003).

Em termos sociais, há uma mudança significativa na organização da família e na sua relação com a criança. Com o apogeu da burguesia, surgem os círculos familiares fechados. Entre os séculos XVII e XIX, a educação da criança ganha uma importância jamais vista, constituindo um sistema próprio. A partir dessa preocupação sobre o quê e como as crianças aprendem é que surgem as teorias educacionais.

Neste sentido, Richard Mulcaster (1531-1611) destaca-se no final do século XVI, por defender o acesso à escola para meninas, a educação por preceptores e o uso do idioma vernáculo na educação, e ainda que a universidade devesse formar professores, além dos cursos de direito, medicina e teologia. O século XVII é marcado pela concepção de que o conhecimento se processa por meio dos sentidos. São desse período os trabalhos de Comenius (1592-1670). Natural do território que hoje é a República Checa, teve suas ideias divulgadas dois séculos depois. Escreveu *Escola Maternal* e depois *Didática Magna*, de 1632 e defendia que o ensino devia partir do simples para o complexo – método conhecido como indução. Já o inglês John Locke (1632-1704) preconizava que a educação deveria visar os aspectos físico, moral e intelectual para formar o caráter. Corroborava que a fonte de conhecimento seriam os sentidos, acrescentando a reflexão. O ensino não devia ser pautado apenas pelo conteúdo, mas pelas habilidades que cada matéria poderia desenvolver e ser usada em outras partes do saber.

Das produções literárias voltadas para crianças ou que chegaram a esse público, destacam-se os livros de La Salle, de 1697, para catequizar crianças com ilustrações, e Madame d'Aulnoy (1650/1-1705) com adaptações de contos do folclore para os franceses e publicação de contos para senhoras que depois foram adaptados para crianças.

O início e a difusão da escola estão marcados pelo caráter religioso porque, no início, a Igreja era a instituição que dispunha das instalações necessárias para sua implantação. Por outro lado, havia o interesse de expansão da religião e de seus valores. Assim, a literatura que surge para a criança está marcada pelo moralismo. Nesse sentido, Shavit (2003) destaca a atuação das igrejas protestantes na Europa e nos Estados Unidos na configuração do cânone da literatura infantil. Primeiro, com caráter educativo, depois, agregando o fator divertimento para tornar a leitura mais atrativa.

Em 1699, François Fénelon (1651-1715) escreveu para orientar a educação do príncipe da França – duque de Borgonha – *O diálogo dos mortos, Fábulas, Aventuras de Telêmaco*. Esta última foi considerada ofensiva pelo rei, mas fez sucesso no século XVIII, foi traduzida e reeditada em Portugal por três autores. Também na França, Madame Le Prince du Beaumont (1711-1780) publicou, em 1757, *Revista das crianças*, depois *Tesouro de meninas* ou *Diálogos entre uma sábia aia e suas discípulas*. Nesta, apontava os defeitos das meninas e como corrigi-los e foi traduzida em Portugal em 1774 e reeditada oito vezes até 1852, além de traduzida em outros países.

No campo educacional, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) parte do naturalismo para defender que a criança é um ser diferente do adulto com necessidades próprias. No contato com a natureza, sem pressões, é que se desenvolveriam suas habilidades próprias. Publica *O Emílio* ou *Da Educação* em 1762, obra que será a base da psicologia e pedagogia da criança no século XIX.

Rousseau e Locke geraram uma transformação na literatura infantil que passa de um sistema homogêneo para o heterogêneo, variando entre uma literatura moralista e outra mais informativa que unia instrução ao divertimento, além das histórias de animais que aproximavam as crianças da natureza e, acreditava-se, de Deus e do modelo de cidadão.

Johann Bernhard Basedow (1724-1790), educador alemão, é uma referência entre os autores de seu tempo que aplicam a teoria de Rousseau. Ele publica em 1774, *Obra elementar*, voltada para crianças e composta por 4 volumes e 100 ilustrações. Estes livros tinham como mote a defesa de que seus leitores mirins deveriam aprender o idioma materno em atividades que não fossem cansativas, nem que as fizessem perder tempo através dos métodos naturais. Começa então a literatura com caráter didático. A partir de sua obra, deu-se

maior atenção à formação de professores e introduziu-se o uso de objetos e quadros com fins educativos.

Mais conhecido nos dias atuais, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, criou o naturalismo como um novo conceito educacional. Defendia que a educação devia ser estudada da perspectiva do desenvolvimento do espírito da criança e baseou seu trabalho em experiências feitas com seu filho, reunidas na obra *Diário de um pai*. Criticava o sistema educacional baseado em orientar a criança com formas de dogma religioso, pensamentos através da habilidade de leitura, de processos práticos e científicos com a matemática e de cultura com línguas mortas. Propunha o desenvolvimento intelectual e moral da criança por meio de atividades práticas. Assim, as “lições de coisas” transmitiam conhecimento e promoviam desenvolvimento mental. Aplicou seu método com crianças pobres numa escola profissional que montou em sua fazenda – talvez a primeira desse tipo na história. Posteriormente, o trabalho foi ampliado para crianças órfãs de guerra. Escreveu suas ideias em forma de novela, com o título *Leonardo e Gertrudes*, em 1781.

A partir da influência desses pensadores, Arnaud Berquin escreveu, de 1782 a 1783, *O amigo das crianças*: uma série de contos infantis em doze volumes. A maior parte dos assuntos era imitação de autores estrangeiros. Os doze volumes alcançaram o Brasil, sendo publicados no Rio de Janeiro, no século XIX, pela Editora Garnier.

A partir dos educadores, fica configurada a fórmula da literatura infantil que será adotada pelos autores: narrativas de cunho moral e didático. Contudo, a questão moral não é restrita à literatura infantil, porque também era uma característica da literatura popular. Para exemplificar, Colomer (2010) faz referência a folhetins do século XIX, séries televisivas e a ficção de grande consumo. A pesquisadora espanhola é categórica ao afirmar que a literatura infantil não prescindirá do conteúdo moral, nem de obras que trabalhem de forma artística os conteúdos didáticos, já que a introdução da leitura por prazer na escola – que é o lugar da leitura formativa – também serve a interesses de mercado. São relações contraditórias que interferem na constituição do sistema literário. Cecília Meireles (1979) corrobora com essa ideia afirmando que a literatura oral, mesmo quando foi transposta para a escrita, não fazia distinção entre adulto e criança: pretendia educar o homem.

No século XIX, a ideia de que a criança possui necessidades próprias torna-se predominante na ciência e surgem obras voltadas para esse público. Em 1812, Johann Rudolf Wyss (1782-1830) publica *Robinson Suíço* ou *Diário de um pai que naufragou com seus filhos*, baseado na obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1660-1731). Em vez do caráter filosófico da obra inspiradora, o romance voltado para leitores iniciantes tinha um caráter

pedagógico e foi traduzido em muitas línguas. A partir desse ano até 1815, os Irmãos Grimm – Guilherme Carlos (1786-1859) e Jacob Luís Carlos (1785-1863) colecionaram contos populares. Alguns dizem que para adultos, mas a versão final, editada por Guilherme Carlos, foi adaptada ao gosto das crianças e fez muito sucesso, sendo muito traduzida também.

Voltando às teorias educacionais, John Frederick Herbart (1766-1841), educador alemão, deu continuidade à teoria de Pestalozzi, acrescentando-lhe um caráter científico e permanente. Para ele, a educação deveria promover o desenvolvimento físico e mental unificados e a formação do caráter. Foi o primeiro estudioso a pensar em método de ensino que deveria seguir os passos de clareza, associação, sistematização e aplicação. Já Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão, ficou conhecido por fundar o jardim da infância em 1837. Era contrário ao princípio propedêutico de uma formação voltada sempre para o estágio posterior e não para a experiência concreta de vida. Nesse sentido, o aprendizado se daria através do brincar, do trabalho manual e do estudo da Natureza.

Esses autores, que se dedicaram a pensar a educação, são referências do processo de mudanças no ensino que, por sua vez, refletiram diretamente na produção literária para a infância. Salem (1970) relaciona-os ao surgimento de muitas obras entre fábulas, contos, histórias bíblicas, traduções e adaptações. O grande destaque é para a obra *Robinson Crusóé* que é bastante adaptada e traduzida na Europa ocidental.

A partir das ideias de Froebel, de que a criança deveria ser vista a partir de seus interesses, surge uma literatura recreativa, com intuito de chamar sua atenção. A nova fórmula tirava os exemplos construídos sob uma perspectiva de moral e acrescentava o elemento da fantasia. Essa ideia motiva o resgate da literatura popular, com o recolhimento de contos da oralidade que se tornaram clássicos da literatura infantil, como *Os sapatinhos vermelhos*, *A flauta mágica*, *O gato de botas*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *A bela adormecida no bosque*, *O pequeno polegar*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *João e Maria*, *O pássaro de ouro* etc. Nesse período, também surgiram duas obras que fazem sucesso até hoje: *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi, publicada em 1883, e *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, lançada em 1865.

Essa literatura preocupada em ser também divertida para o leitor se consolida na segunda metade do século XIX, alimentada por contos de ficção e do folclore, recolhidos de fontes orais, em adaptações infantis. Desse período, as obras ficcionais mais conhecidas são *As aventuras de D. Quixote*, *As viagens de Gulliver*, *As aventuras de Marco Polo*, *Aventuras de Gil Brás*. Ademais, Perrault, Fedro, Esopo, La Fontaine, os irmãos Grimm, além dos contos das Mil e uma noites, perpetuaram as histórias transmitidas ao longo de gerações. Em 1835,

Hans Christian Andersen (1805-1875), dinamarquês, publica seus contos de fadas com o elemento fantástico e maravilhoso que obteve grande sucesso. De 1838 a 1845 são publicadas mais duas séries dessas narrativas. Nesse panorama histórico, a literatura infantil segue avançando nos países europeus. Em Portugal, destacam-se Maria Amália Vaz de Carvalho, Ana de Castro Osório e Henrique Marques Junior.

O século XX é marcado pelos estudos voltados para a criança que variam entre a pedagogia clássica e a compreensão de que vontade e caráter se formavam a partir do pensamento; além da concepção moderna de que o aprendizado ocorre a partir da afetividade. Grande influenciador desse século foi o americano John Dewey que, em 1896, cria o método de projetos a partir do princípio de que a aprendizagem se dá para a vida e por meio dela. Trata a educação como uma constante reconstrução da experiência.

Esse século também é marcado pelo movimento da Escola Nova que influenciou as reformas educacionais ocorridas na década de 1930. A corrente era contrária à sobrecarga de conhecimentos enciclopédicos que a instituição escolar impunha e defendia a universalização do ensino público e laico. No Brasil, Cecília Meireles (1901-1964) fazia parte do grupo de signatários e suas concepções pedagógicas interferem diretamente na sua produção literária para crianças.

A literatura infantil seguirá influenciada por essas ideias e tentará desenvolver, na criança, sua personalidade, com base em valores morais e bons exemplos. O início do século é marcado pela publicação de *O maravilhoso mágico de Oz*, em 1900, pelo americano Lyman Frank Baum (1856-1919). Na primeira década do século XX, o escocês James Mathew Barrie (1860-1937) lança, em 1911, *Peter Pan*, traduzido no Brasil por Monteiro Lobato, e Selma Lagerlöf (1858-1940) publica, em 1906-7, na Suécia, *As maravilhosas aventuras de Nils Holgerson* em dois volumes. A autora recebeu Prêmio Nobel de Literatura por essa obra em 1909, que, em 1966, virou filme.

À medida que o livro para criança ganha reconhecimento social como objeto importante na educação, a autoria também se configura de forma diferente. Até os tempos de Perrault, escrever para crianças era pertinente a mulheres e jovens autores em início de carreira, tanto que o já reconhecido autor teria usado codinomes para publicar para o público infantil e não comprometer sua reputação. Com o passar do tempo é que surgem autores que se dedicam integralmente a produzir para os infantes.

Por outro lado, a produção de livros para o público infantil e juvenil passa por um percurso de conquista de mercado e legitimação enquanto literatura. Na luta contra o selo de inferioridade desse gênero, autores e críticos têm levantando a bandeira de que a boa literatura

não se restringe a faixa etária. Contudo, para ser considerada de qualidade, a obra deve agradar a adultos e crianças. Ou seja, o texto tem que ter um nível de sentido acessível aos leitores mais e menos experientes e ainda ser adequada à concepção do que o texto deve oferecer à criança e de sua capacidade para apreendê-lo.

Neste sentido, Shavit (2003) apresenta o conceito de ambivalência para definir o potencial de certas obras que, simultaneamente, pertencem a mais de um sistema literário e são lidos de modos diferentes por grupos de leitores distintos. Isso se dá na medida em que o autor constrói o texto integrando modelos do sistema adulto e infantil e dirigindo o texto tanto à criança quanto ao adulto; por outro lado, os leitores apresentam horizontes de expectativa diferentes e assim realizam o texto. Entretanto, não está determinado que o escrito será aceito no sistema de literatura para adultos, mas que será recebido pelo adulto como literatura para criança, garantindo reconhecimento e fortalecimento do sistema de literatura infantil. Assim, o texto ambivalente tem dois leitores implícitos e não se espera que a criança o realize completamente, nem perceba os modelos literários distintos que o integram.

Shavit (2003) também defende a tese de que a literatura para crianças tem origem e desenvolvimento similares em todos os povos. Para isso, ela usa como exemplo a literatura hebraica em comparação com as europeias e norte-americanas. Seguindo essas ideias, vamos rever o caso da Literatura Infantil e Juvenil brasileira, identificando seus elementos comuns e particularidades.

1.2 Literatura Infantil e Juvenil brasileira

A partir do modelo social burguês, fundamentado em diversas correntes da ciência, a criança é reconhecida como um indivíduo com necessidades próprias que precisa ser protegido e educado por adultos, quer no seio familiar ou na escola. Esta, por sua vez, já no século XIX, sofria críticas na Europa, acusada de ser ineficaz em seus métodos (SHAVIT, 2003). No Brasil, a luta que se travava era para garantir o acesso da população à escola, condição fundamental para um país que desejava se modernizar, e formar cidadãos de uma nação que estava construindo um novo modo de organização política com a Proclamação da República. A literatura entra na escola no final do século XIX num esforço de construção da identidade nacional (ZILBERMAN, 1988).

Assim, a literatura infantil surge no país como uma ferramenta pedagógica para ser usada em casa e na escola. Numa tradição herdada da Europa, as primeiras crianças

brasileiras a frequentar o espaço escolar foram apresentadas aos contos de tradição oral e histórias de aventura, originalmente para adultos, traduzidos e adaptados para elas. Como vimos, além do conhecimento linguístico, esses textos ofereciam ensinamentos morais. As primeiras eram edições de Portugal que geravam problemas na recepção pelas crianças brasileiras.

Nesse contexto, as adaptações para crianças e adolescentes – ou juvenis – foram de heroínas à vilãs: quando não havia literatura classificada para esse público, elas foram uma solução eficaz. Hoje, constituem um objeto de acirrada discussão: por um lado acusadas de atenderem a uma “preguiça” moderna de se enfrentar o texto em sua versão original, por outro, defendidas como elo entre leitor e texto separados por cultura, linguagem e tempo. O mais interessante é que um passeio por livrarias e catálogos nos indica que a ala de adaptações está em contínuo crescimento, não mais se restringindo à literatura estrangeira, incluindo também os clássicos nacionais e a mitologia (MAZIERO, 2006). Amorim caracteriza-a como um processo de reformulação em que a obra original seria simplificada para se tornar mais acessível a um determinado público. Mas amplia, definindo-a também como “atualização de textos de um passado remoto para leitores contemporâneos” (2005, p. 78).

Nas obras escritas no final do século XIX e início do século XX, havia a preocupação em se construir a identidade nacional e, além disso, buscava-se o reconhecimento de que o investir na criança era a forma de gerar mudanças mais efetivas e estruturais. Por isso, as obras apresentavam um Brasil de natureza exuberante, predestinado a um futuro promissor e brilhante, e eram obras com características marcadamente ufanistas, de exaltação da pátria. Mas esse discurso não se restringe a literatura e reflete a visão de progresso dessa época. Antonio Candido (2000) denomina-a de “consciência amena do atraso” em que havia uma crença de que o país tinha as condições naturais para se tornar uma nação desenvolvida. A partir da década de 1930, a perspectiva de análise social passa para o reconhecimento de subdesenvolvimento do país.

É importante verificar que os textos literários apresentavam-se como um modelo de visão do país e de expressão linguística, materializando isso no predomínio do tom erudito. Assim, cabe citar os nomes de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, que se encarregaram de traduzir e de adaptar obras para o público infantil brasileiro. Dentre elas, podemos destacar os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), todos assinados por Figueiredo Pimentel, além de *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusóé*

(1885), *As aventuras do Barão de Münchhausen* (1888), além de outras obras traduzidas por Jansen.

Em decorrência da influência europeia e das concepções educacionais da época, o grupo que produz a literatura para crianças logo defende a necessidade de adequar a linguagem das obras ao nível de compreensão desse público leitor. Veremos isso em detalhes quando tratarmos especificamente da poesia. Contudo, o reconhecimento por esse feito cabe a Monteiro Lobato que inova não apenas na produção, como também na distribuição da literatura. Ele é o precursor de um mercado de livros infantis que não se restringe às iniciativas de governos para distribuição do material nas escolas.

Em 1921, Lobato publicou sua primeira obra infantil, chamada *A menina do narizinho arrebitado*, na qual já se apresenta um elemento característico de sua obra: a inserção da oralidade no texto escrito, à qual se seguiriam muitas outras. E dessa forma, o autor agrega à literatura infantil uma característica própria do Regionalismo, Sertanismo e Modernismo que surgiam no Brasil. Entre 1920 e 1945, desenvolve-se a produção literária para crianças, aumentando o número de obras, o volume das edições e o interesse das editoras pelo mercado de livros infantis. Na década de 20, no Brasil, entretanto, destacam-se quase que somente as produções de Monteiro Lobato, que dominaram o gosto infantil pela literatura durante mais de 20 anos, formando uma geração de leitores e futuros escritores.

A partir do século XX, há um diálogo mais direto entre as produções europeias e as brasileiras com a criação de instituições e congressos internacionais. Perroti (1990) detalha a influência internacional na organização e institucionalização da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil. Dessa maneira, a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) é parte de um projeto internacional de expansão da leitura e da literatura para crianças, fomentada no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Além da intenção em se resgatar a formação humanizadora, surgia o interesse em se construir uma identidade cultural que extrapolasse as fronteiras nacionais.

Assim, a FNLIJ tem um papel crucial na história de fomentar e regular a produção literária e, junto aos Programas de Leitura oficiais, implementados pelo Ministério da Educação, atua na instauração de diretrizes para o gênero. Nessa história, há o esforço de voluntários e pesquisadores com o ideal de inserir a literatura no cotidiano das pessoas, a partir da infância, como está registrado no livro *Um imaginário de livros e leituras* (2008), publicado em comemoração aos quarenta anos da instituição.

Vemos que há um esforço no sentido de garantir a experiência literária que passa pela negação dos ditames escolares. Ou seja, nessa fase, o selo de literatura e o uso pedagógico pareciam inconciliáveis.

À exceção da produção lobatiana, as décadas de 1930 e 40 foram marcadas pelo realismo e uma tentativa de aproximar a literatura de seu público, com reduções na linguagem e a produção de textos superficiais. Na década de 50, há a redescoberta da fantasia e a expansão de novos gêneros como as histórias em quadrinhos. Os anos 60 são marcados pelas transformações sociais e a inserção da televisão na cultura (COELHO, 1991).

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela efervescência cultural e os conflitos políticos. Na área acadêmica, os estudos dos anos 70 tentavam demonstrar os aspectos literários da literatura infantil buscando provas de que era um gênero específico, uma ideia que ganhou força ao longo do tempo e foi amplamente defendida por artistas e educadores. Entre outros, Cecília Meireles lança, em 1951, a obra na qual se problematiza a literatura infantil e delibera que a literatura não se divide em faixa etária. As preferências da criança enquanto leitora é que delimitariam a obra do “âmbito infantil”. Contudo, se reconhece que, naquele momento, já existia um segmento especializado na produção de livros para crianças que não passaria pelo crivo da análise estética (MEIRELES, 1979).

Já vimos que o objetivo de fomentar a produção de literatura para crianças em quantidade e qualidade norteia a criação da FNLIJ. No livro comemorativo dos quarenta anos da Fundação (2008), está oficialmente registrado que as questões apontadas por Meireles continuam atuais. Em apoio ao Programa Fome de Livro, iniciado em 2004, do Ministério da Cultura, a FNLIJ ficou responsável pela análise e seleção de 7500 títulos de Literatura Infantil e Juvenil enviados por editoras. Desse total, “uns cinco mil, para nós, seriam lixo”, afirmou uma das responsáveis pelo processo e pareceristas, Elizabeth Serra (idem, p.XI). Do total, 2000 foram selecionados e 800 comprados para o programa.

Voltando aos anos 80, o foco de análise da crítica passou da obra para o leitor. Assim, a literatura infantil entra na referência de produção literária em geral, sendo diferenciada pelo seu destinatário. A valorização literária passa de uma antiga hierarquia, que colocava no topo o poema entre os mais diversos gêneros, para um sistema mais variável e articulado que, na crítica da literatura infantil, estava embasado na análise do texto, na recepção do leitor e na mediação educativa.

Essa tentativa de quebrar as restrições de acesso à obra literária pelo leitor infantil também encontra ecos ao longo da história. Lembramos-nos de Carlos Drummond de Andrade, que também participou das discussões em seu tempo sobre a formação de leitor. No

trecho a seguir, da obra *Confissão de Minas* (1944), o poeta brasileiro questiona o parâmetro de existência da literatura infantil marcada pelo que não é indicado para criança e, associado ao texto de Cecília Meirelles citado anteriormente, revela o esforço de intelectuais dessa época para mudar a concepção do texto adequado para leitura na infância:

O gênero literário infantil tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de se constituir em alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual o bom livro de viagens ou aventuras destinado a adultos, em linguagem simples e isento de matéria de escândalo, que não agrade à criança? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a destinação preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte, ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido e desvitalizado, porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é própria da infância?

(ANDRADE apud WENZEL; BATISTA, 2006, p.34)

É importante frisar que essas ideias não eliminam a existência de obras voltadas para o público infantil, mas tentam quebrar a limitação de acesso desse público à literatura indicada para leitores mais experientes.

Um fato determinante para o gênero literatura infantil, nos anos de 1980 e 1990, é a ampliação do mercado de bens culturais para crianças. Sérgio Capparelli (1998) a distingue em dois sentidos: expansão vertical, que compreende a inserção de homens e mulheres dentro da lógica de consumo em todas as fases da vida – produtos e serviços disponíveis no mercado passaram a compor cada momento; e a expansão horizontal, que é o aumento contínuo da oferta de produtos aos setores específicos, formando uma rede de consumo, diversos artigos são lançados com vínculo a personagens de filme e desenhos animados e apresentadores de televisão.

A transformação nas concepções acadêmicas associadas à ampliação do setor editorial e do público leitor com a extensão do acesso à escola – o governo permanece como maior consumidor – gerou uma significativa expansão da literatura infantil brasileira. Por outro lado, abriu caminho para maior penetração do livro e da leitura nas classes populares (PERROTI, 1990).

Além das concepções teóricas, a transformação da sociedade brasileira influenciou significativamente nas mudanças no conteúdo e no formato da Literatura Infantil e Juvenil. A urbanização com todos os problemas sociais inerentes, a flexibilização da estrutura familiar e os novos papéis demandados para homens e mulheres, a inserção da

tecnologia nas atividades cotidianas que ressignificaram as noções de tempo e espaço, real e fantasia estão representados na literatura.

Junto com a temática e o conteúdo, estrutura e linguagem também são marcadas pela heterogeneidade. É a consolidação do ideal modernista de representação na literatura da cultura brasileira com toda sua diversidade. Monteiro Lobato ficou conhecido na história como aquele que implementou e propiciou a consolidação dessa transformação na Literatura Infantil e Juvenil (LAJOLO, 1985).

O criador da boneca Emília também é representante da transformação de outro elemento desse sistema literário: o papel e lugar do autor. Em decorrência da explícita vinculação pedagógica, os autores de literatura infantil eram pessoas diretamente ligadas à educação formal – professores, escritores de material didático, ocupantes de cargos de Estado relacionados à educação. Diferente desse padrão, Lobato era escritor com experiência em literatura para adultos e passa a produzir para o público infantil e juvenil num formato diferente do que era predominante em sua época.

A luta pela sobreposição dos aspectos estéticos em relação aos pedagógicos (bandeira levantada desde os primeiros autores), as mudanças nas concepções da criança como leitora e da importância da infância na formação do adulto, a necessidade de formar público leitor para a literatura são fatores que levam autores reconhecidos na literatura para adultos a produzirem para crianças. Lobato marca essa mudança porque todo seu trabalho estava voltado para o livro enquanto objeto cultural e de mercado. A consolidação do gênero vem, num processo dialógico, à medida que autores dedicam-se, constroem a carreira literária e conquistam reconhecimento por uma produção totalmente dedicada aos públicos infantil e juvenil.

Sabemos que o nome de um autor compõe um paratexto que traz referências de sua obra como o estilo do texto, seu conteúdo e o público leitor. A literatura infantil, no momento de construção de um gosto ou delimitação do gênero, em certa medida, se legitimou mais pelos autores que assinavam as obras que pelo texto, já que eram conhecidos pelos leitores que intermediavam o acesso da criança ao livro – pais, professores, etc. Contudo, se pensarmos na formação da criança como leitora, o efeito do texto será preponderante e, a partir dele, é que se construirá o reconhecimento do autor.

Essa legitimação da obra por meio da autoria foi crucial para a entrada das primeiras obras na sociedade brasileira com as adaptações e traduções. A permanência delas também se dá com a mesma estratégia que é verificável nas capas dos livros. Quando a obra adaptada é conhecida, isto é, faz parte de um conjunto de obras legitimadas pela crítica,

cânone literário (chamada de clássico), título e autor aparecem em destaque; mas quando o adaptador é mais conhecido que a obra é o nome dele que aparece junto ao título (CARVALHO, 2008). Lajolo e Zilberman (1985) ressaltam que as traduções são tão importantes na configuração da Literatura Infantil e Juvenil brasileira que foram maioria das publicações até a década de 1970.

Isso não quer dizer que esse processo que trouxe obras estrangeiras para o leitor brasileiro estivesse completamente desvinculado da escola ou do fazer pedagógico. Entre os autores que produzem Literatura Infantil e Juvenil (seja criando textos originais ou traduzindo e adaptando), os que não têm uma atuação docente ou técnica direta com a educação básica ou na formação de professores, atuam na crítica literária. Vale destacar que, nos últimos anos, isso tem mudado com a inserção da literatura estrangeira no Brasil, com ênfase nas obras para adolescentes, através de uma estrutura própria do mercado editorial, associada a outras mídias, não passando pelo crivo escolar.

Ademais, assim como na literatura adulta, há uma preocupação do autor com formação/conquista de público que acontece em duas frentes: por um lado, o texto tem um potencial de formação do leitor, por outro, os autores assumem um papel de mediadores de leitura, divulgando seus livros com palestras, apresentações para crianças em feiras, eventos, instituições de educação não-formal e escolas, além da divulgação na internet por meio de sites, blogs e páginas de relacionamento. Mesmo nesses instrumentos virtuais, a ambivalência característica da literatura infantil permanece, já que apresentam projetos de leitura e sugestões de atividades escolares a partir do objeto textual.

Outra mudança significativa ocorreu no suporte do texto. O livro era o depositário do conhecimento, mas a sociedade contemporânea instituiu o ambiente virtual como espaço de convivência e acesso a bens, informações e serviços, eliminando distâncias físicas, e os recursos digitais fizeram surgir novas interfaces que romperam com o padrão linear do texto. O livro saiu do papel para telas cada vez menores e a literatura circula em formatos e meios que não são convencionais.

Se pensarmos em todos esses atores e instrumentos enquanto constituintes de uma rede de formação de leitores, já se percebe, nesse processo, uma mudança também no papel do receptor. Passamos daquela imagem burguesa de recolhimento para leitura e o glamour de se ter estantes enormes repletas de livros para uma geração marcada pela fragmentação do tempo, da atenção, do pensamento. A geração nascida a partir da década de 1980, conhecida como nativos digitais, pode carregar uma biblioteca inteira no bolso, localizar trechos do livro sem ler as páginas anteriores e participar da escrita de uma obra pela internet.

Como a relação autor-texto-leitor é dialógica, as novas formas de realizar a leitura e construir sentido também interferiram na configuração do texto literário. O formato do livro em papel foi transferido para os meios digitais que criam novas formas de manusear o texto e avançam no sentido de incorporar a gestualidade natural das mãos na interação com a máquina – exemplo disso são os celulares, computadores portáteis, caixas de autoatendimento com comandos acionados pelo toque na tela. Por outro lado, elementos do mundo digital também aparecem no texto impresso. Exemplo disso são as obras *Ruth Rocha conta a Ilíada* (2004) e *Ruth Rocha conta a Odisséia* (2000), adaptações dos clássicos gregos para o público infantil e juvenil, nas quais a ferramenta do hipertexto foi incorporada e ganhou uma função literária, dando uma nova posição gráfica para as informações que normalmente apareceriam em notas de rodapé. Assim, o texto literário apresenta-se em diversos suportes e formatos, circula em espaços físicos e virtuais e propõe diferentes formas de interação ao leitor.

Para concluir essa parte, recorreremos, mais uma vez, a Cecília Meireles (1979). Em seu livro, *Problemas da literatura infantil*, a poeta elenca quatro casos de obras publicadas para crianças que resumem o percurso da literatura infantil em geral e a brasileira que vimos até agora: textos escritos a partir das tradições orais (contos dos Grimm e La Fontaine, Mme d'Aulnoy, Perrault); textos escritos para uma determinada criança que depois passaram para uso geral (*Fábulas de La Fontaine*, *As aventuras de Telêmaco*); livros não escritos para crianças, mas que foram alcançados pelas crianças e depois adaptados (*A aventuras de Robinson Crusoe*); e livros especialmente escritos para as crianças. Nesse texto, Meireles aponta ainda três aspectos que marcam a literatura infantil: moral, instrutivo e recreativo.

Veremos, no próximo tópico, que as características apontadas por Meireles (1979) não se restringem à narrativa, provando que o conjunto da produção literária para crianças é marcada por seu contexto histórico, na confluência das concepções da criança enquanto leitora e sujeito em formação. Por outro lado, a permanência dessas obras indica também que a explícita intenção educativa não exclui a qualidade estética a ponto de fazer com que essas obras encantem leitores ao longo de séculos.

1.3 Poesia Infantil e Juvenil brasileira

Colomer (2010) apresenta um mapeamento dos elementos e fatores históricos que fazem a Literatura Infantil e Juvenil ser vista ainda como setor minoritário dentro do grupo de

obras reconhecidas como literárias. Trazendo essa reflexão para o contexto brasileiro, fica nítido que, nesse grupo, o gênero poético está marginalizado, pois, quando a crítica trata de Literatura Infantil e Juvenil, a narrativa é mais abordada, restando, à poesia, em média um parágrafo em artigos ou livros inteiros. Também não há muita variação sobre o que se diz em relação à Poesia Infantil e Juvenil.

Nesta parte do trabalho, vamos à releitura dessa história a partir das informações já apontadas, da crítica e do que as obras têm a nos revelar em seus paratextos. O percurso da Poesia Infantil e Juvenil brasileira é parte da Literatura Infantil e Juvenil e segue, basicamente, o mesmo processo histórico. Suas especificidades correspondem às diferenças entre narrativa e poesia e como elas materializaram projetos ideológicos, respondendo a demandas sociais de cada tempo. Assim, a poesia foi integrada ao cotidiano da criança e transformada em objeto cultural dentro da lógica de uma sociedade que se constitui e moderniza ao mesmo tempo.

Das primeiras obras já se tornou consenso a afirmação de que são textos com predomínio do objetivo didático e moralizante (TURCHI, 1995). Tal avaliação é justificada com a análise comparativa da poesia escrita para crianças do final do século XIX ao século XX e com as produções para adultos do mesmo período. Contudo, o texto não está isolado do contexto que o gerou. Ao buscarmos os elementos estéticos, estamos lidando implicitamente com as concepções de infância e leitura de cada momento – componentes da historicidade circunstancial que envolve a obra na medida em que a experiência pessoal do poeta e a tradição literária confluem no texto (BARBOSA, 1986).

As primeiras obras de poesia escritas no Brasil eram poemas esparsos dedicados a crianças próximas dos autores ou publicadas em obras para adultos. Há referências de que, na década de 1780, Alvarenga Peixoto (1743-1792) e Bárbara Eliodora (1758-1819) publicam poemas escritos para os filhos; Gonçalves Dias (1823-1864) e Casimiro de Abreu (1839-1860) inserem poemas para crianças em livros para adultos. Em 1836, Antonio Maria Barker lança *Parnaso juvenil ou Poesias Moraes*; em 1874, João Rodrigues da Fonseca Jordão publica *Florilégio brasileiro da infância*, uma antologia de poemas não escritos para criança. Estas publicações configuram dois exemplos do que predominará até o início do século XX: publicação de antologias de poesia brasileira e portuguesa no formato de livros para leituras em casa e na escola, com o intuito de construir o gosto da criança e sua capacidade de escrita a partir dos textos que eram considerados exemplares, por serem canônicos.

No prólogo de sua obra, Barker (1836) anuncia esse contexto ao elencar as motivações que o levaram a organizar a antologia. A partir de sua experiência como

professor, vê a necessidade de se produzir um material para a infância que vá além do material de alfabetização, considerando a literatura como um instrumento de formação de caráter e pensando numa educação que ensine valores e forme o caráter do futuro cidadão, fazendo-os “uteis a si mesmos, aos seus semelhantes, e à Pátria” (1836, s/p). Outro objetivo era superar a confusão entre prosa e poesia que os alunos faziam na escrita, já que, na metodologia daquele momento, os poemas eram predominantemente declamados.

Somente em 1882, é lançada a primeira obra de poesia escrita para crianças: *Flores do campo: poesias infantis*, de José Fialhos Dutra. As mais conhecidas obras desse período são *Contos infantis em Verso e Prosa* de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1886), *Livro das crianças* de Zalina Rolim (1897) e *Poesias infantis* de Olavo Bilac (1904).

Coelho (2006) aponta as obras publicadas de 1808 a 1919 como precursoras da Poesia Infantil e Juvenil brasileira. Além das publicações já citadas, a pesquisadora faz várias referências, dentre as quais destacamos algumas. As mais antigas são a narrativa em versos *Lições a meus filhos*, de Ildefonso Laura César, publicada em 1854, e *Flores do campo*, de José Fialho Dutra, lançada em 1882. Arnaldo de Oliveira Barreto, professor reconhecido por sua influência na organização do Ensino Primário e Secundário de São Paulo e por defender a necessidade de livros para crianças, publica *Livros de Leitura*, em 1895, uma série em quatro volumes, e *Leituras Moraes* em 1896.

Dentre os autores desse período, há predominância de pessoas vinculadas à educação, seja por atuarem diretamente na docência ou por ocuparem cargos públicos nessa área. Mas, dentre as referências de Coelho (2006), encontramos também artistas que se dedicavam à literatura e tinham como projeto também produzir para o público infantil. Figueiredo Pimentel escreveu muitas obras literárias de diversos gêneros tanto para adultos, quanto para crianças. Em se tratando de poesia infantil, publica *Meus brinquedos*, em 1899. Francisca Júlia, uma das mais reconhecidas poetisas da época, também se dedicou ao público infantil com *Livros de Infância*, de 1899, e *Alma infantil*, de 1912. Presciliana Duarte de Almeida entrou para a história por lançar, em 1889, a revista *Mensageira*, voltada para mulheres, com textos literários e artigos que defendiam a emancipação e o direito à educação de qualidade, como também pelas publicações de *Páginas infantis*, em 1908; *O livro das aves*, em 1914, e a reunião de poesias *Vetiver* (s/d). Ainda destacamos as obras de Isabel Vieira que foram musicadas, sendo que, nesta linha, ficou o registro apenas de *Berços e ninhos*, lançado em 1913, com poesias musicadas por João Julião; *Alma Infantil* (s/d), com

poemas voltados para a 4ª série; *Poesias cívicas e escolares*, de 1941; *Gorgeios e Canções e Dias de festa* (s/d), musicados por Russo; e *Pingos d'agua* (s/d);

Com a primeira publicação em 1886, *Contos infantis em Verso e Prosa*, como o título enuncia, há narrativas em forma de verso e de prosa. As autoras criam situações de aventura e peraltice em ambientes comuns, nas quais a motivação e o resultado são os mais verossímeis à lógica da criança. O poema abaixo é um exemplo em que toda a travessura é motivada pelo desejo de ler um clássico:

D. Quixote

Paulo tinha seis anos incompletos;
tinha só quatro o louro e gentil Mário.
Foram à bibliotheca, sorrateiros,
e ficaram instantes, mudos, quietos,
a espreitar se alguém vinha; então, ligeiros
como o vento, correram p'ra o armário,
que encerrava os volumes cubiçados:
eram dois grandes livros encarnados,
cheios de formosíssimas gravuras,
mas pesados, meu Deus!

Os pequenitos
porfiavam, cançados, vermelhitos,
portiral-os da estante. Que torturas!
'Stavam tão apertados, os maldictos!
Enfim, venceram, não sem ter luctado...
Paulo entalou um dedo, o irmãozinho,
aodesprender os livros, coitadinho!
Cambaleou, e foi cahir... sentado.

Não choraram; beijaram-se contentes
e Paulo disse a Mário: *Que bellote!*
vamos ver à vontade o *D. Quixote*,
sem os ralhos ouvir, impertinentes,
da Avó, que adormeceu. Oh! que ventura!
Mário, tu não te mexas, fica attento;
eu vou mostrar-te estampas bem pintadas
com uma condição: cada figura
ha de trazer ao nosso pensamento
uma d'essas partidas engraçadas,
que eu sei fazer. Serve-te assim? –

‘Stádicto.

Oh! que homenzinho magro! Que exquisito!
Quem é? –

– É D. Quixote.

– O barrigudo

é dona Sancha, que a mamam me disse. –
– Dona Sancha é mulher. Oh! que tolice!
O nome que ele tem, bobo, é Pançudo.

– Que está fazendo o padre na cadeira,

a entregar tanto livro à rapariga?
 – São livros maus, que vão para a fogueira.
 – Quaes são os livros maus? –
 – Não sei, mas penso
 que devem ser os que não tem dourados
 nem pinturas. Por mais que o papá diga
 que o livro é sempre bom, não me convenço.
 – Ouves? Chamam por ti, fomos pilhados!
 – Meu Deus, como ha de ser? Mário, depressa,
 vamos arrumar isto; assim.
 – Não cessa
 de chamar-nos a avó!
 – Prompto.
 – Inda faltam
 tres livros.
 – Já não cabem.
 – Que canceira!
 – Têm figuras?
 – Não têm.
 – Capas bonitas? –
 – Também não têm. –
 – Então são maus e saltam
 pellajanella: atira-os á fogueira.

Eram *Sêneca, Eurico e Os Jesuitas*.
 Escaparam do fogo os condemnados,
 ficando um tanto ou quanto amarrotados
 Salvou-os o papá, mas impiedoso,
 fechou a bibliotheca, o rigoroso
 condemnou os dois réos, feroz juiz!
 A soletrar... os *Contos Infantis*.

(ALMEIDA; VIEIRA, 1892, p. 63)

Ao realizarem uma análise, Zilberman e Lajolo destacam o estereótipo familiar que se configura e é ressaltado no texto. O leitor-criança é concebido como um ser que receberá o texto passivamente, desde que agradável, e aprenderá com ele. A infância é marcada pela inocência e há uma polarização entre bons e maus. Essa é uma das características dos contos de fadas que, importados da Europa, tornaram-se balizas da literatura infantil.

É perceptível o vanguardismo de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira (1892) ao declararem, no prólogo da obra, a preocupação com a qualidade das obras escritas para o público infantil e criticarem os autores contemporâneos por oferecem textos complicados demais ou com temática fora do interesse do leitor.

Voltando ao poema citado, a organização dos versos sugere o movimento de tensão e suspense que há na situação narrada, acentuado pelo uso de enjambement. O ápice é marcado na penúltima estrofe com recuos irregulares. Nesses versos, as personagens do

poema transpõem elementos do livro que estavam lendo às escondidas para a situação “real” como solução para o problema que tinham em mãos. As poetisas defendem a produção de textos adequados à criança, o que não significa subestimar sua capacidade. Ao contrário, terminam o poema com uma ironia que chega a ser uma metalinguagem: o castigo imposto pelo pai aos meninos foi executar a ação da criança-leitora, ou seja, ler o livro que a divertia. Enfim, o poema traz a mensagem de que a leitura é fonte de prazer – ideia que ganhará a defesa dos teóricos da leitura e será reiterada nos textos literários até se tornar uma imposição na década de 1980.

Na primeira fase da produção poética dedicada à criança, há a intenção de se criar modelos de conduta, norteados pela concepção de que a criança deve ser ensinada com instrumentos atrativos, pelo projeto de construção de uma identidade nacional, valores religiosos que regulavam a moral e pela estrutura de organização social burguesa. Os poemas ilustram o que as crianças terão como papéis sociais quando adultos. Para gerar a identificação do leitor, a criança aparece mais como o eu-lírico e, assim como ocorria na narrativa, é a protagonista da situação representada. A estrutura social defendida nos poemas é indicada nas situações de aventura envolvendo mais os meninos e situações domésticas abarcando as meninas. Por exemplo, o poema abaixo de Zalina Rolim (1897) reproduz a brincadeira que mimetiza a ação materna:

Cuidados maternos

Expor minha filhinha ao sol ardente –
Mamãe diz que é um perigo:
Quero sentar-me ao delicioso abrigo
Deste arbusto virente.

A sombrinha de seda cor-de-rosa
Torna a luz tão suave!...
No arvoredado palpita um ninho de ave
Sob a fronde cheirosa.

Meio-dia. Um barulho de água viva
Cortando o fresco atalho
Do bosque em fino leito de cascalho,
Marulhoso deriva.

Minha filhinha, a todo o encanto alheia,
Descansa em meus joelhos;
E nos seus lábios doces e vermelhos,
Leve sorriso ondeia.

Pesa-lhe o sono; já entreabre a custo
Os olhos sonolentos,

E adormecê-la assim exposta aos ventos,
Causa-me grande susto.

Tão melindrosa e frágil! Pobre anjinho!
Traz-me em perpétuo anseio...
Quem me dera escondê-la no meu seio
Em faixas de carinho!...

E conservá-la assim – meu sonho eterno –
No íntimo do peito,
E de amor construir-lhe o níveo leito
No coração materno!...

(ROLIM, 1897)

O poema difunde a singeleza do momento de afago do ninar, entre os sobressaltos de preocupação da pequena mãe. A cena acontece entremeada de romantismo e delicadeza num cenário que remete ao conto de fada.

Seguindo nessa corrente, Olavo Bilac publica, em 1905, a obra que será o best-seller do período. O prefácio que acompanhou a obra poética é curto e objetivo, assinado pelo autor, onde declara que o objetivo era “dar às crianças alguns versos simples e naturaes, sem dificuldades de linguagem e métrica, mas, ao mesmo tempo, sem a exaggerada futilidade com que costumam ser feitos os livros do mesmo genero”¹ (BILAC, 1946, p. 3).

Contudo, a segunda edição, publicada em 1946, desperta a dúvida se este não teria sido apenas um resumo suavizado do que Olavo Bilac realmente queria transmitir aos seus leitores. Ela apresenta dois prefácios: o que foi publicado na primeira edição e outro texto que, longo e incisivo, levanta a bandeira do respeito e estímulo à inteligência da criança, oferecendo-lhe textos com conteúdo agradável aos seus interesses e versos bem realizados. Nesse segundo prefácio, Bilac faz uma crítica à diminuição ou perda da qualidade estética da poesia oferecida a esse público em nome de uma pretensa legibilidade. O poeta brasileiro entra na defesa de que o acesso, desde cedo, a bons textos formaria o censo crítico e o gosto pela boa literatura. Criticava, ainda, o uso desse argumento para a prática contrária: apresentação de textos clássicos muito antigos, de conteúdo e forma distantes da experiência vivencial e linguística e do horizonte de interesses do público infante. Dizia, explicitamente, que não se ensina língua com exemplos antigos e já em desuso, e deixa claro que não havia a intenção de desvincular a produção e leitura de poesia de uma prática escolar, mas que era necessário investir na qualidade do texto para o sucesso desse trabalho. O fato intrigante é que, ao final, há uma nota dos editores explicando: “este prefacio deixou de ser publicado na primeira 1ª edição por esquecimento da officina impressora” (idem, 1946, p. 5).

¹ Mantivemos a grafia como no original.

A crítica de Bilac (1946) à falta de cuidado com a métrica dos poemas reflete um posicionamento contrário à perspectiva de que versos livres – aproximando o poema do tom fluido da prosa – facilitariam a leitura para os pequenos. Muitos prefácios de obras publicadas no final do século XIX trazem pedidos de desculpas e justificativas por deixarem a métrica perfeita em detrimento de outra que materializasse mais as nuances de sentimentos. Lembramos, como exemplo, a obra *Flores do campo: poesias infantis* de José Fialho Dutra (1982), cuja primeira edição é de 1882. Era uma estratégia que partia da concepção de que a criança não entenderia textos com uma organização linguística muito diferente da cotidiana. Contudo, também é o princípio de um dos elementos marcantes da Poesia Infantil e Juvenil brasileira: a métrica e o ritmo servirem para construir e enfatizar o efeito de sentido almejado pelo autor.

Na obra de Bilac (1946), os poemas conduzem para noções de respeito e valorização da família – pais, avós, etc. –, a importância do trabalho e um retrato enaltecido do Brasil a partir de situações do cotidiano infantil. Em um dos poemas que tem como mote o brinquedo destinado às meninas, em cinco estrofes de quatro versos, com rimas alternadas, o eu-lírico narra a briga de duas garotas por uma boneca. A astúcia do poeta foi representar a situação no olhar animista com o qual a criança vê o mundo. Assim, a boneca é colocada como a que mais sofre naquela situação por estar sendo destruída, enquanto as meninas ficam sem o objeto desejado, mas distraem-se logo com outros brinquedos.

Portanto, os prefácios das produções do final do século XIX – momento em que se localizam as primeiras publicações de autores brasileiros para público iniciante – apontam para a discussão cerne, a saber, qual texto apresentar a esse público e como o fazer. Num momento em que a formação moral estava ligada aos valores institucionalizados por Estado, família e religião cristã, a literatura para a criança deveria instruir, de forma agradável, a uma conduta pautada nos valores morais e no amor à pátria com vistas à valorização do trabalho e da família, dando continuidade às tradições. Isto se configura também na forma, quando há uma predominância dos poemas com versos lineares e estrofes e métrica regulares, seguindo o padrão parnasiano – característica formal que persiste até a década de 1960 (ZILBERMAN; LAJOLO, 1985). Por outro lado, dentro desses limites e objetivos, a variação temática é marcante e já assinala os temas que serão recorrentes na Poesia Infantil e Juvenil até a contemporaneidade.

Desse modo, além das relações familiares, das atividades cotidianas da criança, há o esforço em desvendar as realidades veladas na desigualdade social. Essa é uma temática não reconhecida pela crítica nas primeiras publicações, talvez porque o registro e a valoração dos

problemas sociais estão marcados pela circunstância história na qual os textos são produzidos. Segue um poema para exemplificar:

Miseria

João de Deus

Era já noite cerrada;
Diz o filho:
- O' minha mãe,
Debaixo daquela arcada
Passava-se a noite bem...

A cega, que todo o dia
Tinha levado a andar,
A taes palavras do guia
Sentiu-se reanimar.

Mas saltam dou cães de gado,
Que eram como dous leões,
Tinha-os no pateo um morgado
Para guardar dos ladrões.

Mettem-se de novo á estrada,
E onde haviam de ir dar?
Ao palácio da tapada,
Onde o rei ia caçar.

A' ceguinha, meio morta,
Torna o filho:
- O' minha mãe!
Alli, no vão de uma porta,
Passava-se a noite bem.
- Si os cães deixassem... diz Ella,
A triste num riso amargo.
Com effeito, sentinella:
- Quem vem lá?! Passe de largo!
Então, ceguinha e filhinho,
Vendo a sua esperança vam,
Deitaram-se no caminho,
Até romper a manhã!... (BARRETO, 1911, p. 20 e 21)

O texto acima apresenta uma estrutura comum à época, com versos e estrofes lineares, rimas alternadas. A voz do filho no chamamento à mãe é destacada com um recuo do verso. As comparações e referências (inclusive o diminutivo que será muito usado na poesia infantil numa tentativa de infantilizar o discurso) enfatizam a situação de miséria e isolamento da mulher cega e seu filho que, na busca por um lugar para passarem a noite, são interpretados como ladrões por cães e homens exercendo função de guarda.

Esse poema está na obra *Leituras moraes* de Arnaldo de Oliveira Barreto (1911), uma grande antologia de textos variados e ilustrada com muitos detalhes. O prefácio

destinado ao leitor explica que os textos querem ensinar de forma divertida os valores morais, fidelidade, asseio, economia, trabalho, respeito aos que sofrem, aos “defeituosos” e animais, ainda não dizer palavras “indecorosas e descorteses”. O livro é composto por narrativas, um texto de teatro e vinte e três poemas. A obra exemplifica também o modelo de livros de leitura compostos com textos de autores conhecidos por uma produção para crianças, em vez de clássicos da literatura para adultos. Além disso, mostra-nos uma mudança na quantidade de textos oferecidos ao público em um livro. Estes eram grandes e a ilustração vai ganhando espaço nas publicações.

As produções do final do século XIX e início do XX refletem a sociedade da época, tanto na forma de reconhecer os problemas sociais, como de representar suas contradições. Na mesma obra de Barreto (1911), o poema “O negro e o espelho”, sem identificação de autor, aparece o negro em situação de caricata surpresa diante de um objeto desconhecido: o espelho.

Nessa linha do humor, o poema “A escola dos Mortos”, de Affonso Celso (BARRETO, 1911), une elementos como a morte, a exclusão social do pobre, do deficiente – representado pelo cego. Esses elementos conjugados com a intenção de gerar riso mostram o que nesse momento histórico era permitido, em termos de manifestação na linguagem, para representação de grupos sociais.

Ainda seria necessário um estudo mais aprofundado, mas a leitura de várias obras mostra-nos como a morte – que não é citada pela crítica quando trata dessa poesia – é representada em tons diferentes. Ela pode estar numa situação de suspense, ironia e humor, e também ser tratada com toda a sacralidade ao se referir à morte de familiares (avós, pais, irmãos) e autoridades.

No que se refere às décadas de 1940 e 50, Coelho (1991) chama de um período de “imobilidade criadora” na poesia, decorrente da permanência dos modelos da tradição – análise apontada para toda a literatura infantil nesse momento como já mencionamos anteriormente. Lajolo e Zilberman (1985) chamam a atenção para a permanência, até os anos 60, das referências de um objetivo pedagógico na poesia dedicada à infância, mesmo entre autores que tinham uma produção modernista consolidada na literatura para adultos. As autoras citam Murilo Araújo com a obra *A estrela azul* (1940) e Guilherme de Almeida com a publicação de *O sonho de Marina* (1941).

Por outro lado, em 1943, Henriqueta Lisboa publica *O menino poeta*, uma obra que se tornou um clássico da Poesia Infantil e Juvenil. Lajolo e Zilberman (1985, p. 148) consideram essa produção um avanço na experimentação formal, mas também, a conservação

de “um sistema de valores convencionais”. Contudo, essa crítica pode ser relativizada na medida em que a obra está marcada no processo de desvinculação dos valores da tradição da poética infantil e juvenil brasileira. Em geral, os poemas refletem a incorporação do projeto modernista de busca, representação e reflexão sobre a realidade social do país.

Os poemas de Lisboa (1997) denotam mudanças culturais importantes como a ausência da mãe que trabalha; a confluência de elementos urbanos e rurais no cotidiano; a representação valorativa de elementos da cultura afrodescendente; a intertextualidade com a cultura popular e a literatura clássica; além de uma criança que questiona e rompe com normas sociais. Bordini (2007) faz referência ao poema “Segredo” para exemplificar a construção de sentido no plano sonoro – uma das marcas da poesia infantil em sua análise. Em se tratando da construção textual, a obra contribui para o fortalecimento do caráter estético da poesia infantil ao inserir a metáfora. É uma estratégia que abre o caminho para que o gênero torne-se uma obra literária ambivalente e, assim, consolide o reconhecimento do potencial da criança como leitora.

O esforço em prol da qualidade estética e as transformações das concepções pedagógicas tornam hegemônico um novo formato de poesia para a infância a partir da década de 1950. Segundo Turchi, nesse período “a poesia infantil brasileira abandonou sua obrigação pedagógica e encontrou seu caminho de arte verdadeira que produz o encontro, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à volta” (2005. p. 24). A pesquisadora cita como referências dessa mudança Sidônio Muralha (*A televisão da bicharada*, 1962), Cecília Meireles (*Ou isto ou aquilo*, 1964) e Vinícius de Moraes (*A arca de Noé*, 1971).

Henriqueta Lisboa foi poeta com obras dedicadas tanto ao público adulto, quanto ao infantil, foi crítica literária, professora universitária, tradutora e ainda organizadora de antologias poéticas para a infância. O prefácio de *Poemas para infância* (LISBOA, s.d), obra publicada e reeditada na década de 1970, mostra a concepção de poesia que, enquanto arte, é inteligível ao adulto e à criança. Ela ratifica que o acesso da criança ao texto é intermediado pelas concepções de infância e suas necessidades segundo cada época, como indica a citação que segue:

A poesia – arte verbal – dispõe de várias faculdades propícias a impressionar a criança: a metáfora com seus desenhos, cores e relevos de visionamento; a sonoridade, o ritmo e a melodia, com seu dinamismo; a essência com sua espiritualidade e sugestões de categoria mental; a disposição e ordem dos componentes, com seu todo característico.

A seleção desta coletânea obedeceu ao desejo de servir à educação, dentro do campo de interesses da própria infância, buscando temas e assuntos que lhe são familiares: influência musical, vocabulário acessível, variedade de imagens, estrutura singela. (LISBOA, s.d, p. 10)

Ademais, Maria Lúcia Amaral (1971) traz indícios sobre o contexto de produção e recepção nesse momento em que o modernismo se consolida na Poesia Infantil e Juvenil brasileira. Em suas defesas incisivas de questões que nesse panorama histórico que fizemos pareciam superadas, revela o quanto o sistema literário não é produto de uma construção uniforme e linear.

A autora faz uma crítica atroz à literatura para crianças marcada pelo discurso infantilizado e pelo tom moralizador, apontando para a artificialidade de se determinar que o bem prevaleça sobre o mal. Afirma que “o bom livro para crianças é, portanto, aquele que pretende consultar as suas características psíquicas e responder a suas exigências intelectuais e espirituais” (AMARAL, 1971, p. 13). Esta frase, além dos autores que já citamos, é como um eco do prefácio de Antero de Quental em sua antologia para a infância, publicada em 1883.

O texto de Amaral também desmente – o que indica que ainda perduravam – estereótipos sobre a autoria na literatura para crianças. A autora afirma que qualquer bom escritor da literatura brasileira consegue escrever para público infantil, pois é necessário que o autor saiba se comunicar com a criança. Sobre a consideração de que a mulher escreve melhor para criança do que o homem – já discutimos como a autoria se configurou na literatura infantil –, Amaral (1971, p. 14) pondera que a facilidade se deve a uma sensibilidade feminina “aguda para auscultar o que a criança mais gosta, quais os seus interesses”. Nessa fase, ainda era necessário provar que o escrever para criança é um trabalho que exige dedicação. Para tanto, a estudiosa cita um depoimento bastante conhecido de Andersen, no qual explica que a produção de um único texto exigiu-lhe muita pesquisa e várias reescrituras.

Amaral (1971) faz referência a Jesualdo², um pesquisador que afirmava que a poesia estaria nesse período assumindo um lugar nas escolas como instrumento de cultura e educação, desvinculado da moral. Além disso, aponta de forma objetiva como devia ser a poesia para criança: cuidado com o ritmo, imagens claras e vocabulário acessível; não podia ser longa, a não ser que fosse narrativa. Ainda recomenda à “professora” que não leve poemas “mediócras” aos alunos, nem poemas destinados a adultos que falem de meninos, flor, nuvens, mas são carregados de violência.

² JESUALDO. *La literatura infantil*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1959.

Para finalizar, Yunes e Pondé (1988) resumem o percurso da literatura brasileira partindo do século XIX marcada por erudição, moralismo e eloquência com o objetivo de formar um estilo brasileiro. Depois o Modernismo chega com a busca da arte nacional, na década de 1920, fugindo das idealizações românticas; na década de 1930, com a temática social e a aproximação do público; por fim, 1945 fica marcado com o foco na linguagem. A partir dessas ideias e do percurso histórico que fizemos, é perceptível que a literatura infantil faz esse mesmo percurso, guardadas as devidas ressalvas por ser um sistema que converge diferentes legitimações e tempos históricos específicos.

No caso específico da poesia, Lajolo e Zilberman (1985) ressaltam a influência das vanguardas dos anos 50 na poesia dos anos de 1970 em diante, a que elas chamam de “poesia infantil brasileira contemporânea”. Contudo, a década de 1970 pode ser apontada como o momento crucial de consolidação de rupturas e inovações que antecede o avanço do gênero no mercado editorial. Assim, até agora as produções podem ser agrupadas em duas fases: uma ligada ao que se chama de tradição e outra herdada do modernismo.

A produção da década de 1980 revela a solidificação do gênero e antecede uma mudança social que altera as condições de produção e recepção da poesia na década de 1990 e início do século XXI: a inserção das tecnologias da informação e da Internet no cotidiano das pessoas. Essa poesia, que chamaremos de contemporânea, será analisada no segundo capítulo.

CAPÍTULO 2

AMBIVALÊNCIA: A POESIA INFANTIL E SEUS (DES)LIMITES

A Borboleta

Cada vez que o poeta cria uma borboleta, o leitor exclama: “Olha uma borboleta!” O crítico ajusta os nasóculos e, ante aquele pedaço esvoaçante de vida, murmura: - Ah! sim, um lepidóptero...

Mario Quintana

No primeiro capítulo, apresentamos uma visão panorâmica da história da Literatura Infantil e Juvenil brasileira com ênfase na constituição da poesia escrita para o público infantil e juvenil. Vimos que esse foi um processo histórico marcado pela confluência do objetivo pedagógico com o valor estético que, na situação concreta de produção e circulação das obras, sobrepujavam-se conforme as concepções predominantes em cada momento.

Já neste capítulo, percorreremos a produção dos últimos trinta anos. O esforço será no sentido de fazer um mapeamento dessa produção a partir de elementos que constituem a obra – entendida na interpenetração do texto literário verbal e seus paratextos. Por isso, as obras serão referenciadas nos tópicos por um de seus aspectos constitutivos e ficarão como indicação para leitura que extrapola as observações aqui desenvolvidas. Na seleção do *corpus* para esta parte do trabalho, um dos objetivos foi apresentar o maior número de poemas, diversificando autores e obras. Essa opção metodológica se justifica pelo compromisso de divulgar essa produção poética de circulação restrita e ainda marginalizada e, para permitir que o texto poético fale por si no convencimento de que o limite no campo da recepção da Poesia Infantil e Juvenil brasileira está posto fora dela, porque o texto em si aponta para a quebra das fronteiras que indicam quem pode ou não alcançar uma experiência estética com sua leitura. Em virtude do número de poemas transcritos, nas citações destacadas com recuo, marcaremos sua segmentação com barras simples, para separar versos, e duplas, para separar as estrofes. Reproduziremos o formato original, apenas quando a disposição dos versos for diferenciada, tornando o aspecto visual mais significativo.

O recorte que gerou o *corpus* está implicado pela contemporaneidade dos três elementos desse sistema literário em que autor, obra e leitor estão irmanados com o tempo. O

leitor, em específico, é aqui definido considerando-se a ambivalência da Literatura Infantil e Juvenil que se dirige à criança e ao adulto – tanto aquele que assume o papel de mediador imediato, quanto a crítica literária. Por tudo isso, as análises pontuais que serão desenvolvidas partem do critério de ora demonstrar os deslimites do poema produzido para crianças, ora mostrar como ainda há obras que são publicadas com o pressuposto de uma limitação intrínseca a esse grupo de leitores.

No século XX, a ideia de que a criança deveria ter acesso à poesia com qualidade capaz de gerar uma experiência estética, defendida desde os primeiros autores de antologias para crianças, ganha força com o projeto modernista. Isso porque o esforço de resgate e construção da identidade nacional e de flexibilização de temas e formas na poesia se associa à concepção de formação de leitor na escola através do acesso a textos literários mais prazerosos.

Se o *boom* da literatura infantil ocorre na década de 1970, talvez seja possível – pela intensidade de publicações – afirmar que no caso da poesia, esse avanço ocorre na década seguinte, quando surgem obras e poetas que serão referências para leitores e estudiosos na década de 1990.

Nos últimos vinte anos – a transição de séculos – podemos identificar dois movimentos simultâneos: por um lado, a consolidação de obras que constituem um arcabouço da Poesia Infantil e Juvenil por meio da republicação de textos; por outro, o surgimento de uma nova forma de poesia com muitas variações a partir da criação dos suportes digitais, da incorporação de recursos computacionais na produção e recepção do texto e da popularização do acesso à Internet.

Nesse contexto de permanência e mudança, a poesia de autores do cânone da literatura brasileira para adultos volta ao cenário através de antologias, não sob a égide de textos exemplares, mas a partir da concepção de que se deve garantir ao leitor a experiência mais variada quanto for possível. Tomando a leitura como um processo dialógico e o texto literário como uma constituição de camadas de sentido, o jovem leitor alcançará o efeito estético e avançará em sua competência leitora à medida que tiver contato com textos de qualidade.

Voltando ao primeiro movimento, as republicações de textos literários podem ser analisadas em várias linhas a partir das mudanças operadas na configuração da obra. Em geral, há um esforço de atualização do livro por meio dos paratextos – com ênfase nos prefácios, textos de orelha, contracapa e ilustração. Dessa forma, se título e texto literário são repetidos ao longo da história, os paratextos atuam apontando para novos sentidos, destacando

uns e ocultando outros. No caso da Literatura Infantil e Juvenil, ilustração e textos que acompanham o principal marcam essas mudanças e podem ser diretamente relacionados às especificidades do público desse gênero editorial. A ilustração, enquanto paratexto imagético, também integra a obra, frequentemente voltada para o leitor infantil e juvenil, enquanto os textos que apresentam e, muitas vezes, analisam a obra – aparecem na posição de prefácios ou em orelha e contracapa de livros – dirigem-se mais aos adultos.

No conjunto da Poesia Infantil e Juvenil, os paratextos reiteram o direcionamento simultâneo a dois grupos de leitores. Para demonstrar o papel constitutivo do caráter ambivalente desse gênero, escolhemos ilustração – como exemplo de paratexto imagético –, e prefácio, posfácio e textos de orelha – como paratextos verbais – por serem os que trazem mais explicitamente indicativos da configuração do leitor na obra. Também marcam a amplificação e consolidação do caráter literário porque, ao longo do tempo, são produzidos a partir uma concepção estética.

2.1. Ilustração e paratextos verbais

Lajolo e Zilberman (1984, p. 14) afirmam que o livro para crianças constitui um “novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam”. Nessa linha, Luís Camargo (2006) defende que a análise da obra literária para criança só será completa se esses dois elementos forem considerados. Para tanto, propõe cinco categorias: o suporte do texto; a enunciação gráfica do texto; a visualidade – as imagens mentais que o texto gera no leitor; a ilustração como texto visual; o diálogo entre texto e ilustração. Essas categorias estarão diluídas nas apreciações constantes neste capítulo. Em decorrência do espaço conquistado pela ilustração nas publicações das últimas décadas optamos por sua abordagem específica.

No início da literatura infantil brasileira, as ilustrações eram usadas como elemento de atração e facilitação da leitura. Nessa perspectiva, acabavam por reduzir o efeito do texto sobre o leitor ao delimitar personagens, cenários e a mais adequada interpretação. Esse é o caso de ilustrações que apenas representavam cenas do texto. Mas as concepções e técnicas das artes plásticas foram ganhando espaço e transformando a ilustração em um texto próprio dentro do livro. Assim, a ilustração passa a oferecer ao leitor uma possibilidade de interpretação do texto principal, além de tornar a obra literária um objeto artístico constituído de palavras e imagens. Essa transformação é parte da mudança social gerada pela criação das

mídias que comunicam muito por imagem, como televisão, propaganda, mais recentemente, a Internet.

Não significa que o modelo de ilustração como representação de uma cena deixou de ser usado. Ao contrário, ainda aparece na maioria das publicações e se apresenta como um tipo de ilustração que remete ao nível mais superficial de sentido que pode ser construído a partir de um dado texto. É o que acontece com o poema “Aurora” da obra *A jibóia Gabriela* ilustrada por Astrid Münch que segue abaixo:

A lavadeira que eu conheço/ lava muito pra fora,/ roupa do corpo e da alma/
madrugada, a qualquer hora.// Pendura as roupas na linha/ azul claro do
horizonte/ que se estende dos abismos/ até ao cimo dos montes.// A lavadeira
que eu conheço/ já está indo embora/ trabalha com o sol nascente,/ e se
chama Aurora. (CAPARELLI, 1999b, p.38)

A ilustração correspondente ao poema é o desenho de um varal cheio de roupas sob o sol e, na margem, uma torneira e sabão com espuma. Na edição de 1984, Maria da Glória Bordini analisa a lavadeira como metáfora de uma escritora. Uma interpretação possível apenas para um leitor experiente e que não é sugerida em momento algum pela ilustração.

A abordagem que fazemos da ilustração parte do reconhecimento de que a ilustração, como todo paratexto, exerce um papel de mediação da leitura conduzindo o leitor na experiência com o texto, ou seja, é uma ferramenta que tem o potencial de suscitar construções de sentido do texto mais ou menos densas, além ou aquém do que está proposto. Nesse sentido, caberia uma crítica à ilustração do poema de Sérgio Caparelli (1984), compreendendo que ela não contribui para que o leitor menos autônomo construa uma leitura poética do texto. Ainda que essa ilustração tenha o efeito de atrair o leitor menos experiente e conformar o sentido mais imediato do poema, a análise de Bordini demonstra sua ambivalência, já que esse paratexto está dirigido ao segundo leitor da Poesia Infantil e Juvenil. Assim, enquanto crítica literária, ela mostra que o poema voltado para o público iniciante compreende níveis de sentido capazes de propiciar uma experiência estética também ao adulto mediador.

Diferente da referência anterior, em várias obras a ilustração eleva à superfície o sentido mais profundo do poema, extraíndo-lhe os subentendidos e expondo inferências possíveis de serem construídas. É o que ocorre, por exemplo, nas ilustrações de Regina Rennó para a obra *Arco-íris* (AMARANTE, 1983), e de Eliana Brandão para o livro *Zão* (NEJAR, 1988). Em se tratando de um poema específico, a ilustração de “Castigo”, de Wania Amarante

(1983), direciona a interpretação para a temática da consciência ambiental, ao retratar a poluição da cidade. Além disso, o poema parte de uma concepção de educação infantil que relaciona a punição física como consequência de um erro, para associar eventos naturais à intervenção humana no meio ambiente. Confira o poema: “Castigo” – As árvores choram,/ agitam as folhas,/ encolhem as raízes.// A poeira/ vai voando,/ se enroscando/ num rodamoinho.// É a mão do vento/ dando palmadas/ no mundo levado (AMARANTE, 1983, s/p).

A ilustração também pode ser o foco principal da obra – como na série Colagens, nome da técnica utilizada nas obras – e seguir em alto nível com o texto (CAPARELLI, 1999a) ou mesmo superá-lo em potencial de sentido e invertendo a relação padrão da imagem a serviço do texto (CASTANHA, 1998; JOSÉ, 1996). Surpresa ainda maior é o leitor ver-se representado na obra como uma personagem da ilustração que acompanha os acontecimentos do poema. É o que faz Marilda Castanha no livro *O menino que não mascava chiclê*, que integra explicitamente a ilustração ao poema (CUNHA, 1994).

O paratexto imagético ainda exerce o papel de atualização do texto nas republicações. A obra *Classificados poéticos* de Roseana Murray é exemplar nesse aspecto. Dez anos após a primeira publicação, a obra chegou a sua décima edição em 1994, ilustrada por Paula Saldanha. Posteriormente, Maurizio Manzo faz uma nova ilustração para a obra que segue até a 20ª edição pela editora Miguilim e é republicada pela Companhia Editora Nacional em 2004.

Os últimos dois projetos de ilustração representam bem a mudança ocorrida a partir de 1980. Ambos apresentam crianças como centro das situações construídas nos poemas, intensificando a identificação do leitor com o texto verbal. A grande diferença está nos níveis de referencialidade e abstração. A primeira ilustração apresenta ambientes mais rurais em desenhos coloridos e com detalhes que especificam bem os espaços e expressões. Já a segunda, une desenhos sem preenchimento colorido e técnicas de pintura e colagem, oferecendo ao leitor mais sugestões, além de propor um ambiente mais urbano com a inserção de elementos citados nos poemas. Os dois projetos refletem diferentes perspectivas de olhar sobre o mundo, apesar de partirem do mesmo texto verbal. Nesse processo de atualização, ficam explícitas mudanças culturais e de concepção do leitor infantil. Nesse ponto de vista, justificam-se diferenças nas ilustrações do último poema que expõe o desejo de um menino de se comunicar com um “habitante de outra galáxia”. A primeira aponta para uma visão espiritualista colocando um menino no alto de um monte em posição de meditação, seguida pela imagem de uma bola azul representando o planeta e, em cima dela, crianças de branco,

embaixo, pessoas vestidas de forma comum e coloridas. A segunda, por sua vez, mostra diversos formatos de mensagem (correspondência, selo, aviãozinho) saindo de uma bola formada de traços coloridos; na página seguinte, um menino deitado em tapete de estrelas observa ao longe.

Nesse sentido, o ilustrador exerce um papel duplo de leitor do poema e autor de um texto imagético, a partir da qual é estabelecida uma relação de intertextualidade em que a ilustração pode ser a expressão de uma leitura inferencial, como também ser um texto legível por si só. Desta forma, a ilustração pode ser um texto que amplia o poema na medida em que sugere elementos que não estavam nele e, assim, torna-se o registro de uma leitura que extrapola o texto. Exemplo desse último aspecto é a obra *O circo* (COELHO, 1986), na qual desenhos em preto, sem preenchimento, vão além do que está proposto nos poemas.

Ainda para reforçar a ideia de que a ilustração é um paratexto que orienta a leitura, citamos a obra *O menino que varou a noite e depois virou poeta* (ARAGÃO, 1996) na qual Nelson Cruz apresenta desenhos que representam conhecimentos geográficos, situações históricas, personagens conhecidos, super-heróis e outros dados que estimulam as inferências pelo leitor, dispondo informações que podem ser relacionadas aos poemas.

Há casos em que a ilustração e o texto verbal constituem um projeto de experiência estética em que ambos não são organizados em uma relação de interdependência, como na obra *Canção da menina descalça*. Essas telas de pintores famosos seguem junto aos poemas. A autora, Iêda Dias (1993), declara que as obras não são ilustrações, mas se relacionam ao texto verbal na tentativa de oferecer ao leitor experiência e deleite com mais de uma arte.

Em se tratando do campo de produção desse tipo de paratexto, o espaço e a importância da ilustração na obra literária juntamente com a expansão do mercado editorial geraram uma demanda por profissionalização e o reconhecimento dos envolvidos em cada etapa do processo. Assim como tradutores e adaptadores, o ilustrador alcançou o status do conceito de autoria: ele é o artífice da imagem, enquanto o escritor é o artesão da palavra. Como tal, ao longo da carreira constrói um estilo próprio pelo qual ele pode ser identificado; seu nome torna-se um selo de qualidade exibido na capa do livro e, ao final, aparecem seus dados biográficos juntamente com os do autor. Aos leitores de Literatura Infantil e Juvenil é fácil identificar uma ilustração de Eva Furnari, por exemplo, que, de antemão, desperta a hipótese de que se trata de uma obra mais voltada para o humor e o inusitado. Já, Lalau e Laurabeatriz são exemplos de como esses papéis estão nivelados. Nas capas de suas obras

ambos aparecem na posição de autores; apenas nos dados catalográficos é delimitada a ação de cada um.

Assim como a ilustração margeia e se integra ao texto literário constituindo-se um paratexto imagético, há também os textos verbais que o acompanham na forma de prefácio, posfácio, ou aparecem em orelha e contracapa de livros. Eles são fundamentais a ponto de refletirem as mudanças ocorridas na Poesia Infantil e Juvenil, quanto à configuração de seu público e na sua consolidação enquanto gênero literário.

Desde as análises feitas no capítulo anterior, vimos que os paratextos verbais, que comumente aparecem como prefácios, são dirigidos aos mediadores da leitura (pais, professores e outros) no sentido de convencê-los sobre a importância, finalidade e possíveis usos de respectiva obra. Essa situação demonstra a intrínseca ambivalência da obra de Poesia Infantil e Juvenil como um todo, na medida em que se destina a dois públicos distintos – o adulto e à criança. Nesta fase, os paratextos apresentam a obra ao adulto e os poemas são dirigidos ao leitor em formação. Assim, o potencial de sentido do poema está estritamente direcionado para a criança e será lido pelo adulto apenas para uma avaliação de sua adequação.

Ainda no levantamento que operamos no capítulo 1, ficou nítido que o poema, ao longo do tempo, ganha força de sentido em nível estético à medida que a concepção de formação de leitor sobrepõe-se à ideia de educar moralmente e transmitir conteúdo escolar através da poesia. Ou seja, o esforço é no sentido de consolidar cada vez mais a produção de textos mais literários e menos comprometidos com um fim pedagógico.

Nesse processo marcado pelas teorias de formação de leitor que preconizam a autonomia do sujeito, o acirramento da compreensão do potencial cognitivo da criança e da valorização das experiências vividas na infância, os paratextos verbais perdem gradativamente o fim de defesa do caráter pedagógico e passam a uma explanação embasada na crítica literária. É perceptível que aparecem cada vez menos nos livros e voltam-se mais para sua função estética. Essa mudança materializa o avanço na compreensão de que o livro publicado para o leitor infantil e juvenil deve ser, antes de tudo, uma obra literária. Por isso, o paratexto, assim como na literatura para adulto, passa a se posicionar como facilitador da compreensão do leitor sobre o texto literário. E no caso específico da Poesia Infantil e Juvenil, defender um olhar crítico e a possibilidade de uma análise mais profunda do texto.

Esse encaminhamento é consequência do trabalho de autores que fazem com que a especificidade da Poesia Infantil e Juvenil seja a partir da forma de ver o mundo de uma criança, o olhar de descoberta. Dessa forma, o potencial de sentido do texto pode ser ampliado

a ponto de ter níveis compatíveis com a experiência de leitura de um adulto. Assim, podemos ampliar a noção de ambivalência proposta por Shavit (2003), em que o texto da Literatura Infantil e Juvenil passa a ter dois leitores em seu horizonte devido ao potencial de experiência estética e não restrito ao papel de intermediação.

Além das mudanças já citadas, a partir da década de 1980 e, mais precisamente, com as obras de José Paulo Paes, a mediação do adulto perde espaço para o total direcionamento da obra ao seu leitor principal que inclui paratextos verbais voltados para o público infantil e juvenil. Esse aparece tanto na posição de prefácio, quanto de posfácio, ou na contracapa. Dessa maneira, há uma indicação de que não se faz necessária uma explanação em defesa de uma obra aos mediadores. Essa configuração pode ser vista como o ápice da consolidação da poesia destinada a jovens leitores como obra literária, já que, institui uma relação direta do objeto livro e seu conteúdo com o leitor a qual se destina.

Além do reconhecimento de que a criança também vivencia a experiência de leitura da obra como um todo, ela passa a receber o mesmo investimento para compreensão e atração para o texto literário que o leitor adulto. Se isso representa a constituição da autonomia do gênero e do seu leitor, não quer dizer que o leitor-mediador não esteja em vista. A defesa do valor das obras se dá, muitas vezes, fora delas na medida em que passa pelo crivo do governo e da FNLIJ por meio de concursos e programas que as classificam. Os avaliadores – que se constituem como leitor-mediador – estão focados na experiência estética que ela pode desencadear a quem se destina primeiro. Assim, os documentos orientadores sobre a formação de leitor de literatura na escola e os critérios de avaliação de obras para compra pelo governo constituem-se como paratextos externos à obra que conduzem para um formato de Literatura Infantil e Juvenil.

Se os prefácios direcionados a pais e educadores não aparecem nas obras, por outro lado, o selo de “altamente recomendável FNLIJ” e premiações vêm estampados nas primeira e segunda capas e na contracapa. Assim, podemos considerar que há uma transformação no paratexto destinado a mediadores. Nesse sentido, os selos são novos paratextos que remetem a outros externos à obra – como prevê Genette (2009) – e, por sua vez, geram hierarquias entre as publicações e interferem até no custo do livro na livraria.

Tudo que foi explanado não significa que os paratextos direcionados aos mediadores da leitura deixaram de existir no livro em formato verbal. Eles ainda aparecem e são fontes de referência para identificarmos as concepções que norteiam produção, circulação e recepção das obras nas últimas três décadas. Em geral, são marcados por apresentarem discussões teóricas e defesas dos textos que antecedem sob a égide da crítica literária. Esse é

um dos argumentos para a crítica que defende o distanciamento da obra do contexto escolar. Mas pode ser visto como demonstração de que o argumento pedagógico majoritário nas teorias de formação de leitor em voga é a experiência estética, mais precisamente, o prazer e a transformação que a criança e o adolescente terão a alcançar com a leitura.

A divisão das publicações em livros de caráter literário em oposição a outros de caráter educativo é apontada por Colomer (2010), em texto já citado no capítulo anterior, no qual analisa que no contexto atual da formação de leitores, o foco no tratamento de temas escolares tem uma linha própria no mercado editorial: a literatura paradidática. Esta segue explicitamente o princípio de ensinar conteúdo por meio de uma leitura que se quer prazerosa, mas quase sempre não passa de um discurso com tom panfletário sobre temas mais destacados na mídia em um dado momento. Assim, a produção literária para os leitores em idade escolar está claramente dividida em dois grupos: obra literária permeada por concepções pedagógicas e livro que tem um fim didático e faz uso de estratégias literárias.

O trabalho segue com o foco no primeiro grupo. É perceptível que, mesmo entre os paratextos direcionados ao leitor-mediador, há uma variação no tom da linguagem utilizada e no conteúdo. Alguns são mais voltados para o leitor adulto e, numa linguagem acessível e mais lúdica, reiteram os argumentos comuns de valorização de obras literárias de Poesia Infantil e Juvenil. Outros são mais técnicos e destacam elementos estilísticos dos poemas numa linguagem mais formal e incisiva.

Por exemplo, na contracapa de *Pra boi dormir* (MIRANDA, 1999), Ana Arruda Callado analisa o livro apontando seu caráter pedagógico e o respeito da poeta à criança ao falar “de igual para igual”. Ainda faz uma alusão entre o ilustrador do livro, Ziraldo, e o personagem Peter Pan. É um texto curto, fluido, no qual a personalidade da opinião é reforçada com uso da primeira pessoa do discurso e a assinatura. Assim, constituem-se dois movimentos característicos do paratexto: legitimação da obra por uma autoridade e a aproximação do leitor.

Se a aproximação do texto à criança, tanto no conteúdo quanto na linguagem, ainda é destacada nos prefácios, lembramos de que essa é uma bandeira levantada no final do século XIX que ainda permanece. Outra ideia que ganhou força ao longo da história, principalmente com a defesa da predominância do aspecto estético sobre o pedagógico nas obras, foi o fracasso da escola na formação do gosto pela poesia. Essa ideia aparece muito nos paratextos voltados para os mediadores envolvidos em ações pedagógicas, quase sempre assinados por pesquisadores reconhecidos na área de formação de leitor e da crítica de Literatura Infantil e Juvenil.

Dessa forma, duas obras de Sérgio Caparelli são exemplares da ocorrência de prefácios que expõem um discurso engajado na defesa de poesia infantil de qualidade, garantia do acesso pela criança e necessidade de se rever as metodologias usadas na escola. No livro *A jibóia Gabriela* (CAPARELLI, 1984), Maria da Glória Bordini assina o prefácio que lembra muito o texto de Bilac no tom de indignação com o qual expõe a crítica aos argumentos que justificam dois pontos cruciais: a distância das crianças em relação à poesia e o baixo nível de textos destinados a elas. A estudiosa aponta a escola como responsável pela permanência dessas ideias, na medida em que foca no uso didático da poesia.

Em *Tigres no quintal* (CAPARELLI, 1989), os paratextos são muito significativos porque representam a concepção de poesia para a infância. Nas orelhas, Ana Maria Lisboa de Mello apresenta o livro com uma análise que aponta para uma “vocação” do autor para escrever para crianças. Esta declaração marca a transformação desse gênero na configuração da autoria, opondo-se à recusa em declarar-se autor da literatura infantil, que ficou marcada historicamente através de Perrault. Também sinaliza a incorporação da poesia concreta que traz uma maior flexibilidade e variação na forma do texto. E, para completar a tríade do sistema, aponta para um leitor ativo e ambivalente, na medida em que é uma experiência significativa para crianças e adultos: estes conhecerão melhor o mundo infantil; aquelas se reconhecerão nas vivências do imaginário e elementos cotidianos contidos no livro e ampliarão o conhecimento linguístico – aqui uma perspectiva pedagógica.

A duplicidade de público leitor está explícita na primeira página do livro em que o autor assina um texto claramente voltado para o leitor adulto que intermedia o acesso da criança ao livro. Nele, Sérgio Caparelli (1989) conta de forma lúdica e séria sua formação como leitor. Recupera as vivências com as cantigas e quadras populares, talvez respondendo a algum discurso da época que condenasse as músicas cantadas por crianças ao longo de gerações acusadas de terem um conteúdo violento e sem sentido. Apresenta uma defesa do sentido delas no contexto da brincadeira da criança enquanto palavras encantatórias que alimentam o imaginário. O poeta fala de sua experiência na escola, quando se desinteressou pela poesia, ao ter que decorar poemas sobre bons hábitos de higiene e datas comemorativas. Declara que os poemas do livro surgiram como produto de um leitor experiente e que não deveriam se tornar instrumentos de alfabetização, apesar de os capítulos serem ordenados por letras do alfabeto, introduzidos por um poema curto em que a palavra-chave apresenta a letra com a qual todos os poemas dessa respectiva parte terão alguma ligação. Remete-se explicitamente a pais e professores para destacar o cuidado com a adequação do poema à criança, considerando idade e maturidade. Assim, o paratexto segue na tentativa de impedir

que a obra seja usada de forma contrária à concepção de que a leitura de poesia deve ser prazerosa.

O texto da contracapa, sem autoria personalizada, afirma que o objetivo do livro é “redimir um pouco o gosto pela poesia” pelo mesmo motivo apresentado pelo autor. É destacado que os poemas não pretendem ensinar bons hábitos e enfeitar festas escolares, mas gerar prazer e identificação no leitor infantil. Declara que o livro tem cento e quinze poemas, vinte três traduções feitas pelo autor de textos de Goethe, Emily Dickinson, Apollinaire, Edward Lear, D’Annunzio entre outros. Isso confirma que o leitor infantil não está limitado a literatura que leva a etiqueta de Literatura Infantil e Juvenil.

Quanto aos prefácios direcionados ao leitor infantil e juvenil, predomina um discurso mais direto e objetivo que oferece as informações prévias necessárias para o leitor enveredar-se pelos poemas e anunciam mais de forma poética o mote da obra. Uma diferença que pode ser identificada é que esses prefácios quase sempre são assinados pelo(a) poeta ou organizador(a) da obra.

Nesta linha, José Paulo Paes (1993), começa o livro *É isso ali*, publicado na década de 1980, com um texto intitulado “Explicação (que você nem precisa ler)” informando ao leitor-criança (e adulto, por consequência) que o subtítulo do livro – “Poemas Adulto-infantis-juvenis” – que ele chama de “palavrão meio complicado” quer dizer que os poemas são para leitores de todas as idades. Já o título quer remeter à surpresa e duplicidade de sentidos como marca da poesia. Em outra obra, *Sem cabeça nem pé* (LEAR, 1990), Paes assume a função de tradutor e apresenta logo de início informações sobre a vida e a produção literária de Edgar Lear – autor dos poemas – e explica sobre as variações da tradução. Na obra aparecem os textos na língua de origem junto às traduções e, por isso, ele indica para quem souber ler em inglês, comparar as duas versões.

Também se verifica um esforço em propiciar ao leitor a quem a obra é destinada elementos técnicos para a compreensão do texto. Esses aparecem mais em antologias e quase sempre são assinados por seu organizador. Destacamos os prefácios de Ana Maria Machado (2001) e Ruth Rocha (2003) para volumes de poesia da Coleção Literatura em Minha Casa. Esse formato demonstra uma tentativa de oportunizar uma relação mais autônoma entre a obra e o leitor, não ficando à mercê das condições de mediação.

Nessa linha, os dois paratextos da obra *Três gotas de poesia* (SOUZA, 1996) voltam-se para o leitor infantil e juvenil. O primeiro, com informações sobre haicais numa linguagem objetiva e clara; o segundo, mais pessoal, em primeira pessoa e assinado pela autora, conta suas biografia e produção artística de uma forma divertida.

Esses paratextos direcionados ao leitor primeiro da obra contribuem para construção de uma relação menos impessoal nesse sistema de leitura. Explicitamente alguém assume a indicação daquela obra e naturalmente faz o papel de mediador do contato do leitor com o texto principal. Se a criança for ensinada a descobrir o texto como se faz com um presente, observando e tirando as camadas que envolvem o objeto em si, associado aos prefácios direcionados a ela, pode-se quebrar a dependência de um mediador para o acesso ao livro. Porque assim, logo de início, ela será capaz de procurar e identificar o livro de seu interesse naquele momento nas prateleiras de biblioteca, sala de leitura e livraria.

Após a leitura dos paratextos, o leitor contemporâneo encontra uma variada oferta de poemas. Tentaremos destacar elementos que os constituem e traçar uma sugestão para abordagem do texto, seguindo na mesma estratégia de mais indicar referências do que aprofundar nas análises.

2.2 Intertextualidade e temas recorrentes

Muito já se discutiu sobre a influência que os textos precedentes exercem sobre o escritor. Isso porque a literatura segue no reconhecimento de que o texto é um emaranhado de vozes e de outros textos que estão na memória do escritor e são resgatados também na memória do leitor. Nesse sentido, “as práticas intertextuais informam sobre o funcionamento da memória que uma época, um grupo, um indivíduo têm das obras que os precederam ou que lhe são contemporâneas. Elas exprimem ao mesmo tempo o peso desta memória, a dificuldade de um gesto que se sabe suceder a outro e vir sempre depois.” (SAMOYAUULT, 2008, p.68).

A modernidade foi marcada pelo espírito de ruptura e um grande esforço de inovação. Um dos caminhos percorridos foi a dessacralização da tradição que permitiu que ela fosse continuamente revista e questionada. Na contemporaneidade, a intertextualidade exprime um movimento que não é de ruptura ou negação, mas de reconhecimento da influência que a experiência subjetiva e o contexto histórico exercem sobre o trabalho poético.

Na Poesia Infantil e Juvenil, os intertextos seguem nessa linha de revelar a experiência de leitura do poeta. Do lado da recepção, exigem conhecimento do leitor ao mesmo tempo em que podem encaminhá-lo a conhecer os textos anteriores, seja o texto exercendo uma mediação intrínseca ou mesmo o sujeito que assume o papel de mediador chamar a atenção do leitor para tais referências.

Nos poemas dedicados à criança é recorrente o intertexto com a literatura canônica, tanto infantil e juvenil quanto a literatura para adultos. As narrativas clássicas e a tradição oral são constantemente resgatadas em movimento que ora reitera, ora propõe novas leituras desses textos de acordo com elementos do contexto social contemporâneo à produção.

Nessa linha, Sonia Miranda em *Pra boi dormir* (1999) propõe um diálogo com os textos que fazem parte do imaginário infantil com um olhar inovador, apontando para a formação do leitor da contemporaneidade, caracterizado por um ponto de vista crítico. Os poemas seguem uma lógica que não quer construir nem destruir a tradição, mas questionar e tirar a sublimidade das referências clássicas.

As cantigas de roda e quadras integram formas muito comuns na poesia escrita para criança, tanto no ritmo quanto no conteúdo. Elas constituem uma fonte constante para intertextos porque estão na memória dos poetas relacionadas às vivências infantis que raramente são compartilhadas pelo leitor mirim de hoje, devido ao conjunto de fatores sociais que transformaram a infância. A cultura popular, antes absorvida na convivência com a comunidade local, passa a compor situações de aprendizagem planejadas e monitoradas, principalmente na Educação Infantil. Isso interfere na forma como o leitor vai identificar e se reconhecer quando esse discurso popular passa por uma elaboração poética, permeada, como já dissemos, de valores de uma época.

Nesse sentido, é exemplar o poema “Acidente” de José Paulo Paes (1993) publicado na obra *É isso ali*. O poema começa com três primeiros versos conhecidos de praticamente todas as crianças. O quarto verso já tira o leitor de sua posição de conforto diante do conhecido, ao propor um fato novo. A partir daí, o que na cantiga é reconhecido como uma ação intencional contra o gato torna-se uma tentativa de intervenção numa situação de desigualdade em defesa do mais fraco. Daí que no poema o sujeito lírico se propõe a justificar a situação e classificá-la como acidental, como está no título. Veja o poema: “Atirei o pau no gato,/ mas o gato/ não morreu,/ porque o pau pegou no rato/ que eu tentei salvar do gato/ e o rato/ (que chato!)/ foi quem morreu...” (PAES, 1993, s/p). A associação entre o gato e o rato de forma conflituosa também é uma operação intertextual, já que na memória coletiva, o gato é o predador natural do rato. Para os leitores contemporâneos à publicação da obra, ainda integra as lembranças de um desenho animado muito assistido pelas crianças.

Em outro poema, Maria Dinorah (1997) constrói uma situação que recupera uma cantiga de roda (“Terezinha de Jesus, de uma queda foi ao chão. Acudiram três cavaleiros...”), atualizando-a com elementos do contexto histórico que unem a influência dos desenhos

animados importados sobre as crianças brasileiras da década de 1990, com personagens próprios de nossa cultura:

Piso em cascas de bananas,/ escorrego e vou ao chão./ Três garotinhos me acodem,/ todos três, chapéu na mão.// O primeiro andava às voltas/ com a espada do He-man./ Pônei branco de asas soltas/ rodopiando num vaivém.// O segundo, confiado/ como sabe o que é,/ era um negrinho enfezado/ gingando o samba no pé.// O terceiro era castanho/ e parecia não ser./ Nas abas do seu tamanho/ era ausência o seu poder.// E ao me erguerem, seus olhares/ tão iguais e diferentes,/ eram modernos radares/ brincando de antigamentes.

(DINORAH, 1997a, p. 9)

Com a leitura de várias obras de diversos autores, fica perceptível que os poemas seguem num movimento que rompe com a construção maniqueísta tradicional, em que o bem e o mal, o certo e o errado estão polarizados e representados por personagens e objetos bem definidos e constantes. Nesse sentido, Fernando Paixão (2000) resgata a história da Branca de Neve e constrói uma situação em que o plano do mal não é bem sucedido por descuido da bruxa. O título já antecipa uma interpretação à cena. Observe o poema “Castigo”:

Teve uma idéia do mal/ a bruxa com seus botões./ Ia pôr fim à rival/ e dominar os anões.// Branca de Neve dormia/ enquanto a outra trocava/ em silêncio os dois chapéus:/ o preto lá deixava.// A bruxa então colocou/ o branco que lhe cabia./ Pôs na cabeça e ficou// de repente transformada/ em sapo que coaxava./ Nunca mais ela bruxou.

(PAIXÃO, 2000, s/p).

Mas ainda há os poemas que reiteram a mensagem do texto de origem atualizando seus elementos. Assim, Iêda Dias (1993, s/p) retoma a narrativa da Cinderela, substituindo a abóbora por um carro de lata, além de nomear a transformação do vestido que passa do tecido simples de algodão, para um tipo de tecido trabalhado com textura em relevo e característico de cerimônias religiosas: “Sapatinho de cristal – O luar/ espalha magia pelo ar.// Banha-se em prata/ a carruagem de lata.// Vira brocado/ vestido de riscado.// Pingos de luar,/ anel e colar// e na escadaria real/ um sapatinho de cristal.// Ah! o luar/ espalha magia pelo ar...”.

As narrativas tradicionais também são retomadas para a compreensão poética do mundo contemporâneo. Na literatura para crianças há uma maior exploração do *nonsense*, onde o mundo retratado compreende a união do ilógico com o real e serve para sugestão de mundos mais justos. Ana Flora (1986) resgata a história de *João e o pé de feijão* no poema “O jardineiro”, no qual o leitor ainda tem uma chamada para elementos referenciais de um período histórico, a partir do “satélite russo”. Confira abaixo:

O jardineiro subiu no pé de feijão/ e o feijão subiu de preço/ o jardineiro subiu pro alto/ nem deixou o endereço/ foi subindo, subindo/ virou ponto final/ deu de cara com um satélite/ russo, artificial/ nele um saco de feijão/ abaixo do preço normal/ o jardineiro se plantou/ no espaço/ e mudando de idéia/ virou homem-satélite/ jogando semente na Terra. (FLORA, 1986, s/p).

Outra fonte de intertextos, já que também constitui o imaginário ocidental, são as narrativas bíblicas. Ainda há muitos poemas que reiteram ou valorizam o caráter religioso dessas histórias. Mas, predomina mesmo uma atualização permeada de um tom crítico e, muitas vezes, cético. Falaremos mais sobre isso adiante. Nesse momento, destacamos a atualização de uma história bastante conhecida num poema de Cecília Alves Pinto (CIÇA, 1986b, s/p): “Dinossauro ouviu no rádio/ que ia ter um dilúvio./ Numa agência de viagens/ procurou fazer reserva/ na arca do seu Noé,/ antes que a chuva engrossasse./ Mas era muito distinto:/ - Só serve primeira classe!/ Agora ele está extinto.” Tirada de seu contexto original, em que a situação do dilúvio era um castigo divino pela desobediência de um povo, a história é relacionada a um elemento histórico que os estudos paleontológicos trouxeram à tona e encanta as crianças, mas tendo como subentendida a atitude arrogante. Além de que o texto traz um motivo para a extinção dos dinossauros.

Também é acentuada a influência da literatura canônica escrita para adultos na poesia publicada para leitor infantil e juvenil, principalmente, os poetas modernistas que exploravam a construção semântica a partir do aspecto sonoro e retrataram o cotidiano. Por exemplo, o conhecido poema de Manuel Bandeira (1987), publicado em 1936, “Trem de Ferro” ressoa na obra *Maria-fumaça* de Antônio Silva (1986). Mas também há caso de obras que não foram escritas para o leitor iniciante, mas encantam-no e integram a poesia para esse público. Neste sentido, Mafalda, personagem argentina que atrai até hoje crianças brasileiras, foi tema de um poema de Leo Cunha (1997, s/p.) com o título “Conto de Falda”: “Mafalda falta matar/ a madrinha malfadada/ que deu a ela, malvada,/ esse nominho de nada.// - Eu ainda usava fralda/ e uma fada mal-amada,/ uma fada sem grinalda,/ fez essa tal trapalhada./ Escuta, sua safada:/ você não é minha fada,/ nem vai ser minha madrinha!”. Mafalda ficou marcada em suas histórias por uma atitude questionadora em relação às convenções e à cultura, principalmente no que diz respeito aos papéis da mulher na sociedade. O poeta resgata essa característica e explora as possibilidades semânticas em português do som de seu nome. Esse poema mostra também a atitude contemporânea de dessacralização. A fada pode ser julgada no que há de mais pejorativo para se qualificar o feminino. Esse poema é um exemplo também de uma censura menor em relação ao vocabulário nos poemas destinados ao jovem leitor – trataremos desse ponto adiante.

A partir do que foi explanado, percebemos que a intertextualidade, além de constituir o texto revelando a experiência estética acumulada pela sociedade de um dado momento através da subjetividade do poeta, exerce uma função formativa sobre o leitor na medida em que o remete a obras anteriores e promove a releitura crítica e atualização dos sentidos que parecem sedimentados.

Nesse sentido, já ficou perceptível nos textos citados, variações nas temáticas em comparação às análises feitas no capítulo anterior. Na poesia direcionada à criança mantém-se o intenso retrato do seu cotidiano e das relações que nele se estabelece. Com a melhoria da qualidade estética dos textos, as situações comuns passam a ser revistas sob a astúcia e sensibilidade do olhar poético que absorve a lógica infantil de ver o mundo, ainda não enraizada nas convenções sobre o real e a fantasia, sobre o certo e o mais adequado (conveniente) em cada circunstância.

Nessa linha crítica, o retrato poético de situações e elementos da vivência de crianças, elas se tornam um tema comum do gênero. Aqui podemos identificar a concepção de infância comum aos poetas e, como consequência, na sociedade contemporânea. Aquela criança marcada pela ingenuidade associada à pureza cede lugar a um sujeito com voz para exprimir suas inquietações e buscar o conhecimento do mundo por meio de sua experiência.

Para exemplificar, recorreremos ao poema “Motivo” de Fernando Paixão (2000,s/p), no qual o sujeito lírico põe em cheque a voz da ciência institucionalizada na escola: “Se os livros contam/ que as nuvens/ saem da água do mar// sobem até o céu/ caminham com o vento/ devagar// por que é que eu/ nunca senti/ batendo na minha cara// uma gota/ uma gotinha só/ de chuva salgada?”.

Nessa poesia de fim de milênio há mais espaço para o universo infantil sem a intervenção dos adultos, de forma que a criança assume a posição de sujeito da própria história. Elias José (1984), um poeta com vasta produção desde a década de 1980, no poema “A bruxa” mostra uma situação em que a criança investe em uma traquinagem, não alcança o efeito esperado de gerar medo na irmã mais nova e enfrenta como consequência uma situação fora de seu controle: sonha com era a bruxa a qual se fantasiou durante o dia e, nas palavras do eu-lírico, “parece que choveu/ no seu colchão” (JOSE, 1984, p. 15). Esse poema também representa um sujeito multifacetado, mais exemplo da superação do maniqueísmo que predominava na representação do comportamento infantil. Esta criança carrega em si o bem e o mal, a ousadia e o medo. Em vários poemas do autor, a criança é artilosa, capaz tanto de construir situações de trapaça, como defender-se delas.

Tudo isso não significa que a poesia que pretende educar através do bom exemplo, ou seja, aquela que mantém a criança caracterizada por ingenuidade e bondade ou que a voz do adulto exerce o julgamento da ação e indica o caminho correto tenha desaparecido da produção literária, mas segue permeada pela concepção de infância com mais consciência dos atos.

A brincadeira infantil continua sendo retratada em sua função de representação e experimentação pela criança dos papéis desempenhados pelo adulto na sociedade. Dessa forma podemos ler o poema “A boneca e a menina” de Roseana Murray (1983, s/p) como exemplar de uma forma educativa: “Boneca de perna fina, não faz manha,/ se não apanha!/ Come tudo, para não levar um cascudo! Não fala tanto, que te boto num canto!/ Não me amola, se não te tranco numa sacola!/ E a boneca de perna fina/ em tudo obedece à menina.”

Ainda sobre a vivência da criança, a partir da década de 1980, os poemas com cenário rural são cada vez mais raros e alcançam um tom nostálgico, o que reflete bem a expansão do modo de viver urbano no país. Neste sentido, Pedra Azul (1989) apresenta no poema “Meu niño” a defesa de um modo de infância inviável para uma criança que vive na cidade marcada pelo asfalto, por poucos espaços verdes e pela violência que cerceia a liberdade de explorar o espaço: “Quem nunca brincou na lama/ mijou na cama/ pisou em espinho/ matou passarinho/ subiu em telhado/ roubou melado/ andou pelo mato/ pegou carrapato/ levou uma surra/ e carreira de boi,/ menino não foi.” (AZUL, 1989, p.14).

A passagem de uma experiência rural para uma estritamente urbana se materializa em poemas na conjugação de elementos dos dois universos. De toda forma, permanece a concepção de que essa fase da vida se constitui no espírito de descoberta e liberdade. Assim, Lalau (1999a; 1999b), apresenta um panorama da infância em dois poemas publicados em obras diferentes, que se complementam. Como esses poemas são longos e neles a disposição gráfica não é um dos elementos mais importantes para a construção da experiência estética, seguem citados com versos separados por barras:

Infância – Chutei bola na chuva,/ Roubei laranja, banana,/ Goiaba e uva,/ Xinguei a professora,/ Apanhei dos mais velhos,/ Bati nos mais novos,/ Quebrei uma dúzia de ovos,/ Rachei a cabeça,/ Cortei o dedo,/ Escorreguei na lama,/ Soltei pipa,/ Esfolei o joelho,/ Andei no mato,/ Perdi um sapato,/ Pesquei na represa,/ Ganhei um presente,/ Tive dor de dente,/ Caí do muro, / Chorei no escuro,/ Faltei na escola,/ Descobri um tesouro,/ Sonhei com besouro,/ Libertei passarinho,/ Fui uma história em quadrinho. (LALAU, 1999a, p. 28)

Infância2 – Joguei pião na terra,/ Fiz piquenique na serra,/ Quebrei bolinha de gude,/ Corri o mais que pude,/ Tirei zero na prova,/ Menti que tirei dez,/

Ganhei uma bola nova,/ Machuquei os dois pés,/ Assustei um gato,/ Um cachorro me assustou,/ Capturei um rato,/ Minha mãe não gostou,/ Colecionei gibi,/ Disco voador eu não vi,/ Troquei figurinha,/ Comi paçoquinha,/ Me escondi no quintal, Usei chapéu de jornal,/ Tive amigo japonês,/ Amigo pretinho,/ Amigo alemão,/ Amigo baixinho,/ Levei choque em tomada,/ Fiquei com o nariz entupido,/ Arranjei uma namorada,/ Namorei escondido,/ Assisti filme de terror,/ No calor, senti frio,/ No frio, senti calor,/ Peguei balão no telhado,/ Brinquei de caubói,/ Brinquei de índio,/ Brinquei de soldado,/ Fui um desenho animado. (LALAU, 1999b, p. 28 e 29)

A brincadeira como mecanismo de construção de um mundo próprio à criança aparece associada à re-significação de expressões linguísticas dando ao abstrato um caráter de concreto. Como exemplo, temos o poema “Corrida”, de José Paulo Paes (1999), no qual “perder o fôlego” ganha uma dimensão de aventura que representa bem a ideia do cansaço depois de atividade física intensa que compromete a respiração:

De tanto correr/ um menino acabou/ por perder o fôlego/ e saiu a procurá-lo.// Depois de sacudir/ a crina do cavalo/ o fôlego descera/ correndo a ladeira// e subira no mastro/ pra agitar a bandeira/ e depois se enfiara/ dentro de um pneu// que de tão estufado/ estourara: pum!/ atirando o fôlego/ pra lugar nenhum.// De lugar nenhum/ o fôlego caíra/ em algum lugar/ onde esbaforido// finalmente o menino/ o pôde encontrar/ e voltar para casa/ devagar// devagar. (PAES, 1999, s/p)

É notório que a criança do mundo contemporâneo, representada pelos poemas, tem mais espaço de atuação social, mas inquietação, questionamento e curiosidade são características que se mantêm como intrínsecas do *ethos* infantil. Neste aspecto, Vanderlei Timóteo chama a atenção em seu poema para a permanência da essência da infância em meio às inovações tecnológicas: “O filho mais velho impõe, de azul,/ a autoridade.// Viaja pela Internet, recheia grifes,/ chora uma amizade perdida,/ perde-se de opções.// Igualzinho, igualzinho.” (1999, p. 23).

De uma forma geral, os temas e a perspectiva com que são trabalhados refletem a fragmentação do sujeito contemporâneo e o reconhecimento de diversos padrões morais nas formas de relacionamento e constituição da família. Nesse conjunto, um tema bem mais recorrente é o tratamento da velhice e da morte integradas à noção da vida em curso. Exemplar desta perspectiva é o poema de Mario Quintana que segue o formato original:

Viver

Vovô ganha mais um dia. Sentado na copa, de pijama e chinelas, enrola o primeiro cigarro e espera o gostoso café com leite.

Lili, matinal como um passarinho, também espera o café com leite.

Tal e qual vovô.

Pois só as crianças e os velhos conhecem a volúpia de viver dia a dia, hora a hora, e suas esperas e desejos nunca se estendem além de cinco minutos... (Quintana, 1983, p. 14)

A leitura de um vasto acervo de obras deixa evidente uma mudança nos estereótipos dos papéis familiares. Como instituição formadora, a família é constituída por sujeitos e situações que estão longe de harmonia e equilíbrio constantes. Os desacordos passam a ser tema da poesia sob a perspectiva crítica da criança.

Dentre os diversos papéis representados, a figura paterna perde a marca de superioridade hierárquica marcada pelo autoritarismo e distância, para se constituir na imagem do herói, como demonstra o poema “Meu pai”, de Caparelli (1999a, p. 27): “Meu pai é forte./ Forte, tão forte/ Que arrasta o Pólo Sul/ E amarra no Pólo Norte”. Os problemas que envolvem o pai na organização familiar também aparecem nos poemas. É notória a mudança de representação do pai que, a partir da década de 1980, tem o cigarro e a bebida integrados ao cotidiano. Pedra Azul (1996, p.8) no poema “A platéia” apresenta um momento de lazer em que o cigarro está para o pai, assim como a pipoca ao filho: “Tal pai, tal filho/ pedem bis em estribilho/ o menino quer pipoca/ e o pai um cigarrinho”. A ilustração desse poema coloca o pai com o cigarro na boca e a fumaça saindo. Wilson Pereira (1995, s/p) recupera a ideia comumente passada para as crianças de que se deve plantar o que se deseja ter e relaciona à intenção do eu-lírico de agradar ao pai: “- Pai,/ agora veja:/ pra você,/ vou plantar bem ali/ um pé de cerveja”. Mas o pai também pode abandonar a família, intensificando a pobreza e as restrições sociais. Esta situação aparece em várias obras, das quais destacamos *Panela no fogo, barriga vazia*, de Maria Dinorah (1997b).

Já no caso do papel materno, os poemas vão desde a manutenção da imagem de pureza e cuidado até o questionamento de sua autoridade na medida em que a verdade, outrora posta pelos papéis de referência, pode ser contradita pela criança, através do eu-lírico do poema. Em outro poema homônimo a obra “Pra boi dormir”, de Sonia Miranda (1999), é estabelecida uma intertextualidade com a cultura popular e aponta para uma literatura que quer representar a lógica de seu leitor, sem a intenção de convencê-lo de que a atitude crítica em relação à mãe seja errada: “Mamãe me chama,/ mas não me engana./ Eu sei que é hora/ de ir pra cama.// Mas eu não vou,/ não quero ir./ Isso é conversa/ pra boi dormir” (1999, p.68). A ausência da mãe em virtude de sua inserção no mercado de trabalho também aparece bastante nos poemas.

Avó e avô não são representados apenas sob o viés de uma doçura e dependência dos mais jovens. Cada vez mais, estão marcados por autonomia, rompendo com uma pretensa

inatividade que seria típica da velhice. Neste sentido, avós participam do cotidiano da criança, assumindo posição de referência e intervenção. Maria Dinorah aponta para o conflito de gerações na concepção de como educar a criança no poema “Cena doméstica”:

Diz a mamãe pra nenê:/ “Come a sopa, meu amor!”// E a vovó, embevecida,/ parece um anjo no andor.// “Come a sopinha, mimosa!”/ Diz a vovó pra nenê.// A mãe contesta, ciosa:/ “Chamar ‘sopinha’, por quê?”// Ouvindo a arenga, num opa,/ pensa, esperta, a garotinha:// “Ó vida, quando esta sopa poderei comer sozinha?”// O vô, com ares de monge,/ a essas horas, anda longe... (DINORAH, 1997a, p. 28)

Além dessa nova visão sobre os papéis do círculo familiar, os poemas também apontam para um olhar crítico sobre as relações sociais que em grande medida são norteadas por interesses e sustentam-se nas conveniências e protocolos. Leo Cunha (1997, s/p) aponta para isso no poema “Máscara”– “Depois do carnaval,/ rainhas, bruxas e bichos/ se fazem de gente normal”. Esse texto é ícone da Poesia Infantil e Juvenil contemporânea que através da síntese e das metáforas consegue apresentar um poema com níveis de sentido alcançáveis pelo leitor infantil, com também pelo adulto que já tenha um senso crítico mais desenvolvido.

E, se a forma de organização social pode ser vista sob uma ótica de questionamento, por outro lado, a criança tem reconhecida sua experiência própria com o mundo em poemas que representam como vivências infantis, as situações que eram registradas como uma confabulação da vida adulta. Neste sentido, os poemas voltados para o público infantil e, ainda mais, ao juvenil, apresentam conflitos relacionados ao amor, à morte, entre outros, de uma forma que busca a essência dessa experiência que é intrínseca ao humano. Daí que muitos desses poemas podem encantar e trazer novas reflexões até ao mais experiente leitor. Citamos alguns relacionados ao amor:

Sim e não – Mal-me-quer, bem-me-quer,/ a impaciente menina/ pergunta à flor sem parar/ e a flor descabelada/ se diz sim não é ouvida/ se diz não está errada./ O encanto da menina/ é perguntar, perguntar,/ despetala de paixão/ tão só por despetalar/ - uma abelhinha aprendendo/ a zumbir o verbo amar. (BEATRIZ, 2000, p. 19)

Não tem nada – A bromélia/ Foi dormir/ Adoentada.// Está triste./ Está fria./ Que coitada!// A cavalo,/ Vem o vento/ - é madrugada -/ - Não tem nada!/ - Não tem nada!/ - Não tem nada!// - A bromélia/ Só está/ Apaixonada. (CAPARELLI, 1999a, p.12)

A menina pendura sua adolescência/ no varal.// No bolso da calça molhada,/ o telefone molhado de amor.// Secarão a roupa e o telendereço./ Mas o amor perdurará/ adolescido de céu.

(TIMÓTEO, 1999, p.15)

Palavras antigas – Astrolábios, sextantes,/alfarrábios,/ arrumo nas minhas estantes/ e cartas antigas,/ roídas/ pelo tempo.// Arrumo luas e ventos,/ todos os velhos instrumentos/ para enfrentar o sol e a tempestade./ os rumos mais variados.// Parto nesse meu barco/ para o país do amor./ Quantos homens, desde o início do mundo,/ partiram, assim como eu,/ uma bússola e um desejo,/ o coração em sobressalto.// Quem, ancorado no cais,/ esperará por mim? (Murray, 1996, s/p)

Se no início da produção poética para crianças verificamos a recorrência do animismo como indicador do olhar infantil sobre o mundo, na poesia contemporânea há um deslocamento do objeto de seu lugar comum que vai além, tirando do leitor as referências consolidadas para levá-lo a repensar sobre as relações e significados previamente estabelecidos. Essa também é uma marca da poesia contemporânea direcionada ao adulto e corrobora para a ampliação do potencial de sentido do poema publicado para crianças, onde assume uma formatação peculiar que atrai tanto pelo lúdico quanto pelo inusitado. Como exemplo, citamos o poema “Mirabolâncias”, de Vanderlei Timóteo (1999, p. 11): “Asas para o socorro da ambulância./ Sirenes para a angústia do avião./ Antena para a curiosidade do ouvido./ Vazio para a memória do coração”.

Também contribui para despertar a criticidade do leitor infantil e juvenil, o relativismo com que a realidade pode ser representada, apontando para a diversidade de pontos de vista sobre o mesmo fato. Essa característica parece comum aos anos 1980 e reforça a concepção de uma criança cada vez mais autônoma na compreensão e construção de sua própria realidade. Seguem alguns poemas que exemplificam essa linha:

Novidade – Vou te contar, enfim,/ uma novidade/ ao contrário./ O tempo existe, sim,/ A lenda/ é o calendário. (CUNHA, 1998, s/p)

Pergunta de criança – Intriga de adulto/ não intriga criança.// - O que é que ele faz?/ - Onde é que ele mora?/ - Quem é seu pai?...// Criança só quer saber o que conta:/ - Que tamanho que ele tem?

(CUNHA, 1998, s/p)

Minhocas navegam húmus humores/ em contorções pragmáticas.// Para a boca do peixe irei,/ resigna-se uma./ Para as entranhas do homem/ peixarei,/ vangloria-se a outra. (TIMÓTEO, 1999. p.31)

A identificação do leitor com o texto também se dá por reconhecimento de questões específicas de seu tempo histórico. Nesse sentido, Jauss (1994) propõe em sua quarta tese que o texto revela as questões do leitor (da sociedade) contemporâneo à produção, através do horizonte de expectativa do texto. Para o criador da Estética da Recepção, ao se compreender a diferença entre os sentidos que a obra suscitou quando surgiu e nas leituras de épocas seguintes, até a atual, é possível identificar as marcas do mundo infantil de cada

tempo. Apesar de analisarmos um período histórico curto, já são notáveis as mudanças de concepção, organização do cotidiano da criança e reflexão sobre os conflitos que o permeiam.

Na obra da década de 1980, *É isso ali* (PAES, 1993), os poemas revisitam as marcas históricas do passado e do presente sob o viés crítico a partir do lúdico. É exemplo de obra que promove uma transformação na consciência do leitor ao romper com as noções sacramentadas. Essa obra parte da concepção de uma história que pode ser recontada e será diferente conforme o ponto de vista que se adote. Assim, ao mesmo tempo em que exige do leitor informações prévias, gera o deslocamento ao inverter a perspectiva de valoração. Dessa forma é que índios e portugueses, Santos Dumont e a invenção do 14-Bis, ficção científica e tecnologia, a poluição ambiental aparecem como temas de um mesmo livro.

Na contemporaneidade, a indústria cultural, com seus produtos e personagens, é um dos elementos presentes nos poemas como emblema de uma crítica social. Nesse sentido, Dinorah (1997c, p. 24) mobiliza vários intertextos e ainda o conhecimento histórico ou a experiência vivencial dos leitores. Confira: “Na tevê” – “Xuxavam as baixinhas,/ da xintura pra baixo/ a rebolar.// Xando, Xico e Xavier,/ Xúper-Heróis,/ brincavam de matar.// Emília,/ fora do ar,/ espia e se pergunta:/ “Pensar, nessa tevê,/ não tem lugar?”.

O primeiro verso já traz uma referência histórica bastante singular para a geração que cresceu tendo a apresentadora de televisão, Xuxa, como referência de entretenimento. As duas primeiras estrofes resgatam marcas identitárias da infância da primeira metade da década de 1990: enquanto as meninas dançavam as músicas, os meninos imitavam os personagens heroicos dos desenhos animados. A partir daí que o eu-lírico traz a Emília, personagem de Monteiro Lobato marcada por sua criticidade, para apontar o poder massificador da televisão. Segue outro poema como exemplo de uma crítica voraz: “– Morcego é anjo em penitência!/ – É o Batman dos ratos!// Trem ruim é lambida/ desses heróis de outras gentes.// Tem gosma de escuro.” (TIMÓTEO, 1999, p.19).

Diferente do que apontamos no primeiro capítulo, os poemas trazem como eu-lírico ou tema a criança negra, deficiente e a moradora da rua sem o tom jocoso, mas sob o olhar poético que é sensível as mazelas do mundo e dá a ver o que a lógica da cidade muitas vezes oculta ou naturaliza de tal forma que nos tornamos indiferentes. Iêda Dias (1993), no poema “Crepúsculo sagrado” faz a analogia de dois meninos que dividem um peixe na rua à imagem da Santa Ceia, como um momento sagrado que passa despercebido no movimento contínuo de carros que param e seguem diante do semáforo. Já Leo Cunha, no poema “Desejos” aponta para uma tentativa de ver o mundo através do olhar daquele que está em

situação de exclusão social: “Todo pivete gostaria/ de ter o seu anjo-da-farda/ e a sua fada magrinha” (1998, s/p).

O reconhecimento da criança enquanto sujeito social também se dá no seu envolvimento com as questões econômicas. Na década de 1980, o consumo aparece comprometido pela inflação. Já nos anos 1990, o poder de compra aumenta e a criança consumidora é cada vez mais comum nos poemas. Maria Rios (2000, s/p) sintetizou um dos princípios capitalistas em três versos, no poema “Consumismo”: “Inda não comprei/ mas hei de comprar/ um carrinho branco dois azuis três amarelos quatro verdes”.

A poeta Ciça (1986) faz a transposição para o ambiente marinho, de um problema característico do espaço urbano: o trânsito em horário de pico. Confira no poema: “Tem peixe na contramão/ tem polvo fora da faixa/ o trânsito fica um horror/ na hora da maré baixa.” Como pode ser visto, em poucos versos, todo o contexto que torna o trânsito um problema significativo é representado: a relação de muitos ocupando pouco espaço sem uma organização eficiente.

Também são recorrentes na produção desse período, textos que apontam para a metalinguagem, na medida em que o poema fala de si mesmo, do fazer poético e da construção de novos sentidos às palavras. Alguns poemas remetem a certa sublimidade do trabalho do poeta, mas é comum o tom crítico que desloca o leitor dessa visão comum. Como exemplo, o poema “Tão” – “Tão bom barbeiro/ que cortava até juba de leão.// Tão bom bombeiro/ que apagava até fogo de vulcão.// Tão bom veterinário/ que fazia condor ficar sem dor.// Tão bom professor primário/ que transformava um burro num doutor.// Tão bom atleta/ que só ouvia dizer: “Venceste!”// Mas não tão mau poeta/ que escrevesse um poema como este.” (PAES, 1999, s/p).

Os poemas citados ao longo deste capítulo apontam para um potencial pedagógico da poesia enquanto texto formador, assim como a literatura e todas as artes de uma forma geral. Se o texto abarca conteúdos escolares, não diretamente é com a finalidade de se tornar um instrumento de ensino. Afinal, como já dissemos antes, essa demanda é atendida pela literatura paradidática. Por outro lado, não há como negar que o contexto de produção da Poesia Infantil e Juvenil brasileira ao longo da história é regulado por instituições e por áreas governamentais que passam pela escola. Hoje, isso é mais evidente porque grande parte da infância se dá nesse espaço. Identificamos na poesia para crianças um constante questionamento dos elementos relacionados ao ambiente escolar, como o que ocorre em “Pequenos tormentos da vida”:

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra! (Quintana, 1983, p.31)

Que leitor não se identificaria com esse poema de Quintana. A monotonia está marcada na superfície do texto na descrição de um espaço em que as coisas acontecem lentamente e dentro do limite do previsível. E, conhecendo o ambiente escolar, é possível dizer que, nesse cenário, está implícita a oposição entre a vontade do corpo e a forma de organização a que ele está submetido. O tom crítico do poema reflete a insatisfação da criança com a monotonia e o controle característicos da escola, bem como o posicionamento ideológico dos autores que criticam a permanência de modelos e ineficácia de práticas defendidas como inovadoras.

Nesse sentido, Dinorah (1997a, p.23) representa, em tom dramático, uma cena muito comum para professores de escola pública encarregados de acompanhar os alunos nas visitas a eventos:

Feira do livro

Portando siglas,/ chegam em fila/ feito formigas.// Entre surpresas e brincadeiras,/ olham os livros nas prateleiras.// Pegam panfletos/ e marcadores.// Colam decalques nas camisetas/ quase sem cores.// De quando em quando/ algum se amarra/ nalgum livrinho.// E sai da fila/ qual passarinho.// - Posso pegar?/ - Tem que pagar!// Bolsos virados, o garotinho/ solta o livrinho.// E vai pra fila,/ e segue o bando,/ com mais um sonho desmoronando. (DINORAH, 1997a, p.23)

Esses versos colocam em xeque os discursos que garantem efeitos transformadores na vida da criança-visitante através da experiência de contato com o livro. Isso porque ela não se efetiva, já que a visita à feira segue um protocolo em que o “garotinho” não é convidado a ler, a menos que ele pague, nem é possibilitado, a ele, o contato físico com o livro. Pode-se afirmar, desse modo, que o poema desvela as singelas manifestações da exclusão social que são mascaradas por programas e propagandas que atendem mais a interesse político.

Outro aspecto da vivência do leitor-criança, que é um tema comum de poemas, é a religião. Vimos que os poemas do final do século XIX tinham um caráter mais reiterador das práticas religiosas. Os versos tinham um tom de valorização dos elementos sacralizados pela tradição cristã, predominantemente o catolicismo. A religião era marcadamente uma das principais bases da organização da sociedade e, por meio dela, eram legitimadas a autoridade e a hierarquia nos papéis sociais. Diferente disso, na contemporaneidade, o sujeito lírico

assume a posição de quem questiona as verdades sedimentadas na tradição e na história oficial.

Essa nova forma de olhar para o mundo está representada em “No céu” de Mario Quintana (1997, p.12): “No Céu é sempre domingo. E a gente não tem outra coisa a fazer senão ouvir os chatos. E lá ainda é pior do que aqui, pois se trata dos chatos de todas as épocas do mundo”. A voz do poema se aproxima da criança pela liberdade de se expressar, ultrapassando os limites da conveniência das relações dos adultos. O sagrado, aqui, é deslocado na medida em que se inverte a lógica pré-estabelecida de que o “céu” é lugar a ser alcançado com o sacrifício da vida na terra.

Nesse contexto, a figura exemplar de Jesus pode também ser reconstruída dentro do caráter do anti-herói: “O córrego se espreguiça./ Peixinho-pé faz cócegas de amanhecer./ As águas deliram e bocejam.// Aflições cavadeiras/ repaginam os cascalhos./ Gentilha miúda recolhe-se.// Nessa felicidade, Jesus só vigia./ Caminho das pedras, pra quê?” (Timóteo, 1999, p.29). Ao invés de ser o herói que cumpre uma trajetória de sacrifícios em prol da libertação de seu povo, o Jesus do poema questiona seu destino a partir de uma perspectiva individual.

Os poemas apresentados até aqui são uma amostra da poesia de qualidade que tem sido publicada para criança. Por outro lado, eles demonstram a ambivalência desse gênero, enquanto texto que tem potencial para gerar um efeito estético também no leitor mais experiente, possivelmente um adulto.

Nessa linha, pode-se até encontrar poemas que, diante do contexto, sejam mais significativos para o adulto, como é o caso de “Riqueza”, de Angela Leite de Souza (1988, s/p): “Tempo é dinheiro,/ não de\$perdice.// Ora, pra mim, isso é burrice.// Tem coisa melhor/ que gastar as horas// ouvindo um canário cantar/ olhando a goteira pingar”. O poema inicia com o intertexto de uma frase que demonstra a forma de como o tempo é entendido popularmente. Há uma transposição da relação que se estabelece no uso do dinheiro para a relação que se estabelece com o tempo. Isso é visualmente reforçado com a substituição da letra “s” por um cifrão. Nos versos seguintes, o eu-lírico relaciona o consumo desenfreado, que está implícito no verbo “gastar”, à observação da natureza, valorizando-a em detrimento da concepção de que se estaria perdendo tempo.

Outro texto que surpreende os leitores adultos é “Máscara”, de Leo Cunha (1997, s/p): “Depois do carnaval,/ rainhas, bruxas e bichos/ se fazem de gente normal”. O título já oferece uma pista da artimanha do texto que subverte as noções de real, fantasia e padrão de normalidade. Em três versos, o poeta aborda a lógica de organização das relações baseadas nos parâmetros da conveniência. A partir de personagens característicos da narrativa infantil e

comumente usadas como temas para vestimenta na tradição dos bailes de carnaval, é representada a capacidade humana de ocultar ou de revelar as diversas faces que constitui o sujeito. O poema sugere a dúvida sobre em que momento é possível perceber realmente aquilo que é fantasia.

A representação de sentimentos e comportamentos humanos ocorre com frequência tendo animais como tema e personagens. À medida que o poema para criança é enriquecido com metáforas, os animais passam a ser objetos de um olhar mais poético. Nesta linha, podemos destacar as obras de Lalau, ilustrada por Laurabeatriz, (1999a; 1999b). São muito frequentes também textos em que o animal integra a estrutura da fábula no que diz respeito ao objetivo de educar através da alegoria, como demonstra o poema a seguir de Sérgio Caparelli:

A galinha muito vaidosa

A galinha Dejanira
vai ao Salão de Beleza:
lava
penteia,
faz as unhas,
e se observa no espelho,
com a maior delicadeza.

A galinha Dejanira
volta para o galinheiro:
alegre,
dengosa,
e bela,
não dá bola pras amigas
e vai logo pro puleiro.

A galinha Dejanira
diz que vai mudar de nome:
não cisca,
não bica,
não brinca,
e pra não se descompor
faz três dias que não come.

A galinha Dejanira
diz que está emagrecendo
faz regime,
faz dieta,
lero-lero,
Ela é a mais elegante
só que está quase morrendo.

(CAPARELLI, 1986, p. 40)

No poema destacado, a galinha aparece marcada por uma característica específica que se quer condenar. Mas em vez de condenar a vaidade como um todo, o eu-lírico direciona a chama a atenção para seus efeitos negativos quando ela é exagerada. Essa perspectiva já é apontada no título com o uso do advérbio “muito”. O texto começa com cenas que remetem à vaidade, mas não são consideradas como erro nos parâmetros atuais. Só a partir do penúltimo verso da segunda estrofe que se configura a consequência negativa do extremismo. Nesse sentido, o poema chama a atenção para o risco da influência do padrão atual de beleza para a mulher. Para a criança-leitora pode ter o efeito de chamar a atenção no sentido de conscientizar. Por isso, identificamos a relação com a fábula.

Mas a infância ainda é marcada pela plenitude do presente e a ideia de começo, já que é uma preparação para o futuro. Talvez por isso, o tempo segue como tema recorrente nos poemas, conforme podemos perceber no texto de Roseana Murray abaixo:

Castelos de areia

Por entre os dedos/ a areia escorre,/ o tempo escorre,/ escorrem os
pensamentos.// Por entre os dedos/ vão passando sonhos,/ castelos, estradas
encantadas,/ milenares grutas douradas/ onde dormem tesouros.// Quando o
sol se desmancha/ na água e as gaivotas/ voltam aos seus ninhos,/
amorosamente,/ a areia guarda seus castelos. (MURRAY, 1996, s/p)

Esse poema ilustra como o tempo é representado tanto na perspectiva infantil, quanto em reflexões mais próprias do adulto que se constitui na angústia entre a consciência de sua efemeridade diante da passagem inexorável pela vida e a tentativa de controlá-la. Assim, os poemas direcionados ao leitor juvenil podem continuar propiciando novas reflexões ao longo de sua vida à medida que a ampliação da experiência como leitor propicia o alcance de novos sentidos no texto.

Considerando aqui apenas tema e intertextos, “Castelos de areia” de Murray (1996) é uma demonstração de que a Poesia Infantil e Juvenil brasileira alcançou o nível de ambivalência por ter um potencial de efeito estético para criança e o adulto, para sujeitos com variados níveis de competência leitora.

Constatada a permanência de temas desde as primeiras produções, destaca-se a mudança na perspectiva do olhar do poeta para o mundo, no tom menos determinista de quem fala a verdade e na construção de um texto de sentido mais aberto para o leitor. Outras transformações acontecem na organização textual do poema. Essas serão analisadas no tópico a seguir.

2.3 Estrutura do texto

A partir da década de 1980, verificam-se algumas mudanças significativas nas poesias escritas para crianças no que se refere a construção do texto, nos níveis sintático-semântico, sonoro e visual. Isso pode ser notado nos poemas desse período analisados acima. Neste tópico, trataremos dessas mudanças na estrutura do texto de modo mais detalhado.

Conforme apontado no primeiro capítulo, já na década de 1930, o movimento modernista influenciou a literatura infantil com sua defesa da investigação e representação da cultura nacional e no rompimento com a rigidez de formas das manifestações artísticas. A partir daí vem se construindo a flexibilização da forma que se efetiva de modo mais abrangente na contemporaneidade, sendo apontada pela crítica como uma característica representativa da poesia infantil da nossa época (CAMARGO, 2001). Dizer da flexibilização da forma significa que não é possível identificar um padrão de construção poética. Em outras palavras, os versos marcados pela rigidez formal aparecem ao lado de poemas com versificação livre.

Em termos de construção sintática, os poemas apresentados no primeiro capítulo, principalmente os anteriores à década de 1970, tinham como estrutura recorrente a ordem direta dos versos. Isso representava um objetivo de garantir mais fluidez à leitura e não dificultar a compreensão do poema pela criança. Na poesia contemporânea, nota-se uma variação na posição dos elementos sintáticos com uma frequente ocorrência do uso da ordem indireta. Desse modo, por tornar o texto mais complexo, essa estratégia reflete uma nova concepção de leitor. Trata-se de, ao mesmo tempo, reconhecer na criança maior capacidade de leitura e ampliar o público do poema, tornando-o mais significativo para leitores mais experientes. Cabe lembrar que o respeito à inteligência da criança é um ideal defendido ao longo da história desde Olavo Bilac.

Nesse sentido, outro recurso sintático que aparecia esporadicamente e com influência menos significativa no sentido do poema, mas a partir da década de 1980 passa a ser um elemento importante na Poesia Infantil e Juvenil brasileira é o *enjambement*: uma interrupção sintática do verso em que o sentido irá se completar no seguinte. Esse recurso estilístico foi assim nomeado, no século XVII, na França, e, inicialmente, atendia a necessidade de manutenção da métrica (AQUIEN, 1993) – em português traduz-se como “cavalgamento”. Por outro lado, trata-se de um prolongamento da frase que aumenta os recursos da construção do texto e, neste sentido, é que se tornou um recurso importante para os poetas modernos (CAMPOS, 1978). Na poesia brasileira, o *enjambement* é recorrente

como uma estratégia de ampliação do sentido do verso, gerando o deslocamento do leitor ao quebrar sua expectativa mais habitual para o complemento do sintagma.

E, com uma estratégia textual para surpreender o leitor, o *enjambement* torna-se mais frequente nos poemas destinados às crianças a partir da década de 1980. Ele aparece associado ao aspecto lúdico, reiterando a ideia de que “poesia é brincar com palavras” (PAES, 1996, p.14). Como exemplo, em “- Olha para o Sol:/ Tá na hora! A flor fecha/ a cara e a corola” (SOUZA, 1996, p. 16), percebemos que há um corte sintático do segundo para o terceiro verso. O complemento do verbo “fecha” rompe com a pressuposição do leitor de que o sentido do poema estaria voltado para a singeleza da flor no momento em que o desloca para a manifestação de infelicidade.

O poema “Viagem” (CUNHA, 1997, s/p) ilustra a ocorrência do *enjambement* como um mecanismo de ampliação do caráter metafórico do texto: “Uma paisagem tranquila/ Um carro que cruza a estrada/ Duas moças numa fila/ Uma noite enluarada/O olhar que se congela...// No cinema eu pego sempre/ o assento da janela”. O sexto verso traz uma possibilidade de significado para os versos anteriores apontando para uma viagem por meio do filme. No verso seguinte, esta interpretação é transposta ao se perceber que a viagem do eu-lírico não ocorre dentro do cinema, mas fora dele. Essa transposição remete a uma ressignificação do poético que pode ser experimentado na observação da realidade.

Nessa última função, o *enjambement* ganha maior relevância na configuração da Poesia Infantil e Juvenil brasileira contemporânea. Ele é um dos elementos cruciais para que o poema se torne ambivalente, no sentido de guardar em si o potencial de sentido a ser construído por leitores com diferentes níveis de experiência.

Partindo para o aspecto semântico dos poemas escritos a partir da década de 1980, observamos que há um processo de continuidade na escolha de um vocabulário que tenta se aproximar da criança leitora com uso de recursos que exprimem uma pretensa infantilização, como no caso do uso do diminutivo. A adequação do texto à criança ainda passa pelo filtro da concepção moral da época, frequentemente vinculada à religião. Entretanto, na poesia contemporânea, há mais liberdade na escolha e combinação da palavra, tanto que até o vocabulário proibido dentro de um contexto religioso, aparece em poemas cercado do jogo lúdico:

O pão que o diabo amassou

– O diabo amassa o pão/ com as mãos.// Baba, cospe na massa/ e amassa.//
Amassa, amassa e amassa/ a massa.// Põe a massa na forma,/ leva ao forno.//
As pessoas se ajuntam/ e perguntam:// - Diabo, como tá o pão?/ - Tá bão!//

Então pedem pra ver/ e comer// o pão que o diabo amassou/ e assou.
(CAPARELLI, 1984, p. 36)

No texto acima, os versos levam a uma nova leitura da expressão popular destacada no título. Há uma brincadeira de sentido na medida em que sai do significado metafórico constituído socialmente para uma combinação com o sentido literal das palavras. O poema se constrói numa lógica animista de ver o mundo, própria de uma fase da infância, em detrimento do caráter punitivo.

Ainda sobre o aspecto semântico, nota-se que os poemas citados ao longo deste e do primeiro capítulo demonstram uma gradativa ampliação em quantidade e complexidade da ocorrência de metáforas. Entre os motivos dessa ampliação, destaca-se o reconhecimento do potencial da criança como leitora. Por outro lado, há uma desobrigação do texto de se limitar ao leitor menos experiente e uma crescente ideia de que ele deva propiciar uma experiência estética.

Na Poesia Infantil e Juvenil brasileira contemporânea, tornou-se recorrente o uso da metáfora como um recurso para ampliação do sentido. O poema “Tempo” (MURRAY, 2001) aparece como representativo não só da exploração do aspecto metafórico do vocabulário como também de outros recursos próprios de uma composição mais elaborada:

Tempo

Somos como barcas
deslizando pelo tempo,
e nesse tempo
há que tecer a trama
da vida
com fios de amor e sonho,
para que a viagem seja leve,
para que a viagem seja bela.

(MURRAY, 2001, p. 24)

Em “Tempo”, o eu-lírico inicia o poema incluindo (por meio do verbo em primeira pessoa do plural “somos”) o leitor numa comparação, marcada pela conjunção “como”. A imagem de navegar como uma barca já carrega certa suavidade por, da superfície, ser um movimento uniforme que pouco altera a configuração da água, ação que é ainda reiterada pelo verbo “deslizar”. São apresentadas duas ações simultâneas: passar pelo tempo como num rio e nele “tecer a trama da vida”. O ato já tem agregada a singeleza, mas ainda há o reforço dos componentes “amor e sonho”, que associam intensidade, fantasia, atemporalidade. Dessa forma, a leveza do poema no nível sonoro é dialeticamente reforçada pelo vocabulário.

No primeiro verso, o rio aparece como símbolo da passagem do tempo e sua travessia como percurso de transformação e a chegada a outra margem, uma mudança de estado. Já no quarto verso, a imagem do tecer como construção do destino remete a outro mito grego: as moiras eram três irmãs deusas que regiam o destino dos mortais. Em suas mãos, a existência de um indivíduo, do nascimento à morte, era o tecer de um fio. Ao longo do tempo, o mito foi reatualizado em provérbios, narrativas orais, na literatura escrita para adulto e criança e, mais recente, no cinema e na propaganda (HACQUARD, 1996).

Os dois últimos versos fecham a definição metafórica construída no poema de que viver é uma viagem pelo tempo, abrindo para uma perspectiva diferente da cotidiana. A despeito de toda ansiedade, da sobrecarga de compromissos, da violência que marca as relações do homem em sociedade e com o seu meio ambiente, o eu-lírico propõe que a vida pode ser “leve” e “bela”, sensações que são expressas também na ordenação do som e na construção rítmica dos versos.

Os aspectos rítmico e sonoro consolidam-se como elementos que contribuem na constituição do sentido na poesia contemporânea, ao ponto de serem destaques em algumas obras. Ainda no poema “Tempo” (MURRAY, 2001), observa-se que a leitura ocorre fluida, num embalo propiciado por versos livres – já que nenhum coincide em número de sílabas poéticas –, aliterações, assonâncias e paralelismos.

Quanto às repetições de fonemas consonantais, as aliterações, são marcantes a reiteração do fonema /s/, sílabas nasalizadas por /m/ e /n/; e particularmente, no segundo, terceiro e quarto versos há a incidência do fonema /t/. As assonâncias, repetição de fonemas vocálicos, destacam-se pela reiteração e sequência em cada verso. Visualmente as vogais se repetem; no campo sonoro, elas representam sons de vogal e semivogal.

A leitura em voz alta dos três primeiros versos, observando o encadeamento dos sons, destaca o efeito da disposição de alternância entre vogal e semivogal muito próximas na realização fonológica, sílaba tônica e átona e a aliteração com “s” e “m” e “n”: geram um movimento rítmico de vai-e-vem suave que propicia o movimento construído no campo semântico. Observe abaixo a demarcação das sílabas fortes que geram movimento crescente, em oposição às seguintes:

**Somos como barcas
deslizandopelo tempo,
e nesse tempo**

Esse tipo de texto promove uma nova maneira de interação com o leitor. Em vez de se ter a combinação de palavras numa sequência linear, elas estão dispostas de modo a provocarem a quebra do protocolo de leitura, sugerindo o movimento do corpo ou do livro. Dessa forma, há uma impossibilidade de se definir onde é o início e o fim do poema, tampouco de se categorizar versos e estrofes. A leitura do poema se inicia com identificação do objeto, a flor, apenas num segundo momento, o leitor passa para a leitura das palavras. Assim, o poema é formado de signos verbal e não verbal, mas a palavra aparece mais com o objetivo de estar a serviço de constituir a imagem. Isso reflete um movimento radical de ruptura com o formato de texto ao qual o leitor estava acostumado.

A imagem como um signo integrante do texto poético difunde-se na Poesia Infantil e Juvenil a partir do final da década de 1980, principalmente, nos anos 90. Torna-se um dos recursos de construção textual à disposição do poeta, não sendo o elemento mais significativo ou de maior destaque. Por isso, sua ocorrência mais comum será integrada à organização linear dos versos, como exemplifica o poema a seguir:

Será?

Se filho de peixe
 peixinho é,
 gostaria de entender
 porque eu, tão agitado,
 b^agunc^{ei}ro
 e corredor,
 tenho um pai tão sossegado,
 tão ordeiro
 e pes
 c
 a
 d
 o
 r
 í

(SOUZA, 1988, s/p.)

O poema acima traz o questionamento do determinismo subentendido no provérbio popular expresso nos dois primeiros versos. O poema traz uma comparação entre a personalidade agitada do eu-lírico e a calma do pai, associada ao pressuposto de que a pescaria é uma atividade que exige paciência. Essa agitação está representada no ritmo acelerado do poema com versos livres e curtos, como também no nível visual. O último verso rompe com a linearidade e a segmentação natural de palavras para formar a imagem da vara de pescar. Essa configuração visual também gera uma mudança no ritmo de leitura, que se torna mais lento.

A representação visual de movimento é outro aspecto importante da poesia contemporânea e que aparece no poema “Será?” (SOUZA, 1988), tanto na palavra “bagunceiro”, quanto no alinhamento das letras da palavra “pescador”, que formam visualmente o anzol e sinalizam para uma atividade que requer pouca movimentação. Essa ideia de movimento será mais explorada com a expansão do acesso ao computador e à Internet. O que ficaria apenas como sugestão na poesia visual pode se tornar um acontecimento aos olhos do leitor.

Na década de 1990, a poesia migra do livro para os meios digitais e alcança a Internet. Com isso, são usadas novas ferramentas para construção do texto e surgem novos papéis para autor e leitor. Nesse ambiente, a palavra deixa de ser linguagem apenas verbal e amplia seus horizontes, suas possibilidades de sentido, para tornar-se texto verbal, sonoro, visual, digital. Isto é, na poesia eletrônica, o poeta pode lançar mão de recursos que só o computador permite, jogando com a estrutura em aberto do poema, a navegação não-linear ao longo do texto e a participação interativa do leitor.

Fininzola (2011) aponta que é possível identificar dois segmentos básicos da poesia na Internet: o primeiro constituído por aqueles poemas que foram transpostos do meio impresso para o meio digital, mantendo a sua estrutura original; o segundo, por textos experimentais que se utilizam de um discurso formado da fusão de várias linguagens e signos simultaneamente, como texto, imagem, som e que exploram os recursos da hipermídia onde estão inseridos.

O primeiro grupo é rapidamente identificado em blogs de pessoas famosas ou desconhecidas que encontram na Internet uma ferramenta de discussão e divulgação de seus autores preferidos ou de seus próprios textos. Há também sites especializados de poetas, de críticos, de leitores, muitas vezes professores que abrem o espaço voltado para crianças com o objetivo de alcançar novos leitores de poesia.

A possibilidade de se produzir literatura de qualquer lugar, com inúmeros recursos e ainda torná-la acessível ao mundo, faz com que os poemas que estão disponíveis na rede mundial de computadores não formem um grupo homogêneo. Para uma abordagem mais sistemática, Antonio (2005) propõe a seguinte tipologia:

a) Poesia-programa – a nomenclatura é uma metáfora desse formato de poesia em que o computador torna-se um gerador de textos. O poeta utiliza conhecimento e recursos de programação computacional numa tentativa de excluir a subjetividade da poesia que passa a ser gerada por um robô poeta.

b) Infopoesia – esta engloba a poesia concreta que passa para os meios computacionais através do editor de imagens no primeiro momento e, depois, passa a ser criada diretamente neles.

c) Poesia-computador – aqui há um marco histórico, já que a partir da década 1970, quando surge o microcomputador, são produzidos poemas em linguagens de programação da época, como a BASIC, e com os comandos do DOS.

d) Poesia hipertextual e poesia hipermídia – poesias que passam a existir com sistemas de hipertexto (1983) e no ciberespaço através da Internet (1989).

e) Poesia-Internet ou Internetpoetry ou net poetry - sob influência das artes postal e telemática, tem a Internet como principal meio de comunicação.

f) Poesia interativa, colaborativa e performática - propõe ao leitor o papel de co-autoria exigindo dele mais do que interatividade. Quando passa a fazer parte do mundo tridimensional, torna-se performática – o poeta interage com o computador e a rede.

g) Poesia código - como nas vanguardas do século XX, a poesia passa a ser uma experimentação com as linguagens de programação.

e) Poesia migrante – releituras e intertextos de poesias publicadas no formato impresso principalmente as que já têm elementos propícios a serem explorados no meio digital como a poesia visual, poesia concreta e poesias modernistas.

f) Poesia performática cívica - mescla do real e do ciberespaço.

Para o público infantil e juvenil brasileiro, a Internet é um espaço em que predominantemente é apresentada a poesia migrante. Sites e blogs apresentam seleções de poemas que foram publicados em livro impresso, acrescidos de recursos de ilustração e diagramação próprios do meio virtual. A poesia hipertextual e interativa ainda não está efetivamente difundida na rede, sendo conhecido apenas o site do poeta Sérgio Capparelli³ e da designer gráfica, Ana Cláudia Gruszynski.

Nesse site, alguns poemas, já publicados na obra *Tigres no quintal* (1989), passaram pelo processo de transposição do suporte impresso para o digital, outros foram criados no formato da poesia hipertextual e interativa, e há aqueles que fizeram o processo inverso, migrando do meio digital para o livro. No que se refere aos poemas hipertextuais e interativos, o leitor é chamado para a função de co-autor, com a possibilidade de criar um texto personalizado, dentro do que está previsto no programa. Também há poemas transfigurados na forma de jogos que chamam o leitor para um momento lúdico.

³ www.ciberpoesia.com.br

A tecnologia gerou um novo caminho para o poema: os textos saíram da página virtual para o suporte impresso na obra *Poesia visual* (CAPPARELLI; GRUNSZYNSKI, 2002). Desse modo, os poemas não são inéditos, além de ter sido propiciada a oportunidade de contribuição do leitor na Internet por meio de comentários. Esse livro ainda avança no conceito de autoria por não haver uma distinção entre o autor do texto verbal e a designer gráfica, porque, nos poemas, esses aspectos são igualmente constituidores do sentido.

Notamos, assim, que, no espaço digital, o poema adquire nova estruturação no que tange à produção, circulação e recepção. Isso nos possibilita pensar que a Internet pode ser mais do que um suporte ou instrumento de produção de texto. Ela nos apresenta uma atualização do gênero poético que está em processo na Poesia Infantil e Juvenil e sobre a qual ainda não é possível definir limites.

2.4 Antologias para o público infantil e juvenil

As últimas décadas são marcadas também pela republicação de obras e organização de antologias com poemas tanto de autores voltados para o público adulto como também de autores de Literatura Infantil e Juvenil.

Reunir poemas escritos para adultos em obras a serem lidas por crianças não é novidade, porque as primeiras publicações, ainda no século XIX e até a primeira metade do século XX, traziam textos avaliados como exemplares do uso da língua e na divulgação de ideias e valores que contribuiriam para a formação do sujeito.

No entanto, com o advento das concepções de formação de leitor essa passa a ser uma estratégia utilizada com a intenção de oferecer textos literários de boa qualidade que pudessem ser compreendidos por leitores inexperientes e, assim, formar o hábito de leitura por meio do prazer. Um marco no Brasil é a entrada da coleção Para Gostar de Ler nas escolas, na década de 1970. Desde então, outras coleções surgiram e são reeditadas com novos textos e diferentes formatos em atendimento à demanda governamental.

Por outro lado, a consolidação da Literatura Infantil e Juvenil brasileira abriu espaço para que textos escritos para crianças e adolescentes também compusessem coleções. Isso contribui para formação de uma historiografia do gênero, já que amplia o acesso de leitores de gerações seguintes à primeira publicação dos textos e cria nomes de referência.

A partir da década de 1990, ainda no esforço de popularizar o livro entre as crianças, o Ministério da Educação, com apoio da FNLIJ e das universidades, promove o

investimento na criação e ampliação de bibliotecas escolares e no programa Literatura em Minha Casa. Este tem como escopo de levar a leitura literária de dentro da escola para fora de seus muros e alcançar a família da criança. Mais uma tentativa de tornar a leitura um hábito cotidiano, não restrito às orientações escolares. Não entraremos na análise desses programas porque, neste momento, o foco é pensar essas publicações como obras de poesia que representam muito em número de exemplares e alcance de público.

Uma característica marcante veio do esforço de popularização que refletiu no barateamento das publicações dessas coleções. Nas primeiras edições, ao abrir o livro, o leitor encontrava páginas carregadas de texto, pouca ou nenhuma ilustração e apenas o branco contrastando com as escalas de cinza que compunham letras e imagens. Em muitas obras, os princípios de legibilidade e leiturabilidade da tipografia eram extremamente comprometidos⁴.

Uma ideia antiga de que a criança deve ter acesso à poesia de boa qualidade, mesmo que escrita para o adulto é reforçada pelos teóricos de formação de leitor nas últimas décadas, com a ressalva de que a forma de apresentação desses textos pode facilitar ou dificultar que o leitor menos experiente compreenda o poema e tenha, em seu nível potencial, uma experiência estética transformadora. Assim, várias obras apresentam poemas de autores canônicos num formato que dá uma identidade infantil e juvenil ao livro. Para tanto, além da diagramação e da tipografia, as antologias apresentam paratextos verbais que contextualizam os poemas para o leitor, com informações biográficas dos poetas, apontamentos de intertextos e informações históricas.

Esse é o caso da obra *Cinco estrelas* (2001), volume 1 da Coleção Literatura em Minha Casa da editora objetiva. A autora Ana Maria Machado assina “Apresentação” e a seleção de poemas. A capa traz o seu nome logo abaixo dos nomes dos poetas que integram a antologia; sua foto e dados bibliográficos são os destaques da contracapa. Essas informações são referências familiares ao leitor infantil, que tem mais contato com as narrativas das quais a autora já é bastante reconhecida, principalmente por suas obras terem boa recepção com crianças que estão no processo de alfabetização. Na antologia, todos os paratextos – texto que apresenta a coleção; apresentação da obra por Ana Maria Machado e as notas explicativas após cada poema – estabelecem uma mediação ao se direcionarem ao leitor infantil e juvenil.

Outra antologia bastante conhecida é *Poesia fora da estante* (1999). Sob coordenação da pesquisadora, professora Vera Teixeira de Aguiar, a obra apresenta poemas

⁴Para mais informações sobre tipografia e diagramação de livro infantil, cf. LOURENÇO, Daniel Alvares. Tipografia para livro de literatura infantil: desenvolvimento de um guia com recomendações tipográficas para designers. Dissertação (Mestrado em Design), Universidade Federal do Paraná, 2011.

escritos para crianças e adultos, divididos em sessões temáticas. O prefácio, assinados pelas “organizadoras”, deixa explícito que a intenção foi propiciar ao leitor infantil e juvenil a experiência de leitura de poemas adequados ao leitor em formação, por isso, o caráter lúdico dos poemas foi um critério predominante. O título da antologia remete a tentativa de romper preconceitos e fazer com que o poema seja atrativo ao leitor.

Deteremos-nos mais na análise de uma antologia que é menos comum atualmente, porque apresenta exclusivamente poemas de um autor publicados originalmente para adultos. Em 1996, nove anos após a morte de Carlos Drummond de Andrade, alguns de seus poemas foram selecionados, organizados e publicados, pela editora Record, na Coleção “Verso na Prosa, Prosa no Verso” que se propôs a divulgar sua obra para o público infantil e juvenil. Organizada em quatro volumes, mescla narrativas e poemas e está na décima segunda edição.

Uma leitura geral dos poemas deixa antever um traço comum: a representação do cotidiano de uma criança da primeira metade do século XX, que vivencia o processo de urbanização e suas modernizações, mas ainda mantém hábitos da zona rural. Para o leitor do final do século XX, contemporâneo à obra, ficaria a sensação familiar de ouvir histórias de como era a vida de antigamente, quando avós eram crianças. Predomina o tom nostálgico de um adulto que revisita a infância e, sem a intenção de desconstruir valores, realiza o movimento de registro das impressões infantis diante das descobertas e limites impostos pelos adultos.

Daí se percebe uma linha que norteou a seleção dos poemas, já que, a grande maioria foi publicada originalmente na Série Boitempo, volumes II e III; em segundo lugar, *Alguma poesia*, obra de 1930; um poema de *Sentimento do mundo* (1940) e outro de *Discurso de primavera e algumas sombras* (1977).

Assim, predomina na estrutura dos poemas, a cadência de crônica, com menos tensão – sem que isso signifique o descuido com o verso – e o tom autobiográfico que extrapola os limites da experiência individual para representar uma memória que é antes de tudo social.

O primeiro Volume da Coleção Verso na Prosa Prosa no Verso, intitulado “A cor de cada um”, está dividido em três partes, sendo as duas primeiras compostas de poemas e a última de pequenos contos. Quanto aos poemas, nosso foco de análise nesse trabalho, parecem estar organizados em uma temática que cresce em conflitos e metáforas à medida que a faixa etária do sujeito lírico também cresce. Começa com registro do cotidiano de criança na zona rural e na cidade, segue para poemas que exprimem conflitos e impressões em ambiente escolar, até chegar às primeiras experiências amorosas.

Ou seja, há uma progressão do sujeito lírico; uma espécie de fio condutor dos poemas que lembra uma sequência narrativa. Essa estrutura da obra propicia uma leitura sequencial muito similar à prosa, apesar de que os poemas não dependem disso para serem compreendidos. A obra indica um sistema de leitura mais familiar ao público infantil e juvenil contemporâneos – porque, em geral, o acesso à prosa é superior ao poema –, mas esta vem reforçar um tom historiográfico. Ainda sobre essa tendência da obra está o título da primeira parte do livro: “Mil novecentos e pouco” (2002, p.5).

O terceiro volume, “A senha do mundo”, é o único em que todos os textos são poemas. Estão divididos em quatro partes. Predomina o retrato de uma infância urbana, apesar de ainda aparecer o cenário da fazenda.

Apesar do contexto histórico bem demarcado nos textos, expressam o que poderíamos chamar de universal no mundo infantil: resistência às normas sociais que induzem condutas, valores e proibições que parecem servir apenas para cercear o prazer nas atividades cotidianas e perpetuar uma organização social estabelecida. Mas sempre pelo viés de um adulto que rememora situações marcantes e os sentimentos que geravam e tenta exprimir com a veracidade da voz de uma criança.

Nesse sentido, tem-se a escola que aprisiona, o banho e a refeição que interrompem a brincadeira, o prazer que há no proibido (doce, frutas em quintais alheios, certas palavras). Como também os conflitos das relações instituídas na infância entre pares (irmãos, colegas de escola e vizinhança) e pessoas com autoridade sobre a criança (pais, avós, professor, pessoas mais velhas). Há poemas que ainda contemplam os problemas de saúde típicos da infância que são mais controlados hoje devido ao avanço da medicina na saúde pública: verminoses, caxumba, entre outras.

Dentro do contexto de uma obra destinada ao público infantil, há uma ambivalência que permeia os textos. Num primeiro nível de análise, podem ser lidos unicamente como representação do cotidiano. Mas uma leitura mais detida revela por meio de ironias sutis o caráter crítico dos textos.

Exemplar disso é o poema “Importância da escova” o qual retrata a valorização da imagem pública através do objeto escova para tirar pelos da roupa; clara visão de um adulto ou, considerando a perspicácia de Drummond, uma ironia ao citar a preocupação materna com a reputação da família como uma atitude de sabedoria. (DRUMMOND, 2002, p.12).

O vocabulário típico de adulto, mesmo quando o sujeito lírico é uma criança, demarca bem o processo de rememoração e indicam para a ambivalência. Ainda, há

questionamentos e conclusões em versos finais que parecem não constituir as preocupações e fantasias do universo infantil.

No poema “Rejeição” (idem, p. 21), o ritmo mais forte é marcado com quarenta e seis versos, todos curtos, aliteração de consoantes nasais e r em finais de versos. Essa estrutura materializa a tensão do sujeito lírico que se põe a refletir sobre um conflito silencioso com o primo. O nível de consciência do jogo de poder nas relações familiares e a indagação sobre a relação de alteridade extrapolam a visão de uma criança sobre o outro. Mas uma leitura bem orientada pode levar a criança-leitora ao difícil exercício de se colocar no lugar do outro percebendo que os conflitos podem ser motivados por interesses e sentimentos comuns.

Contudo, em termos quantitativos, predominam poemas que estabelecem comparações explícitas, não chegando a constituir-se uma metáfora. Isso corrobora com a ideia de que a seleção foi norteada pela apresentação de poemas que propiciassem a realização de leitura e compreensão na camada mais superficial do texto, no seu aspecto narrativo. Dessa forma, uma leitura mais atenta ficaria a cargo do leitor experiente ou teria que ser mediada.

As ilustrações são desenhos a bico de pena de crianças inglesas do século XIX em situações cotidianas. Ambos os volumes trazem, logo abaixo à referência catalográfica, a informação de que estes foram retirados de dois periódicos ingleses: *Chatterbox* (1884-99) e *British Workwoman* (1863-1913). A primeira foi uma das primeiras revistas voltadas para os jovens ingleses com ficção, textos informativos e sugestões de entretenimento. A segunda foi uma importante publicação para mulheres que se opunha ao feminismo divulgado em outras revistas, apregoando o papel doméstico da mulher com anedotas biográficas, artigos filantrópicos e ilustrações.

As imagens estão colocadas em sua grande maioria na página ao lado do texto e se aproximam ao máximo da cena descrita numa visão de mundo mais concreta e objetiva. Em raros momentos representam o que há de imaginário, como a ilustração referente ao poema “Quero me casar” (ibidem, p.23): uma imagem que precisa ser observada com atenção para se perceber os detalhes, já que é pequena, onde pássaros gigantes carregam meninas. Ou seja, as ilustrações não reportam a uma leitura mais metafórica dos poemas. Ao contrário, destacam o caráter narrativo dos poemas.

As ilustrações ainda fazem o movimento contrário à obra de Drummond. Enquanto esta se aproxima mais do leitor, representando as discrepâncias da realidade brasileira, as imagens mostram cenários estritamente europeus. Chegam a ser incoerentes

quando crianças em trajes ingleses, com paletó, gravata, sapato social ilustram poemas ambientados no calor de uma fazenda de Minas Gerais. Fisicamente também há incongruências: peles alvas, bochechas rosadas e cabelos lisos.

Por outro lado, as ilustrações nos dão ideia da representação da criança que ainda predominava no início do século XX. Num movimento constante de construção de identidade, a Europa era uma referência positiva de elegância e valores. Isso é (d)enunciado no poema “Marinheiro” (DRUMMOND, 2007, p. 17), em que o sujeito lírico questiona a adequação da roupa de marinheiro para a função de roupa para momentos mais importantes em um clima tropical e uma região sem mar. Os desenhos como elemento que destaca o tom memorialístico dos poemas é o que foi destacado no parecer da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) para justificar a Lâurea "Altamente Recomendável - Poesia" e o Prêmio "Especial" concedidos em 1997 (FNLIJ, 2010).

Na contramão do parecer da FNLIJ, Helder Pinheiro, na obra em que se propõe apresentar de forma geral a poesia brasileira para o público infantil e juvenil, aliada a reflexões e sugestões para o trabalho com esse gênero na escola, destaca que os poemas desta seleção “embora úteis, estão longe de oferecer ao jovem uma boa amostra de nosso grande poeta” (2000, p.32).

Além das antologias, o reconhecimento crescente do valor da Poesia Infantil e Juvenil brasileira gerou o fenômeno de resgate das obras que fazem parte dessa história, principalmente de autores conhecidos por levarem o modernismo ao gênero. Assim, a década de 1990 relança autores e obras de todo o século XX, em edições que atualizam o texto por meio da ilustração, diagramação e paratextos. As republicações da obra de Roseana Murray são exemplos disso e foram analisadas nesse capítulo.

É tão expressivo o número de republicações que foram marcadas como a imagem da Poesia Infantil e Juvenil brasileira na primeira década do século XXI por Vera Teixeira de Aguiar e João Luís Ceccantini (2009). Mas essa perspectiva oculta um movimento importante de transformação da Poesia Infantil e Juvenil brasileira gerada pela mudança do suporte impresso para o digital e a Internet, como vimos no tópico anterior.

Shavit (2003), com o conceito de ambivalência da literatura infantil, destaca que a obra para o público iniciante tem sempre dois receptores em vista, no mínimo: a criança e o adulto – leitor mais experiente – que será o mediador do acesso. Vimos que essa mediação é realizada por críticos literários que constroem parâmetros para definição da literatura infantil de qualidade e atuam em instituições formais como a FNLIJ e instâncias governamentais. Para além desse sistema que emite selos de qualidade, o acesso a livros continua sendo

mediado pelos tutores mais diretos da criança – professores e pais. Obras com pouco conteúdo conquistam o público transformando o livro em objeto de manuseio em diversos espaços e situações com materiais à prova d'água, que podem ser mordidos e riscados; como também de uso como brinquedo. Enfim, opera-se o acesso ao livro, não exatamente a uma leitura de potencial transformador que é a experiência estética gerada pela literatura.

As décadas de 1980 e 90 são marcadas pela convivência simultânea de obras que consolidam uma Poesia Infantil e Juvenil de muita qualidade estética com obras que repetem fórmulas de poesia com foco na transmissão de conteúdos escolares. A partir dos anos 90 e na primeira década do século XXI, há uma intensa republicação de obras e o princípio de um novo formato de poesia, com mais interatividade entre poeta e leitor e entre texto e leitor.

O acesso a obra literária está cada vez mais vinculado a escola e outras instituições de ensino, responsáveis pela formação dos cidadãos nesse contexto social em que há a necessidade de que os adultos atuem no mercado de trabalho. Assim, a poesia de qualidade não está na escola a serviço do ensino de conteúdos, mas é a escola que vai garantir acesso e oportunizar a construção do gosto literário. Por isso, a discussão sobre formação de leitor de poesia na escola continua pertinente. Esse será nosso foco no próximo capítulo.

Este capítulo se encerra com o reconhecimento de que tratar de um processo histórico em andamento é propor mais indagações do que respostas. Só o futuro mostrará como a Poesia Infantil e Juvenil se consolidará com as novas tecnologias. Mas a poesia contemporânea prova que o gênero consolidou-se como produção estética em que o horizonte de expectativa quanto à recepção é ampliado alcançando o mais experiente leitor. Concomitantemente, os limites empreendidos pela classificação editorial são rompidos pela qualidade do texto poético e a Poesia Infantil e Juvenil se consolida como um sistema literário.

Apesar de a Internet ser pretensamente aberta, sabemos que o acesso à poesia na rede mundial não acontecerá sem a mediação, assim como no livro. Na tentativa de abarcar a recepção do texto poético pelo público infantil e juvenil, partimos da análise das obras para a discussão sobre a formação de leitor de poesia dentro do contexto escolar, já que este é o *locus* principal de acesso à leitura de literatura em nossa sociedade. Este tema será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

POESIA E LEITOR: UM ENCONTRO NA ESCOLA

Para iniciamos o capítulo, apresentamos as palavras de Regina Zilberman (2002) como uma provocação que envolve as concepções de formação de leitor e de ensino:

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. Que nem todos os leitores admitem as regras desse processo, sugere-o o depoimento de Schopenhauer; que as instituições como a escola ainda não descobriram como trabalhar com esse jogo entre identidade-alteridade, mostra-o a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa.

Que a ficção sempre soube jogar esse jogo indica-o a história da Literatura que registra a presença de obras sobre os efeitos da leitura, tão antigas como o *D. Quixote*, de Miguel de Cervantes, ou tão recentes como a de Ítalo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Por que a escola não pode aprender com a Literatura, em vez de ensiná-la? (ZILBERMAN, 2002, p. 85, grifos da autora)

No trecho acima, a pesquisadora define a leitura como um jogo no qual o texto atua como uma força desestabilizadora, enquanto o leitor responde ativamente aceitando ou não, corroborando ou refutando. Esse processo dialético ainda não está inserido na dinâmica do ensino formal. No segundo parágrafo da citação, há também a defesa do potencial formador da literatura. Essa discussão não é recente e o que se propõe aqui é particularizá-la focando a poesia como gênero marginal tanto no acesso pelo leitor, quanto no trabalho desenvolvido pela escola.

No Ensino Fundamental, a poesia existe em concepções que a restringem a momentos lúdicos, como se um exercício intelectual cansativo distanciasse o aluno do gosto pela leitura. Assim, o texto poético acaba por integrar, no cotidiano da escola, atividades culturais e comemorativas, principalmente nas séries iniciais, por ser mais fácil sua memorização para apresentações em público e realização oral em treinos de leitura em voz alta em sala de aula. O que vemos nas etapas seguintes são alunos que resistem a ler poemas. Essa realidade foi apontada em pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional INAF (cf. Padilha, 2005), realizada por amostragem da população brasileira de 15 a 64 anos. O resultado demonstra uma proporção inversa: com o avanço da idade e escolaridade (do Ensino Fundamental para o Superior) diminui o número de pessoas que leem livros de poesia. A

hipótese que levantamos é de que não lhes foram ensinadas as estratégias de compreensão e falta experiência significativa de leitura desse gênero.

Nesse contexto, será que é possível construirmos estratégias metodológicas que atendam a necessidade de um trabalho sistemático com a poesia em sala de aula e garantam a fruição do prazer estético? Acreditamos na resposta afirmativa a essa questão e, por isso, neste capítulo, faremos a união entre duas concepções teóricas – Gêneros do discurso aplicados ao ensino e Estética da Recepção – e faremos referência a outras para construirmos alternativas nesse caminho. A complexidade de uma sala de aula não nos permitirá esgotar o assunto. Ficarão as sementes que possam gerar outras propostas ainda mais criativas e eficazes quando individualizadas pelo professor diante do potencial de seu contexto.

Já delineamos nos capítulos anteriores a vinculação da poesia ao acesso à escola e, por conseguinte, ao mundo da escrita. Também, que isso ocorre num momento em que a estética parnasiana predominava no centro do país como referência para o gosto pela forma clássica, a arte sublime e perfeita. Esta ideologia interferiu diretamente no texto poético entregue à criança com vistas a sua formação como leitora e cidadã.

Um dos nomes que resgatamos dessa corrente é Olavo Bilac. Já apontamos como as concepções de infância, ensino e leitura interferiram na configuração da Poesia Infantil e Juvenil brasileira. Agora, faremos a compilação de metodologias já propostas em trabalhos anteriores e outras que são menos conhecidas – como as que envolvem a poesia na Internet –, associadas às experiências de docentes (nossa e de outros, compartilhadas em grupos de pesquisa, eventos, conversas informais) que interferiram na seleção e construção dessas propostas pensando no que é mais possível e eficaz com os mais diversos grupos de alunos.

Em relação ao trabalho com o poema na escola, já no primeiro capítulo foi apresentada uma resenha histórica da produção literária, remetendo-se a metodologia utilizada para o trabalho com o poema em sala de aula no final do século XIX e parte do XX, na abordagem dos livros de leitura e dos prefácios de obras publicadas para esse público. Reiterou-se o que já sabíamos por nossas lembranças enquanto alunos e relatos de nossos pais e avós: a poesia era, predominantemente, utilizada nas séries iniciais como instrumento no processo de alfabetização, o que justificava versões simplificadas. Havia uma preocupação em se demarcar as características estruturais do gênero (organização do texto em versos e estrofes, com ritmo marcado por rimas em final de versos e aliterações), mas, quanto ao conteúdo, predominava o tom prosaico de quem conta histórias versificadas.

Há referências ao trabalho de escansão de versos como forma de se identificar a construção rítmica do poema. Essa estratégia ficou marcada por algum tempo como a única

atividade que era feita com o poema em sala de aula e classificada como opressora pelas pressões e punições física e psicológica, assim como outras práticas escolares. O estímulo à memorização e declamação está registrado em prefácio e livros aos professores e faz parte da lembrança de muitas gerações até a segunda metade do século XX, já que o conteúdo dos poemas, predominantemente, voltava-se para a construção de uma identidade nacional marcada pela valorização da pátria e a manutenção da ordem. Assim, a poesia foi se constituindo como parte do protocolo das comemorações escolares.

Com a abertura política e a chegada à escola de concepções que associavam a aprendizagem à satisfação e ao estímulo à criatividade, em detrimento da atividade repetitiva e com uma resposta correta, as metas para o aluno mudaram: um bom leitor seria aquele que tem o gosto e faz da leitura uma ação cotidiana e espontânea. Esta perspectiva se opunha à prática de contar sílabas poéticas e classificar versos que se tornou símbolo de uma metodologia em que leitor demonstraria sua competência ao ser capaz de dissecar o texto e foi definida como ineficaz na construção do gosto e do hábito de leitura.

Essas transformações se consolidaram nas décadas de 1980 e 1990, marcadas pelos programas governamentais que tinham como objetivo incentivar a leitura e garantir o acesso às obras a um público cada vez mais amplo. Contudo, geraram poucas mudanças na cultura de formação de leitor em nosso país, que continua a cargo da escola, assim como a escola ainda é a maior consumidora direta e divulgadora de obras de poesia.

A ideia de Monteiro Lobato de que o livro deve ser atrativo ao seu leitor, principalmente se for criança, tornou-se a base desse promissor mercado. O livro, hoje, chama a atenção enquanto objeto, atraindo com ilustrações que saem do desenho e, com o passar da página, crescem em dobraduras construindo cenários em três dimensões aos olhos dos pequenos e grandes leitores. Muitos clássicos são reimpressos em formatos que configuram verdadeira atualização do texto a um mundo mais imagético.

Todas essas mudanças são reflexos dos estudos sobre desenvolvimento humano que maximizaram a visão que se tem sobre cada etapa do crescimento. Nessa conjuntura, o mercado editorial da Literatura Infantil e Juvenil se amplia na tentativa de atender a exigência de adequação às particularidades dos estágios da infância. Se de um lado mantém-se a intenção de propiciar um texto divertido e simplificado a leitores inexperientes, de outro, autores que respeitam e não subestimam a inteligência do leitor de todas as idades mantêm o esforço em prol da qualidade necessária para o efeito estético que se espera de uma boa literatura.

E como está o trabalho na escola?

3.1 Poesia na escola hoje: o professor e o livro didático

Com o esforço de pesquisadores e mediadores de leitura, bem como o investimento de editoras, a poesia tem sido alvo de maior divulgação. Os livros didáticos caminham para a consolidação das propostas indicadas Ministério da Educação. Mas ainda assinalam um tratamento marginal da poesia, se considerarmos o número reduzido de textos e abordagens interpretativas apresentadas, e uma confusão entre a tentativa de propor interpretação mais ampla e a permanência de concepções vinculadas à história da literatura ou à estrutura do texto. Além disso, há a ideia de que a poesia não pode receber um tratamento sistemático para não ser relacionada a um conteúdo enfadonho. Há também o agravante da precariedade das condições de trabalho que predomina na escola (pública e privada) – falta de material, estrutura física inadequada, baixos salários, alta carga horária de trabalho, relação degradante entre empregado e empregador, transformação do aluno em cliente (CAMARGO; OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, o professor ocupa uma posição determinante na formação do leitor autônomo, ou seja, que tenha iniciativa própria – ligada à satisfação pessoal - e competência para a leitura (BLOOM, 2001). Afinal, podemos questionar qual é a diferença entre uma escola pública que tenha uma biblioteca modelo em que os alunos conheçam pouco seu acervo, e outra na qual o número de livros didáticos seja menor que o de alunos, mas estes leram autores goianos pouco lidos em sua terra; ademais, uma particular que exija dos alunos a compra de livros literários para o preenchimento de fichas literárias e apresentação de resumos, e outra que incentive os alunos a construir uma experiência significativa com a literatura integrada no cotidiano? Mais que o projeto pedagógico, o professor em sala de aula.

Não acenamos aqui para a qualidade do ensino independente das condições de trabalho, mas para o melhor apesar delas. Defender a melhoria no ensino para a população na escola pública e nas escolas privadas da periferia – que, muitas vezes, têm como diferencial apenas o acabamento da estrutura física – é uma luta a se empreender na macroestrutura por meio de ações individuais e coletivas, como também na microestrutura da escola na fiscalização da aplicação dos recursos, na organização do tempo-espço pedagógico, no uso de equipamentos e estruturas disponíveis. E tudo isso se concretiza no planejamento da aula e sua execução pelo professor, na forma como este se relaciona com seus alunos e na perspectiva que tem para o seu futuro profissional e o de seus alunos.

As análises deste capítulo são importantes por acreditarmos que o professor é o diferencial na qualidade da educação e, mesmo com toda a crise de autoridade (no sentido de

legitimidade, não de autoritarismo), continua tendo um papel social marcante na formação dos sujeitos que por ele passam ao longo da carreira. Pretende-se contribuir enquanto um banco de ideias que apresente os resultados de diversas experiências com o ensino de poesia no âmbito de pesquisa e docência. Não temos, contudo, o propósito de construir propostas inovadoras. Talvez o que haja de mais inédito seja a união de diferentes concepções teóricas, na tentativa de abarcarmos nosso “objeto”: ensino do gosto pela poesia.

Voltamos, então, à definição do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem que tem como conteúdo o poema. O objetivo, neste caso, é a formação de leitor de poesia considerando que, ao mesmo tempo, estaremos oportunizando a construção de habilidades e competências necessárias para a leitura dos mais diversos gêneros. Para começar, o professor deve construir um ambiente de afeto e alegria na sala, como também

[...] um espírito de confiança e de camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente, quer respeitando as dificuldades de alguns, quer regozijando com as pequenas e grandes vitórias de todos. Acima de tudo são necessárias as condições de trabalho que evitem o emudecimento dos mais tímidos ou desencorajados, provocado tantas vezes pela crueldade de uma crítica extemporânea, de um olhar reprovador ou de um comentário de irrequieta intransigência.” (FRANCO, 1999, p. 58).

António Franco (1999), estudioso português, é autor de um livro que motiva o trabalho com a poesia nas séries iniciais e reforça o entendimento de que a interpretação e o prazer estético são práticas sociais que devem ser ensinadas como se ensina a brincar compreendendo as regras do jogo. Nesta perspectiva, o respeito e incentivo à manifestação oral pelo aluno de sua compreensão e experiência com o texto é fundamental na construção coletiva e otimiza o trabalho do professor que, diante de uma turma numerosa, não pode dar atenção individualizada. Isso não é novidade e faz parte das relações de poder e comunicação que se constituem no grupo.

É fundamental a compreensão desse processo que já foi naturalizado como justificativa de baixo rendimento escolar, mas que, muitas vezes, é negligenciado pela equipe pedagógica como sendo algo próprio do aluno enquanto indivíduo e para o qual não caberia intervenção. Estamos considerando também que a escola é um microcosmo da sociedade e, assim, reproduz as estruturas sociais (e suas contradições) que existem fora de seus muros. Aqui, abrimos um parêntese para compreender a interferência das relações que o sujeito-aluno constitui ou não com seus pares na aprendizagem.

Foucault (2008) aponta para a constituição das relações a partir da noção de poder que não está em uma posição ou sujeito fixo e pré-determinado, nem polarizado, mas se

constitui em microestruturas, regido por uma lógica circunstancial. Deste modo, em sala de aula, há um jogo de poder entre os alunos e entre alunos e o professor que se manifesta e se constitui nas diversas ações de linguagem. Nos momentos de diálogo, principalmente coletivo, as manifestações críticas servem para gerar situações de exclusão e inclusão. O professor, como orientador do momento pedagógico, deve ficar atento de forma a intervir quando perceber que um aluno é estigmatizado e isso o prejudica no processo de aprendizagem. Na verdade, essa observação é quase natural e se manifesta em relatos nas reuniões de conselho de classe. Muitas vezes o professor se abstém de interferir por acreditar que não lhe cabe a intermediação das relações entre os alunos. Contudo, quantos de nós conhecemos ou fomos aqueles alunos com grande potencial, que, a partir da ação de um sujeito com sensibilidade, respeito e consideração pelo próximo, se abriram para a possibilidade de superar a barreira intransponível da timidez? Em grande parte, o herói foi um professor.

Para dar maior abrangência a esse diagnóstico, também recorreremos à concepção de Austin (1990) para a compreensão de que o processo de demarcação de papéis se dá no ato comunicativo. Já que, ao falar, o sujeito parte de imagens que tem de si e do outro, como também, de uma pressuposição sobre o que outro pensa dele. Para o aluno tímido, discriminado, excluído, a imagem que faz do outro é intimidadora a ponto de atrapalhar o processo de ensino-aprendizagem. Ele tem dificuldade ou sente-se impedido de manifestar suas dúvidas e ideias. Assim, não demonstra suas incompreensões e dificulta o diagnóstico do professor em relação a suas necessidades.

Consciente da dinâmica das relações constituídas na turma, o professor direciona as atividades de forma que o momento de leitura e interpretação do poema seja construído tendo como delimitador o respeito de cada um quanto ao direito de fala do outro, isto é, o nosso dever de ouvir e considerar a opinião alheia, principalmente a divergente, e respeitar o tempo do outro. Para tanto, cabe ao professor transmitir segurança em relação ao que ele propõe, nos âmbitos do conteúdo e da metodologia, para que sua atenção esteja voltada ao aluno. Em se tratando da formação de leitor de poesia, ele aplicará a sua experiência de leitura na busca e seleção de textos para levar à sala de aula. Afinal, só o repertório de um leitor experiente para identificar e superar as falhas dos instrumentos que tenha à mão, em particular, o livro didático.

Apesar de toda controvérsia que há a respeito do livro didático, ele cumpre papéis marcantes, ainda que não ideais, para os dois leitores básicos na realidade diversa da escola brasileira: para o aluno, unifica o currículo e continua sendo o principal livro de leitura;

enquanto o professor encontra nele concepções teóricas sistematizadas com vistas a uma determinada proposta metodológica que complementa sua formação, e uma proposta de organização do trabalho. Neste sentido, Batista (1999, p. 551-552) afirma que as obras didáticas são, ao mesmo tempo, “instrumentos de aprendizagem” dirigidos aos alunos e “instrumentos de ensino”, com o apoio dos quais o professor procura mediar o processo ensino-aprendizagem. Portanto, o livro didático forma professores nos paratextos e na estrutura como propõe e organiza as atividades a serem desenvolvidas. Alguns anos após a colação de grau, as inovações chegam através do livro antes mesmo das formações continuadas. Limitar e restringir o trabalho pedagógico serão imputações do livro didático se o professor e o projeto da escola assim o balizarem.

O livro didático também materializa a desigualdade social. Apesar dos esforços em se estabelecer critérios e parâmetros para garantia de qualidade e acesso aos bons livros, outros fatores, como burocracia na escolha e aquisição e a desinformação, fazem com que, ao final, a maioria dos livros que chegam à escola sejam do grupo de medianos a ruins, segundo a classificação do Ministério da Educação (MEC). Por outro lado, muitos avanços no conteúdo e na metodologia já foram alcançados, ainda que a maior parte conserve propostas carregadas de mitos em relação ao texto poético.

Uma das críticas mais recorrentes ao livro didático trata da inserção de trechos de obras literárias que viabilizam a reprodução e distribuição em larga escala, mas dá ao aluno uma experiência fragmentada e, em sua maioria, insuficiente (BORDINI; AGUIAR, 1988). Neste ponto, voltamos à ideia de que cabe ao professor ter a experiência de leitura teórica e de obras literárias suficiente para escolher o texto adequado ao seu aluno, tanto em relação ao conteúdo programático que ele tem que cumprir, quanto à necessidade de formação humana – algo que só o professor no contato, quase sempre diário, pode perceber. Dessa forma, particularizar o ensino é uma competência do professor e da equipe pedagógica de cada escola, já que o livro didático é produzido a partir de conceitos teóricos para necessidades e potencialidades gerais de alunos que representem a correspondência entre faixa etária e série.

3.2 Considerações teóricas para o trabalho com o poema

A perspectiva que estamos apontando indica à escola a competência, não só de criação de novos pretextos para a leitura, mas de revitalizar o prazer de ler. “Inicialmente, importa que o poema seja *ouvido*, depois *lido* ou *dito*, mas não devem ser desperdiçadas as

oportunidades para a posterior manipulação individual e consciente dos sons: articular as palavras, descobrir os segredos da construção e da estruturação” de seus elementos (FRANCO, 1999, p. 70). Ou seja, Franco (1999) alerta para a necessidade de não se perder de vista que o poema é um gênero no qual a construção de sentido e a experiência estética se dão na confluência de elementos orais, recursos sintáticos e organização espacial do texto. Falaremos mais sobre os elementos constitutivos do gênero adiante.

A partir dessa consideração do autor, assinalamos para a sensibilidade (no sentido de percepção) do docente de inserir a leitura de poemas na rotina da sala de aula, de forma que, para o aluno, haja momentos em que ler seja natural e espontâneo, sem o pragmatismo das atividades específicas. Dessa forma, devem ser criadas oportunidades de contato com o texto poético, usando para isso toda e qualquer circunstância, motivo, tema, em uma leitura individual ou coletiva, aparentemente despropositada: um momento sem ter o quê fazer, aquele intervalo entre uma atividade e outra; ou quando há flexibilidade para escolher entre ler um livro e brincar no recreio. Isto é, o trabalho sistemático que instrumentaliza o leitor pode ser conciliado com a atividade não-obrigatória para o aluno. Isso não quer dizer que será aleatória, porque é uma intervenção pedagógica que tem como objetivo a formação de leitores autônomos. Georges Jean (1989, p.236) é enfático ao afirmar que o papel do professor é de “incentivo, revelação, provocação”.

Assim, o leitor perceberá que a poesia é intrínseca à vida. Na perspectiva de um trabalho não compulsório com o poema, garante-se ao leitor a possibilidade de experimentar o prazer no ato da leitura também por meio da liberdade. Barthes (1987) defende que o prazer do leitor estaria demarcado no processo de ruptura da linguagem, em que o sentido se daria na mescla de duas margens: de um lado as normas da cultura, no outro extremo, a ruptura delas. Por outro lado, a leitura pode-se dar em diferentes ritmos, o que não está no controle do escritor. Nesta mesma linha, Daniel Pennac (1998) elenca os direitos do leitor na obra *Como um romance*: não ler, saltar páginas, não concluir um livro, ler novamente, ler qualquer coisa, se identificar com o herói a ponto de querer viver a história, ler em qualquer lugar, ler uma frase aqui e outra ali, ler em voz alta e o direito de não comentar o que leu.

Essa perspectiva parece contrária ao trabalho sistemático com o poema em sala de aula. No entanto, ele pode se tornar o conteúdo da aula com o objetivo de mostrar ao leitor os caminhos da fruição estética. Assim sendo, o ensino estará voltado para a formação de uma competência leitora, o que implica em um trabalho mais prático, efetivamente realizado no ato da leitura do poema, no qual o aluno fará uso das estratégias de análise que lhe forem ensinadas. Colomer (2007) defende esta proposta em detrimento de metodologias que, mesmo

sugerindo o contato com as obras literárias e a aprendizagem de instrumentos de interpretação, acabavam por resultar em fórmulas e no enrijecimento da atividade. A autora mesmo reconhece que a organização da escola e a formação fragmentada de professores, separando o estudo de língua e literatura, dificultam uma mudança significativa na Educação Básica.

É necessário quebrar paradigmas como o que define o poema como além da capacidade de pessoas comuns para sua leitura e produção. Para tanto, o aluno deve ser incentivado a compreender que a poesia explora o potencial de ambiguidade da palavra, além de sua resignificação. Bem como, perceber que “[...] a poesia não é uma linguagem que se dá ou que se transmite, mas sim que se tem que conquistar’. [...] Explique-lhes que não há palavras poéticas originais ou não, ‘mas sim palavras exactas que conseguem sugerir a emoção’” (MOISÉS apud GEBARA, 2002, p. 44).

Numa perspectiva mais genérica, Elvira Gebara (2002) define que, para o trabalho com o texto poético,

[...] deve dar-se a possibilidade de escolha e uma margem de manobra dentro de um leque de textos a fornecer aos alunos e não limitar-se a perguntar o que significa o poema, ou dizer-lhes o que eles devem admirar, ou em que momento devem estar emocionados!

Pode perguntar-se, sim, o que o texto lhes sugere (as imagens), ou o que ele lhes faz sentir (a emoção, o sentimento) e apelar à ilustração do mesmo. (GEBARA, 2002, p. 22).

Esse trecho chama a nossa atenção para o risco de repetirmos a estratégia de ensino herdada da crítica literária tradicional em que o sentido do texto era único. O que não significa caminhar em direção ao outro extremo, legitimando toda e qualquer interpretação. Umberto Eco (2005) já destacou o entendimento de que a construção do sentido do texto é limitada pela estrutura da obra, seu contexto original e o contexto do leitor. Assim, cada leitura seria nova e única porque mobilizada por diferentes experiências subjetivas, desde que preserve no nível da compreensão o que está proposto pelo texto. A obra de arte, segundo o autor, é fechada como um organismo perfeito. A interpretação que se faz dela é que se renova e a torna viva a partir de uma dada perspectiva.

Ainda sobre o espaço do leitor na construção do sentido do texto, Iser (1996) afirma que a peculiaridade do texto literário que o torna inexaurível é sua estrutura formada de espaços vazios. Nestes espaços está o campo de ação do leitor na coautoria do texto, acrescentando-lhe sua experiência de leitura, seu conhecimento. E, assim, atualizando-o. Jauss (1979) contribui com a noção de horizonte de expectativa. Para este alemão, o leitor já

iniciaria o contato com o escrito a partir de noções prévias que, juntamente com os dados que o texto lhe oferece, formam um conjunto de probabilidades que podem ou não se concretizar, gerando quebra de expectativa por surpresa ou frustração.

Mesmo o professor que vê o poema com todo seu potencial de sentido e compreende que ele pode ser interpretado sob diferentes perspectivas, se sente num impasse na hora de conciliar e delimitar as múltiplas leituras que podem surgir no espaço coletivo da sala de aula, visto que cada leitor é único e mesmo um único leitor pode construir mais de uma representação subjetiva do texto. Esta situação, em geral, cria certo receio em se trabalhar com o poema e cair em extremos. Ou se opta por não trabalhar o poema por este configurar possibilidades de interpretação tão subjetivas que não se enquadram em um modelo preferencial de avaliação escolar, caracterizado por um padrão de “resposta esperada”, ou, para viabilizar o trabalho coletivo, elege-se um sentido mais certo para o texto, o que distancia o leitor-aluno de uma apreciação estética particular.

Enfim, ainda permanece a ideia de que ler um poema é navegar por uma areia movediça; como se não houvesse estratégias de leitura conscientes e objetivas, as quais o leitor não acadêmico (professor, aluno, apreciador de poema) pudesse lançar mão para interpretar o poema. Neste sentido, Iser esclarece que

a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo que deve ser descrito. É certo que no processo de leitura o potencial de sentido nunca pode ser plenamente elucidado. Mas é justamente por isso que a análise do sentido enquanto evento se torna ainda mais necessária; pois só desse modo se evidenciam os pressupostos que condicionam a constituição do sentido. Ainda que sejam individuais em cada caso as nuances do sentido constituído, o próprio ato de constituição tem características assinaláveis em que se baseiam as realizações individuais do texto; por conseguinte, elas são de natureza intersubjetiva. (ISER, 1996, p. 53).

Nesse trecho, o autor aponta a complexa relação que se dá no ato da leitura entre o que está assinalado no texto e a experiência do leitor. Sendo assim, a leitura como ato individual é embasada nas vivências subjetivas, mas não é dissociada do contexto, porque o sujeito está permeado de convenções, valores de seu grupo. Todos esses elementos tornam as variações nas interpretações de um texto limitadas e identificáveis se considerarmos a estrutura da obra e a posição histórica do leitor.

Para identificarmos essa estrutura do texto que interfere na construção do sentido, recorremos a Teoria de Gêneros do Discurso aplicada ao ensino por Dolz e Shneuwly (2004, p. 74). Os estudiosos partem da concepção de gênero como um meio de materialização das práticas de linguagem de uma comunidade. Como um “modelo comum”, os gêneros

constituem-se como referências, fazem emergir regularidades de configuração e uso que geram horizontes de expectativa e já anunciam os papéis dos participantes desse ato comunicativo. Daí que são considerados instrumentos de ensino altamente eficazes se associados a situações de comunicação.

Ainda, os pesquisadores suíços indicam que, *apriori*, trabalhar com os gêneros secundários em sala de aula gera um conflito, uma tensão, porque não estão vinculados à realidade imediata e, portanto, à necessidade do aluno. Neste ponto, os autores estabelecem uma ligação com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky para demonstrar que essa é uma oportunidade para que o aluno, que já lida com os gêneros primários, aprendidos espontaneamente na experiência cotidiana, passe a dispor de instrumentos mais complexos para construir o sistema de gêneros secundários. Os autores indicam que pensar o trabalho com o gênero nessa perspectiva é propiciar ao aluno, por meio da manipulação do texto – no sentido de construção ou uso consciente de recursos linguísticos para um determinado efeito sobre o destinatário – o desenvolvimento psíquico capaz de se abstrair da realidade imediata para construir novas formas de pensamento.

Nesse sentido, a poesia configura-se em formas identificáveis como gêneros primários – gêneros poéticos orais – e secundários. Por outro lado, é também uma justificativa para sua inserção efetiva na categoria de gênero escolar, já que por meio da metáfora promove deslocamento e (re)construção da realidade de forma lúdica, num jogo natural com a palavra. Schneuwly e Dolz ainda elencam três dimensões para definição de um gênero:

1) os conteúdos e conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

A dificuldade em se definir o gênero poema já fora antecipada por Bakhtin (2003) ao elencar a dinamicidade como uma característica do sistema literário. Se tentarmos responder objetivamente às três dimensões citadas acima, poderemos não alcançar respostas claras e que deem conta do objeto em questão. Por isso, recorreremos ao poema de Manuel de Barros (1990):

Matéria da Poesia

Manoel de Barros

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para a poesia

O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia

Terreno de 10x20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia

Um chevrolé gosmento Coleção de besouros abstêmios O bule de Braque sem boca são bons para poesia

As coisas que não levam a nada têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de João-Ferreira, caco de vidro, grampos, retratos de formatura, servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como por exemplo: pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia

As coisas que os líquenes comem - sapatos, adjetivos - tem muita importância para os pulmões da poesia

Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mijá em cima, serve para poesia

Os loucos de água e estandarte servem demais. O traste é ótimo. O pobre – diabo é colosso

Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta

Pessoas desimportantes dão para poesia qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique a lagartixa de esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia

O que é bom para o lixo é bom para poesia

Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços

As coisas jogadas fora têm grande importância - como um homem jogado fora

Aliás é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória

As coisas sem importância são bens de poesia
 Pois é assim que um chevrolet gosmento chega ao poema
 E as andorinhas de junho.

(BARROS, 1990)

O texto acima traz como mensagem que o assunto possível para o poema é delimitado não pelo que o restringe, mas pela legitimidade de tratar de todo e qualquer tema. Assim, a indefinição do conteúdo pode ser levantada como uma marca do gênero. Outro ponto que também merece atenção é a sua estrutura, já que ela também sofre variação significativa de um poema para outro, podendo então abranger uma configuração mais complexa que a tradicional, que possui versos e rimas bem marcadas por exemplo.

Como o gênero poético evolui? Schneuwly e Dolz (2004), a partir das ideias de Bakhtin (2003), indicam que na produção de um enunciado o autor pode, conscientemente, gerar desvios à estrutura reconhecida por ele e o destinatário. Estes seriam um dos propulsores da evolução dos gêneros. Contudo, trata-se de um processo natural e gradativo. Já no poema, os desvios à estrutura e recursos linguísticos são explorados como uma estratégia estilística, o que lhe assegura maior mobilidade.

Por tudo isso, na obra coordenada por Guaraciaba Micheletti (2000), uma das principais e poucas que trata especificamente do poema na perspectiva da teoria dos gêneros, ele é classificado como tipo de texto, uma categoria mais ampla. Como consequência, percebe-se que, nos artigos que compõem esse livro, não é sugerida uma sistematização dos elementos comuns ao gênero poético, restringindo-se a comentários genéricos e análises de textos mais individualizadas. A obra contribui de forma significativa o pensar o poema como gênero a ser ensinado na escola, mas ainda instrumentaliza pouco o professor para trabalhar com a variação que esse gênero compreende. Por isso, insistimos na definição de gênero poema até lembrando que, conceitualmente, a designação de um gênero carrega em si uma indeterminação, como sintetiza Schneuwly e Dolz: “são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (2004, p. 75). Dessa forma, não se prevê a elaboração de um preceito que reúna todas as possibilidades de construção textual.

Nessa perspectiva, quais seriam os elementos característicos do poema?

Segundo Emil Staiger (1977), em síntese, a poesia é marcada pela presença de um sujeito lírico, um *eu* que não é o autor – como o narrador, no texto narrativo; não tem

compromisso com a objetividade, nem com a representação do mundo exterior, “mas a essencialidade do poema consiste na ressonância que episódios ou circunstâncias suscitam na subjetividade que se expressa” (MELLO, 1995, p. 147). Assim, o tempo no texto lírico não ordena os fatos, por nem sempre corresponder aos estados da subjetividade. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso. Além da subjetividade e do verso, também podemos elencar a musicalidade e a imagem como elementos constitutivos do poema.

Cabe lembrar que o mote deste capítulo é propor o trabalho sistemático com o texto poético de forma a se desenvolver, no sujeito, o domínio da produção e leitura desse tipo de texto. Não há a intenção de formar escritores profissionais e amantes da poesia, mas leitores competentes para avaliar e construir o próprio gosto, que não se restrinjam a um calunioso gosto para camuflar a falta de capacidade de ler um texto.

Para muitos, ainda restaria a dúvida sobre por que o texto poético entraria na seleção de gêneros a serem ensinados na escola. Schneuwly e Dolz (2004, p.89) levantam o seguinte critério: “O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]”.

Os autores suíços não fazem nenhuma referência ao poema nas sugestões de gêneros para serem trabalhados na escola ao longo da educação básica. Outros trabalhos nessa linha já somam essa ideia. Mas sintetizam uma delimitação para o trabalho com os gêneros que, direcionada ao poema, pode ser o ponto chave para o convencimento do professor que ainda sente-se inseguro:

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem (Schneuwly;Dolz, 2004, p. 89).

Nesse ponto tem-se a questão: quais seriam as dimensões ensináveis do poema?

Para respondê-la, recorreremos primeiro aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCN) nos três níveis escolares – primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a segunda fase, os PCN apresentam o poema na categoria de gênero literário escrito, privilegiado para atividades de leitura, escuta de leitura vocalizada e produção escrita. Ainda indica a necessidade de trabalhar a percepção das diferenças de

conteúdo e forma entre gêneros diferentes ou o mesmo gênero em épocas diferentes. Mas não discrimina essas diferenças em relação ao poema (PCN, 1998).

Já o do Ensino Médio, define poema como textos curtos e com densidade poética que serviriam para desenvolver a sensibilidade no aluno; também apresenta um problema de recepção, já que leitores pouco experientes resistiriam ao trabalho com esse gênero textual por ainda acreditarem que o poema é apenas expressão de sentimentos e, assim, estaria naturalmente destinado a leitores do sexo feminino. Também é apontado um caminho metodológico para o trabalho com o poema em sala de aula, sempre na perspectiva de desencadeamento de uma vontade no leitor de busca de outros textos, como expressa o trecho:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. (PCN, 2006, p. 74).

Essa concepção propedêutica de que, enquanto ação pedagógica, as experiências de leitura serão um passo para algo melhor e mais denso sempre embasou as propostas metodológicas no Brasil. Regina Zilberman (2002) mostra que historicamente as concepções de leitura, leitor e ensino sofreram alterações, mas se manteve a noção de que o trabalho na infância e adolescência é sempre preparatório. No século XIX, a prática da leitura começa com destaque na sua realização oral, já que para a sociedade dessa época a oratória era a habilidade focada. Esse treino era enfatizado na primeira fase. Após a alfabetização, o aluno teria contato com a literatura canônica para aprender a forma mais correta de usar a língua e também construir o gosto pela boa literatura.

Assim, reconhecemos como os primeiros textos poéticos voltados para criança eram rasos de sentido e serviam de instrumento para treino. Quando fluente é que o aluno poderia ter acesso à boa literatura. No Capítulo 1, vimos que essa concepção ainda sustenta muitas publicações. Também não negamos que essa seja uma estratégia eficiente na alfabetização, ainda mais em crianças com baixo nível de letramento e/ou em defasagem escolar. Ouvir a realização dos sons na própria voz é uma das primeiras etapas desse processo e acelera o desenvolvimento da habilidade de decodificar o texto escrito (MEC, 2008).

Se o leitor não está preocupado em identificar e relacionar os sinais gráficos aos sons, poderá dedicar-se à compreensão do texto. Se o foco não for apenas a realização oral, mas a compreensão do texto que passa por ela, a atividade não será apenas um treino. Estará se constituindo como uma releitura. Se desde a formação inicial o leitor for ensinado a reler o

texto buscando compreendê-lo mais, chegar a etapas como inferência e interpretação será mais espontâneo e precisará de menos intervenção pedagógica.

No século XIX, a entonação e a forma de ler diferenciavam os gêneros. Por isso, havia o treino de leitura e escuta da literatura, tanto que relatos de muitos autores quanto a sua formação como leitor remete a leituras ouvidas. Essa capacidade de ler interferia diretamente na compreensão do texto, como afirma Abílio César Borges, o mais importante autor de livros didáticos a partir dos anos de 1860. A concepção de que ler bem remete à leitura em voz alta está registrada em uma de suas obras que foi reeditada em 1890 para se adequar a República:

O tom da voz e a expressão de quem lê devem ser conformes com o assunto da leitura; de tal sorte que, ouvindo-se ler, ainda à distância de se não poderem distinguir as palavras, conheça-se pela só modulação da voz, se versa a leitura sobre assunto alegre ou triste, se exprime coragem ou receio, se repreensão, louvor.

Também da leitura da prosa difere muito a da poesia; porquanto, além das regras que acabo de dar-vos, deve-se fazer no fim de cada verso uma pequena pausa; e, além disto, o tom da voz toma uma expressão característica, de sorte que conhece logo o ouvinte ser verso, e não prosa, o que se está lendo. (BORGES, 1890, apud ZILBERMAN, 2002)

A partir da década de 1930, o ensino passa por reformas. Literatura e leitura são integradas ao ensino de português. A ênfase do ensino continua sobre aprender o português correto, mas com foco na escrita. Essa concepção de leitura está expressa no prefácio de Lourenço Filho, aos professores, no primeiro volume da série *Pedrinho* de 1959, onde afirma que a leitura é um instrumento que, se bem usado na infância, pode criar o hábito. Em outra obra, de 1944, a introdução diz que da leitura deve-se tirar o máximo de proveito para formação e disciplina da mente e da personalidade para a vida e as etapas superiores de ensino (ZILBERMAN, 2002).

As reformulações de 1950 a 70 não mudam a concepção de leitura do texto literário como base do ensino, nem a perspectiva propedêutica – sempre voltada para a formação com vista ao estágio seguinte. A série *Para gostar de ler*, reeditada nos anos 90, segue nessa perspectiva de oferecer uma leitura prazerosa e fácil com vistas a criar o hábito, para, assim, o leitor chegar aos bons livros.

Voltando à explanação sobre o proposto para o trabalho com a literatura nos PCN e, especificamente, o poema, constatamos um rompimento com a exigência de se enquadrar a prática da leitura em atividades mecânicas, descontextualizadas e limitadas no tempo, conforme se pode verificar a seguir:

Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas. (PCN, 2006, p. 78)

Como podemos conferir nesse rápido percurso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental apenas citam o poema entre os gêneros; os do Ensino Médio, em sua última edição, apresentam de forma genérica uma proposta sem especificar como se daria o uso dos recursos linguísticos, apontados em três categorias, na constituição do poema.

Posteriormente, o MEC, em material publicado para o programa de formação continuada de professores de português das escolas públicas – Gestar (2006) –, divulga as ideias da tese de Maria Balestrieri (1998) como a referência mais clara e pontual sobre o tema. A autora propõe a instrumentalização da leitura do poema analisando-o em três níveis: fônico, sintático-semântico e visual. Ou seja, *a priori*, esse material preenche uma lacuna na orientação dos PCN para o trabalho com o poema na primeira fase do Ensino Fundamental e depois essa perspectiva aparece nos Parâmetros para o Ensino Médio.

Em suma, a formação continuada acontecia em duas frentes: língua portuguesa e matemática. Em parceria com prefeituras e estados, o Ministério da Educação formava multiplicadores – professores que ficavam responsáveis de conduzir o trabalho em seus municípios, seguindo a proposta do material e sendo acompanhados por professores de universidades ligados ao MEC; e enviava o kit de livros para o professor-cursista e para a escola em que este trabalhava. A intenção era que, naturalmente, o processo de formação continuasse na escola. Esse material foi constituído de forma a ser um acervo para consulta e orientação da prática pedagógica; compreendia um livro de teoria e de atividades- modelo, que deveriam ser adaptadas ao contexto em que fossem aplicadas, para cada módulo do curso. A primeira edição do curso foi voltada para o segundo ciclo; a segunda, para o terceiro.

Para o trabalho com a poesia em sala de aula, no material do MEC está proposta uma instrumentalização do leitor para que ele interprete e alcance o prazer estético proposto pelo texto. Para tanto, o poema é abordado na perspectiva de que o sentido é construído na observância de sua constituição sonora, sintática, vocabular e sua configuração na página em branco. Assim, o aspecto marcante e diferenciador do poema enquanto gênero estaria em evidenciar aquilo que de tão natural nos passa despercebido: o jogo entre os elementos linguísticos que constituem a palavra e o texto, em que a intenção é desconstruir o padrão da

lógica objetiva de representação do mundo; é uma visão amplificada da palavra que a deturpa e transforma.

Dessa forma, também se rompe com um mito de que o poema é fruto de inspiração, um evento único, e talento específico, para a percepção de que esta é a arte da palavra. Portanto, um trabalho intencional e consciente sobre a linguagem verbal, que pode ser compreendido e repetido. Aqui estariam as dimensões ensináveis do poema, em que se prepararia o aluno-leitor para identificar e analisar os elementos que o constituem, mobilizar seu conhecimento e construir o sentido do texto para si.

Voltando aos autores de referência na concepção da teoria de gêneros do discurso aplicada ao ensino, Schneuwly e Dolz (2004), podemos reiterar que os conteúdos do trabalho com o poema seriam mostrar esses elementos constitutivos dos níveis sintático, semântico, fônico e visual, e garantir o acesso a mais variado possível acervo de poemas para que o aluno se familiarize com a mobilidade característica do gênero. Em outras palavras, garantir a experiência de leitura que poucos em nosso País têm no cotidiano.

Mas seria viável pensar um trabalho com esse gênero na proposta dos autores suíços de sequência didática?

3.3 O Trabalho com o poema: sugestão metodológica

A organização do ensino do poema em sequência didática compreende a ideia de trabalho sistemático, contínuo, não necessariamente linear, em que a complexidade se dá em um ciclo: começa do nível mais alto – gerando a desestabilização que torna consciente a necessidade de aprender algo novo –, volta-se para as descobertas iniciais e vai num crescendo até se chegar ao nível de onde partiu, e tornar perceptível o aprendizado – quando se consegue fazer o que não se podia antes.

Podem ser elencadas duas perspectivas contrárias a essa focalização no poema em um determinado tempo. Pode-se entender a necessidade de trabalhar variados gêneros em sala de aula numa perspectiva quase de simultaneidade, ou seja, o trabalho com gêneros organizados por uma temática. Por outro lado, corre-se o risco de que o poema seja dissecado em seus componentes textuais e perca-se de vista o prazer estético que é sua função maior. Contudo, se o objetivo é formar leitores, ambas se esvaem quanto à concepção de experiência de leitura.

A primeira perspectiva alude a um contexto de letramento que não é o padrão no Brasil, independente da classe social, por aqui a família não tem por mérito educar para a leitura. Tanto que o consumo de livros literários se dá predominantemente por indicação escolar e é comum famílias que têm consciência dessa necessidade procurarem por escola que tenha o desenvolvimento do hábito de leitura entre suas propostas pedagógicas. Ainda, o trabalhar com o gênero textual pressupõe desenvolver a consciência de como se constitui e porque se mobiliza este ou aquele gênero em dado contexto comunicacional. Com o parco repertório de leitura e expressões culturais com que nossas crianças chegam à escola – muitas vão conhecer teatro, dança, artes visuais, música de estilos não massificados, enfim, manifestações das culturas popular e erudita, através das atividades extracurriculares –, é necessária a dedicação de maior tempo pedagógico para que o aluno internalize e transforme em instrumento de leitura um dado tipo de construção textual. Tudo isso é mais difícil e menos efetivo quando o foco é nas variadas possibilidades de tratamento e construção textual sobre o mesmo tema.

Essa proposta não quer dizer que o poema aparecerá na sala de aula apenas quando for o conteúdo principal – em geral, o tempo de um capítulo do livro didático, ou um bimestre. Pelo contrário, a sua leitura deve ser motivada a todo o momento, disponibilizando obras para os alunos lerem nos momentos livres dentro e fora da escola, o professor marcando início ou fim da aula com um belo poema, etc. À medida que os alunos acumularem conhecimento sobre gêneros e forem estimulados a lerem todo e qualquer texto, percebendo suas estrutura e marcas de intertextualidade, o trabalho caminhará para um tratamento simultâneo de variados gêneros, mas sem que essa seja a meta.

A segunda perspectiva se embasa no risco de que, ao se focar o poema como gênero, acabe por enquadrá-lo em estruturas fixas e se deixe de construir no aluno um olhar poético sobre a realidade que o cerca e sobre si mesmo enquanto indivíduo e ser humano em essência. Na verdade, seria apenas um meio diferente para se chegar ao mesmo fim do qual a escola é acusada – não formar o aluno como leitor competente, ainda mais de poema –, e com a mesma causa essencial: o ciclo vicioso do professor não leitor que não forma leitores, agravado por falta de infraestrutura adequada para o trabalho pedagógico.

Claro que devemos considerar a peculiaridade dessa geração a partir da década de 1990 que, com variados graus de acesso, está inserida na era digital e já se adaptou a um modelo de estímulos múltiplos para os quais a atenção é fragmentada. São indivíduos que executam tarefas concomitantes e trabalham no reconhecimento de formatos e estruturas padrões, que o capacitam a distinguir diversos gêneros rapidamente, sem muita apreciação.

Assim, apresenta um comportamento não-linear, voltando sua atenção para o que mais lhe desperta interesse. Diante da avalanche de informações e o acesso precoce a elas, esse sujeito é mais ativo e colaborativo, movido a desafios e busca de soluções a problemas. Os jogos eletrônicos contribuem para desenvolverem esse esquema de ação que é movido pela constante busca de superação (RETTENMAIER, 2009).

A nova cognição dos nativos digitais tornou a escola ainda mais distante da vida e aumentou o choque entre o aluno e o sistema de ensino com suas metodologias que primam pelo encadeamento da aprendizagem. Como lidar com esse novo leitor? Relembrando a citação no início deste capítulo, podemos aprender com a literatura. A poesia já alcançou o mundo virtual, se adaptou ao novo suporte e o gênero transformou-se a ponto de termos formas que são exclusivas da Internet – a ciberpoesia.

No Brasil, a produção para crianças ainda é incipiente. A maioria dos textos disponíveis são digitalizações ou versões com animação de textos impressos (KIRCHOF, 2011). Mas grande parte dos poetas mantém suas páginas com o propósito de alcançar e interagir com esse leitor mais autônomo na Internet que na biblioteca. Assim, como nos livros, a grande parte irá conhecer essa forma de poesia nas atividades escolares. A partir delas, com as inúmeras ferramentas de interação disponíveis, o leitor-internauta pode chegar a outros autores e obras mais rápido que pelos livros.

Levar essa literatura para sala de aula é um desafio maior para os professores que para os alunos. Os alunos têm mais facilidade de identificar e interagir com as ferramentas. É nesse ponto que se abre um espaço para a participação do aluno na construção do processo de ensino-aprendizagem. Quando trabalhado o gênero poema, a ciberpoesia pode ser tema de pesquisa e laboratório para os estudantes. Para tanto, apontamos para mais três elementos que ampliam a compreensão sobre o gênero poema: visualidade, temporalidade e materialidade. Com isso, será possível levar o aluno à reflexão sobre como a mudança de suporte – do papel para o computador e a Internet – altera essas noções.

Nesse contexto, destacamos, para o trabalho com o poema, o método recepcional – um dos apontados por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar em uma obra não muito recente (1988), mas atual sobre metodologias para o ensino de literatura. Trata-se de uma aplicação da estética da recepção ao ensino. Sua contemporaneidade se dá na configuração de um leitor ativo, na medida em que é constantemente desafiado a busca e questionamento de informações de modo a transformar seu horizonte de expectativa. O foco sai do texto literário para o ato da leitura, um processo que se inicia antes do contato com o texto, com as expectativas e informações do leitor que serão direcionadas ao texto.

O texto é compreendido como uma estrutura autônoma que só ganha existência no ato da leitura. Essa estrutura interage, numa relação dialógica, com o horizonte de expectativa do leitor. É dialógica porque a boa literatura será aquela que provocará transformação no leitor e receberá do leitor sua contribuição. Assim, do leitor é exigida uma postura ativa e criativa, para o preenchimento dos vazios do texto e de revisão de suas concepções.

Seguindo nessa concepção, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) propõem um roteiro para o trabalho: determinação do horizonte de expectativas dos alunos, o atendimento do horizonte de expectativas dos leitores, a ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Tudo começa com a determinação do horizonte de expectativas dos alunos. Momento em que o professor lança mão de estratégias para identificar o conhecimento e interesse dos alunos no tema. Isso pode ser percebido no dia a dia, por meio dos questionamentos e comentários dos estudantes, como também despertado por uma proposta de pesquisa e discussões orientadas sobre o gênero poema.

Uma sugestão para isso seria partir de uma pesquisa na qual os alunos apresentariam textos que considerassem um poema. Numa apresentação oral do aluno para a turma, o professor motivaria a discussão sobre o que é um poema, qualidade estética e características do gênero; esse momento seria mais de problematizar e ouvir os alunos, conhecer suas experiências de leitura de poema e menos de dar respostas. Estas seriam construídas nas atividades seguintes que teriam como meta o atendimento do horizonte de expectativas dos leitores. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de reconhecer e valorar o próprio conhecimento. Opera-se o resgate da experiência prévia do aluno e o reconhecimento de parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, repentes, cordéis como formas poéticas para mostrar-lhe que a poesia não é restrita à forma escrita ou está fora da cultura popular (LOPES; MENDONÇA, 1998).

É fundamental que o professor leia para os alunos. Entretanto que seja feito com o cuidado de transformar a leitura do poema em um momento importante e instigante da aula. Não é nada fácil, mas devem ser conduzidos ao silêncio da contemplação. Não se trata do gesto mecânico de parar de falar por um momento, mas ter o texto que se ouve como gatilho para a imaginação. Talvez fosse importante colocar em pauta a distinção entre ouvir e escutar, em que este se daria com maior entrega; é se abrir para a percepção das sensações despertadas pelo que está sendo enunciado. Essa atividade de leitura compartilhada, com o tempo, se

transformará em algo natural e espontâneo. Se encorajados, os próprios alunos indicarão textos.

A etapa seguinte promoverá a ruptura do horizonte de expectativas. O aluno terá contato com textos variados que se configurem como um desafio à interpretação. Bordini e Aguiar (1993) esclarecem que

Esse momento requer certa formação do leitor, que o familiarize com as normas de produção dessa espécie de obra.

Ele precisa conhecer o gênero, para perceber as inovações do texto individual, as formas e temas de obras famosas anteriores, para captar as diferenças de tratamento e a oposição entre uso poético ou prático da linguagem, para entender sua repercussão sobre as representações do mundo que eles induzem. A capacidade de análise, aí implicada, se complementa com a de comparação, que, para além dos limites dos textos, também deve abranger as pressuposições históricas e culturais extra-literárias, pois as mesmas conduzem a certos tipos de compreensão e valoração. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.84).

Para tanto, o professor, conforme seu contexto, definirá a sequência do trabalho que pode ter como fio condutor os níveis de análise já citados acima, relacionando-os aos elementos característicos do gênero. Cabe ressaltar que, no momento em que se focaliza um elemento, não se exclui a observância dos outros; pelo contrário, cada vez mais se agrega instrumentos de análise. Em essência, todo poema terá como elementos constitutivos verso, imagem, ritmo, subjetividade; além da metáfora, a ludicidade e reflexão (nos sentidos de imagem especular e discussão) social. Mas haverá predominâncias que permitem agrupá-los e gerar sequências didáticas. Por exemplo, podem-se estabelecer quatro tópicos: 1) Poesia e ludicidade – nesse tópico pode-se reunir poemas que apresentem recorrentemente a noção de jogo, seja de ideia, seja de sons; 2) Poesia e imagem – os poemas aqui contemplados serão os que ressaltam o caráter fanopéico da linguagem poética, constituindo a imagem como conhecimento e sugestão; 3) Poesia e sociedade – poemas que dialoguem com a realidade social sob um viés de formação de valores e de indagação do contexto sócio-histórico; 4) Poesia e musicalidade – os poemas que têm na melopeia a sua qualidade mais significativa.

Outra sugestão de sequência didática trabalha a partir dos elementos constitutivos do poema. De acordo com a experiência de leitura de poema que os alunos tenham, pode-se partir dos elementos mais conhecidos e aprofundar gradativamente a análise: versos e estrofes; ritmo (rima e aliteração); sujeito lírico *versus* autor; metáfora. É importante destacar que, em todas as etapas escolares, é possível, ou melhor, deve-se apresentar e discutir metáforas. Nas séries iniciais não cabe nomear, mas já identificar quando, a partir do texto, pode-se notar que uma dada palavra se refere à outra coisa, que não seu significado

dicionarizado. E mais, a aula deve ser aproveitada como uma oportunidade única de enriquecer a experiência dos alunos com o gênero. Vale mostrar cada elemento em um poema diferente.

Após essa experiência, o aluno deve ser levado ao questionamento do horizonte de expectativas. Para desenvolver a capacidade de crítica, deverá analisar como era sua relação com o texto que atendia seu horizonte de expectativas e o enfrentamento de textos que desafiavam sua capacidade de leitura. Nessa comparação, ficará claro como as obras consideradas inicialmente como as mais difíceis são as que geram transformação no leitor e admiração ao final do processo.

É necessário destacar que esse percurso exige a prática da releitura. Jouve (2002) destaca que, após uma passagem pelo texto, o leitor já não estaria mais submetido ao jogo que este propõe e seria capaz de analisá-lo. Sabemos que ela está na contramão da cultura do efêmero, de leituras rápidas e dinâmicas que a Internet tem gerado. Mas não podemos perder de vista que um dos princípios da criticidade é a habilidade de relacionar informações e identificar o implícito. E aprender isso exige reflexão e o olhar repetido sobre o objeto. Essa análise levará à ampliação do horizonte de expectativas, momento em que será despertada a consciência do que mudou em relação ao início do trabalho. Um leitor que é formado nesse processo saberá reconhecer a boa literatura de obras feitas para consumo rápido.

Podemos reafirmar que os conteúdos do trabalho com o poema seriam os elementos constitutivos dos níveis sintático, semântico, fônico e visual. Além disso, o dever de garantir o acesso ao mais variado possível acervo de poemas para que o aluno se familiarize com essa mobilidade característica do gênero. Em outras palavras, garantir a experiência de leitura que poucos em nosso país têm no cotidiano.

Também é necessário quebrar com a ideia de unicidade e linearidade nos movimentos poéticos. O professor, como pesquisador e crítico, pode seguir na busca de oferecer aos seus alunos experiências ou conhecimento de movimentos que não foram legitimados ou catalogados pela crítica ou ainda não registrados em livros didáticos e de história da literatura. A Internet é uma ferramenta que otimiza e catalisa essas iniciativas.

Em suma, o que defendemos é que, em todos os níveis de ensino, deve-se mostrar que o poema é o registro de uma forma poética de ver o mundo, é a arte da palavra. Considerando as várias competências e habilidades que envolvem a formação de leitor e são desenvolvidas no ato da leitura, é possível associar duas correntes teóricas, Estética da Recepção e Gêneros do Discurso, para pensarmos em uma metodologia mais abrangente e

que incorpora técnicas e estratégias mais praticadas contrariando a tendência de polarizar ou excluir.

Nesse sentido, por exemplo, a apresentação da história dos movimentos literários serve para mostrar como essas manifestações estão inseridas em um contexto histórico e para provar que, para a boa literatura, não há prazo de validade, nem restrição de faixa etária do leitor, o que a torna um meio e não um fim da poesia no Ensino Básico. Assim como o estudo da estrutura da obra, que é proposto neste capítulo, o trabalho com o poema deve ser voltado para dar ao aluno ferramentas de leitura que o permita transitar livremente pelas mais diversas obras, construir um gosto literário e alcançar o prazer estético com o poema. Nas palavras de Colomer,

é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. (COLOMER, 2007, p.38)

Conscientes dos riscos de uma tentativa de síntese, propomos que discutir a formação de leitor de poesia na escola é, antes de tudo, voltar-se para questões relacionadas à mediação pautadas na defesa do professor enquanto leitor mais experiente e responsável pelas estratégias que serão utilizadas com um determinado grupo e do aluno como sujeito em formação que terá na leitura de poesia um desafio carregado de prazer e contínua superação – tanto nos níveis estético, ideológico e cognitivo.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de dois objetivos centrais. O primeiro deles foi o de construir uma historiografia da Poesia Infantil e Juvenil brasileira tendo como foco o campo da recepção. Aqui, primou-se por uma abordagem que desse conta do percurso dessa poesia no sentido de sua produção e assimilação pelo leitor. Dessa forma, foi possível pensar as alterações pelas quais a Poesia Infantil e Juvenil passou tanto no que tange à questão temática veiculada nesse tipo de produção, quanto às questões concernentes à linguagem, nos seus mais diversos aspectos estruturais e de suporte do texto.

Já o segundo objetivo foi o de reafirmar o papel da escola como espaço de formação de leitor e propor um caminho metodológico que possibilite trabalhar o texto poético construindo ferramentas de leitura para que a experiência estética seja alcançada. No percurso historiográfico da poesia em sala de aula, percebemos que a metodologia para o trabalho com o texto poético recebeu influência das concepções de formação do leitor. O final do século XIX e a primeira metade do século XX foram marcados pela abordagem centrada na estrutura do texto, nos seus elementos estruturais constitutivos. Quase sempre primava pela identificação dos aspectos formais da poesia, deixando em um plano distante a percepção, por parte do aluno, de outros elementos e níveis de sentido do texto. Com o avanço dos estudos sobre recepção e novas concepções sobre a aprendizagem, essa perspectiva de estudo focalizada na estrutura do texto foi combatida em prol da construção da leitura como uma atividade eminentemente prazerosa. No primeiro caso, percebe-se que o caráter lúdico do texto fica diluído ou praticamente apagado em detrimento da abordagem demasiadamente estrutural; no segundo, seu oposto, o apagamento das análises estruturais, na busca por uma fruição menos cansativa do texto, traz como consequência a menor garantia da formação de um leitor autônomo, capaz de mobilizar sua experiência de leitura e dialogar com os vários elementos constitutivos do poema para a construção dos sentidos.

Para alcançar o primeiro objetivo, levantamos o percurso dessa poesia, desde seu surgimento no Brasil, no final do século XIX, até os dias atuais. Também identificamos as transformações ocorridas na constituição do texto literário e os fatores contextuais que interferiram em sua configuração, tais como concepções de leitor, de infância, de ensino e aprendizagem e, ainda, as correntes literárias em vigência no século XX, mais especificamente o modernismo e o concretismo. As mudanças nesses elementos contextuais,

associadas à inserção gradual de elementos de ampliação de sentido como o *enjambement* e a metáfora, fizeram com que o poema ganhasse densidade e qualidade literária.

Com o avançar das análises, a pesquisa pode mostrar que no campo da produção do poema há sempre o esforço de representar a criança. A princípio isso se materializa no tom da linguagem, numa tentativa de forjar a voz desse sujeito lírico com a infantilização do vocabulário através, por exemplo, do uso de diminutivos. Essa representação passa a se dar na mudança da perspectiva infantil de ver o mundo, interna ao poema, que não está mais limitada pela adequação ao sistema moral já construído. Esse processo é estimulado pela maior liberdade de criação, herdada do modernismo, e pela concepção de que a capacidade leitora da criança extrapola as limitações pressupostas anteriormente.

Diferente do que se possa imaginar, a temática dos poemas sempre foi variada, abordando o cotidiano da criança e o que constitui seu mundo, o que demonstra que não há um assunto mais adequado a ela do que outro. O que se altera ao longo do tempo é a forma de tratamento para cada tema, que passa a ser desenvolvido com mais profundidade apontando para as questões intrínsecas ao ser humano, que são temas universais da literatura. No todo, as obras que se destacam em qualidade estética evidenciam uma reflexão crítica da sociedade, chamando a atenção do leitor para as contradições e injustiças da organização social. Dessa forma, o gênero mantém seu caráter formativo. Especificamente a poesia contemporânea terá como distinção o tom mais questionador no tratamento dos assuntos. Se pensarmos a produção atual como um conjunto, está configurado um eu-lírico que coloca em xeque todos os pilares da sociedade, sem a intenção de rompimento, sugerindo vê-la a partir de diferentes perspectivas.

Observamos também, na contemporaneidade, uma flexibilização inerente ao processo de produção da Poesia Infantil e Juvenil que se dá no caráter de permanência e mudança. Ou seja, as formas tradicionais, como, por exemplo, o soneto e a metrificação regular, convivem com a versificação livre e a exploração imagética da organização das palavras no espaço da página. Essa flexibilização foi identificada nos níveis sintático-semântico, visual e sonoro. Na poesia contemporânea, a escolha da palavra está menos cerceada pelos valores morais vinculados à religião, o que abre margem para um processo de ressignificação. Para além da desconstrução dos sentidos habituais da palavra, a estrutura sintática do verso será marcada pela ordem indireta e o uso frequente de orações coordenadas, o que implicam em um texto de leitura menos fluida que dos textos dos períodos anteriores. No processo de construção de sentido, o leitor terá que dialogar com o aspecto iconográfico do texto construído por meio do uso de símbolos e da organização dos versos.

Atualmente, as influências do concretismo seguem no poema com as transformações advindas da inserção da tecnologia computacional e da Internet na produção e na recepção do poema. Nessa linha, o texto ganha novas categorias e o movimento e a sonorização, que antes ficavam como sugestões, tornam-se um acontecimento que se dá no ato da leitura. Além disso, produção e recepção passam a confluir na medida em que autores então em contato mais próximo com seus leitores, podendo dialogar sobre a obra e intervir mutuamente no processo de construção do texto. A tecnologia permite levar ao extremo a noção de que cada leitura será um processo único, já que pode estar prevista no poema quando chama o leitor para atuar como coautor, construindo um texto que só terá existência naquele momento e não estará estático, congelado em uma página. Essa é a ciberpoesia que surge no advento do século XXI como mais uma manifestação poética, com potencial para gerar mudanças no gênero que ainda não podemos determinar.

Nesta pesquisa, retomamos também os prefácios das obras cotejadas na busca de elementos que remetessem aos seus contextos de produção. Com essas leituras, pudemos reconhecer em todas as épocas o ideal de se escrever poemas para a criança, adequando linguagem, tema e conteúdo ao seu universo. A confluência do caráter formador da literatura, com a infância e o espaço de formação de leitor, que interfere nos mecanismos de circulação das obras, resultou numa vinculação do gênero à escolarização. De início era recorrente a produção de poemas relacionados aos conteúdos escolares. O esforço de autores e da crítica para que o texto poético para crianças ganhasse mais força estética gerou a defesa do distanciamento do gênero do espaço escolar. Contudo, os prefácios, desde Olavo Bilac até as obras com selos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, indicam que o acesso e a produção de poemas ainda estão atrelados à escola, pois seguem influenciados por concepções de críticas literárias e pedagógicas que estão imbricadas nos critérios de seleção de títulos para aquisição estatal e criam certo padrão para a produção literária. As editoras investem no sentido de atender a essa demanda, ou seja, os autores de Poesia Infantil e Juvenil, ainda que indiretamente, continuam produzindo suas obras com vistas a levar o texto à escola.

Considerando o papel da escola na formação do leitor, como dito anteriormente, este estudo também contribui para a discussão metodológica em relação ao trabalho com a poesia na Educação Básica, unindo as concepções de leitor e processos de leitura da *Estética da Recepção* a partir de Iser (1996) e Jauss (1994); ensino de poesia, de Balestriero (1998); e *Gêneros de Discurso e Ensino*, de Dolz e Schneuwly (2004).

A contribuição que a *Estética da Recepção* traz nesse momento é apontar para um tipo de leitor ideal como sendo aquele capaz de dialogar com o texto, mobilizar seu

conhecimento prévio e alcançar a experiência estética proposta pelo texto literário. Balestriero (1998) propõe que o trabalho com o poema na primeira fase do Ensino Fundamental se dê a partir da análise do texto poético considerando três aspectos, a saber, sintático-semântico, sonoro e visual. Esse esquema de análise pode ser visto como estrutura própria do gênero já que esses elementos são inerentes a todo poema.

Ao colocar que a construção do sentido pode se dar a partir da leitura do poema em três aspectos, é possível justapor a proposta da estudiosa à teoria de Gêneros de Discurso e Ensino. Esta justaposição pode ser aferida no fato de se identificar, na estrutura estável do gênero, os mesmos elementos apontados por Balestriero (1998). Deste modo, aproveitamos o percurso de transposição da teoria de Gêneros e Discurso para o ensino, feita por Dolz e Schneuwly (2004), para propor o mesmo caminho aplicado ao poema. Os pesquisadores suíços não fazem referência ao poema em seus estudos, provavelmente, por não terem identificado uma estrutura estável nesse gênero.

A Poesia Infantil e Juvenil brasileira apresenta uma organização relativamente sistemática de produção e recepção. Permanece a legitimação e o direcionamento através da preocupação com o aspecto educativo ou formativo da literatura. Algumas obras mantêm explícito o objetivo de ensinar conteúdos escolares e moralizar. Dito de outro modo, não dá apenas para demarcar a primeira fase da poesia infantil brasileira como obras ruins e que já cumpriram seu papel na história. A poesia galgou sua independência dos ditames pedagógicos no texto, mas a sua circulação e o seu acesso continuam muito vinculados à escola.

Após mapearmos as transformações do gênero, é possível sugerir que seu percurso tenha três fases marcantes. A primeira corresponderia ao seu surgimento, quando são delineados os ideais de um gênero literário e formativo. A segunda marca a consolidação da Poesia Infantil e Juvenil como um sistema literário próprio. A terceira está em curso: reflete a inserção das tecnologias computacionais nas atividades cotidianas e tem transformado a manifestação do gênero.

Podemos dizer que a Poesia Infantil e Juvenil brasileira contemporânea não é moralista e patriótica como a do século XIX e início do XX, porque a moral e as concepções pedagógicas do final do século XX e início do XXI são diferentes. A nossa moral inclui padrões familiares diversos, a preocupação com o meio ambiente e a necessidade de saber lidar com a diferença e com os problemas da vida urbana, globalizada e capitalista. Essas diferenças serão detectadas por um leitor crítico, formado a partir da leitura do maior número possível de obras literárias de todos os tempos. Afinal, trabalharmos com o conceito de leitor

como aquele que constrói o sentido de uma leitura na intersecção de sua experiência anterior com o texto do qual está diante, seja na tela do computador seja no livro impresso.

Percebemos que o gênero alcançou uma qualidade literária capaz de gerar experiência estética em leitores de variados níveis de competência leitora e de todas as idades, rompendo com limites de recepção construídos historicamente e reforçados por classificações editoriais. E se a escola continua sendo o lócus privilegiado de formação do leitor de literatura, essa poesia pode ser apresentada e trabalhada sistematicamente em todas as etapas de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera (coord.). *Poesia fora da estante*. Il. Laura Castilhos. 6 ed. Porto Alegre: Ed. Projeto; CPL/PUCRS, 1999.

_____; CECCANTINI, João Luís. Poesia brasileira para crianças: uma ciranda sem fim. In: RECHOU, Blanca-Ana Roig; LÓPEZ, Isabel Soto; RODRÍGUEZ, Marta Neira. *A poesia infantil do século XXI (2000-2008)*. Edicións Xerais de Galicia, 2009.

ALMEIDA, Júlia Lopes de; VIEIRA, Adelina A. Lopes. *Contos infantis em verso e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Fluminense, 1892.

AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança: literatura infantil e seus problemas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

AMARANTE, Wania. *Arco-íris*. Il Regina Coeli Rennó. Belo Horizonte: Miguilim, 1983.

AMORIM, Lauro Maia. *Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no país das maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A cor de cada um*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 8-26 (Coleção Verso na prosa, prosa no verso, Vol. 1)

_____. *A senha do mundo*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. (Coleção Verso na prosa, prosa no verso, Vol. 3)

ANTONIO, Jorge Luiz. *Poesia eletrônica: negociações com os processos digitais*. 2005. 201p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PEPG em Comunicação e Semiótica, PUC SP. Acompanha um cd-rom. São Paulo, 2005.

AQUIEN, Michèle. *Dictionnaire de poétique*. Paris: Librairie Générale Française, 1993.

ARAGÃO, José Carlos. *O menino que varou a noite e depois virou poeta*. Il. Nelson Cruz. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flanksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZUL, Paulinho Pedra. *A canção do circo*. Il. Marilda Castanha. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1996.

_____. *Uma fada nos meus olhos*. Il Humberto Guimarães. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da manhã e outros poemas: antologia poética*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

BARBOSA, João Alexandre. *As ilusões da modernidade: notas sobre a historicidade da lírica moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARKER, Antonio Maria. *Parnaso juvenil ou Poesias moraes*. Porto, na Typ. Com. Portuense, Largo de S. João no O, nº 12, 1836.

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. *Leituras moraes*. 7 ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1911.

BARROS, Manoel. *Gramática Expositiva do Chão* (Poesia quase toda). Editora Civilização Brasileira, 1990.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

BEATRIZ, Elza. *A menina dos olhos*. Il. Paulo Bernardo Ferreira Vaz. 6 ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2000.

BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946.

BLOOM, H. Por que ler? In: _____. *Como e por que ler*. Trad. O'SHEA, J.R. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORDINI, Maria da Glória. Para a poesia infantil ser poesia. In: Revista *Tigre Albino*, on line, vol. 1. n. 1, 2007. Disponível em <<http://www.tigrealbino.com.br/texto.php?idtitulo=9551a24eb39fdc46c5b5c3dae69d35cd&&idvolume=1a3da7530360893c4c84f51efaf6ecac>>. Acesso em 14/02/2011.

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

_____. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de; OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. A poesia no livro didático da primeira fase do Ensino Fundamental. In: BARROS, Deusa Castro; BUARQUE, Jamesson (org.). *Vivências poéticas, experiências de ensino: Caderno Didático de Leitura de Poesia*. Vol. 1. Goiânia: Vieira, 2010.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil. *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, Lima-Hanover, año 27, n. 53, p. 87-94, 1er. semestre del 2001.

_____. Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago. *Sínteses* – Revista dos Cursos de Pós-Graduação. Vol. 11. 2006. p. 109-122

CAMPOS, Geir. *Pequeno dicionário de arte poética*. São Paulo: Cultrix, 1978.

CAPARELLI, Sérgio. *A árvore que não dava sorvete*. Il. Laura Castilho. Porto Alegre: Projeto, 1999a. (Série Colagens)

_____. *A jibóia Gabriela*. Il. Astrid Münch. 15 ed. Porto Alegre: L&PM, 1999b.

_____. *A jibóia Gabriela*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

_____; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Poesia visual*. 3 ed. São Paulo: Global, 2002

_____. *Tigres no quintal*. Il. Gelson Radaelli. 1 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

_____, Sérgio. Tv e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, Elza Dias (Org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas: Papyrus, 1998.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *A adaptação literária para crianças e jovens no Brasil e seus adaptadores*. Artigo publicado nos anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC. São Paulo: USP, 2008. Disponível em <www.aqprocura.com.br/adaptacao_literaria_para_crianças_e_jovens_robinson_crusoe_no_brasil.html>. Acesso em 19/ 07 /2009.

CASTANHA, Marilda. *Páginas amarelas*. Il. autora. São Paulo: FTD, 1998.

CIÇA. *Bichos, bicho!* Il. Ziraldo. 2 ed. São Paulo: FTD, 1986.

CIÇA, Cecília Alves Pinto. *O livro do trava-língua*. Il. Zélio. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986b.

COELHO, Gustavo Neiva; COELHO, Marcelo Neiva. *O circo*. Il. Milton Mendes Junior. Goiânia: Ed. do Autor, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil Contemporâneo*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

_____. La literatura infantil: una minoria dentro de la literatura. Texto apresentado no 32º Congresso Internacional de IBBY. Santiago de Compostela: 8 a 12 de setembro de 2010. Disponível em <http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/cp/Cp_IBBY2010_5-es.pdf>. Acesso em 20/02/2011.

CUNHA, Leo. *Cantigamente*. Il. Marilda Castanha e Nelson Cruz. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

_____. *Debaixo de um tapete voador*. Il. Anna Göbel. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

_____. *O menino que não mascava chiclê*. Il. Marilda Castanha. São Paulo: Paulinas, 1994.

DIAS, Iêda. *Canção da menina descalça*. 8 ed. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

DINORAH, Maria. *Giroflê, giroflá*. Il. Néelson Cruz. 6 ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997a.

_____. *Panela no fogo barria vazia*. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. 7 ed. Porto Alegre: L&PM, 1997b.

_____. *Pitangas & vaga-lumes*. Il. Marilda Castanha. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997c.

DUTRA, José Fialho. *Flores do campo: poesias infantis*. Edição comemorativa do centenário. Porto Alegre: Centro de Pesquisas Literárias, Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, PUC-RS, 1982.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FININZOLA, Fátima. *Poesia concreta contemporânea: novas interferências no meio digital*. Disponível em: <http://www.corisco.net/img/empresa/Poesia%20Concreta%20Contemporanea%20%20Novas%20Interferencias%20do%20Meio%20Digital.pdf>. Acesso em: 15/06/2011

FLORA, Anna. *Em volta do quarteirão*. Il. Helena Alexandrino. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FRANCO, J.A. *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras, 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTO-JUVENIL. Programa Nacional de Biblioteca Escolar. MEC: Brasília, 1997. Disponível em <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?texto=PNBE&arquivo=/pnbe/texto/a_senha_do_mundo.htm>. Acesso em 23 de setembro de 2010.

_____. *Um imaginário de livros e leituras: 40 anos da FNLIJ / redação da 1ª parte (1968 a 1984) Laura Sandroni e Luiz Raul Machado; redação da 2ª parte (1985 a 2008) Elizabeth D'Angelo Serra; apoio para levantamento das informações da 2ª parte (1985 a 2008) Elda Nogueira e Ninfa Parreiras; coordenação Elizabeth D'Angelo Serra e Gisela Zincone*. – Rio de Janeiro: FNLIJ, 2008. Disponível em <www.fnlij.org.br>. Acesso em: 13 de junho de 2011.

GEBARA, A.E.L. *A poesia na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GESTAR I. Língua Portuguesa. Leitura e Produção de Texto Poético, Texto Epistolar e Texto Informativo. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Diretoria de Programas Especiais, Fundo de Fortalecimento da Escola, 2006. (Caderno de Teoria e Prática 6)

HACQUARD, Georges. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Tradução Maria Helena Trindade Lopes. Lisboa: Edições Asa, 1996.

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

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 1989.

JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. Il. Helena Alexandrino. 12 ed. São Paulo: Paulus, 1984.

_____. *O jogo das palavras mágicas*. Il Nelson Cruz. São Paulo: Paulinas, 1996.

JOUBE, Vicent. *A leitura*. Trad. HERVOR, B. São Paulo: Unesp, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEAR, Edgar. *Sem cabeça nem pé*. Trad. José Paulo Paes. Il. Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1990.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Uma obra a procura de autor: poesia eletrônica para crianças. Revista eletrônica *Tigre albino*. Volume 4. Nº 1. Publicado em 15/11/2010. Disponível em <<http://www.tigrealbino.com.br>>. Acesso em 7/4/2011.

LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. 11 ed. Il. Leonardo Menna Barreto Gomes. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____, Henriqueta. *Poemas para infância*. Antologia escolar. Rio de Janeiro: TecnoPrint, s.d. (Edição revista. Edições de Ouro. Coleção Calouro)

LOPES, A.T.; MENDONÇA, R.H. *Leitura: uma proposta interdisciplinar. Salto para o futuro. Reflexões sobre a educação no próximo milênio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1998.

MACHADO, Ana Maria. *Cinco estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Literatura em minha casa. Vol. 1).

MAZIERO, Maria das Dores Soares. *Mitos gregos na literatura infantil: que Olimpo é esse?* Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2006.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.169-176.

MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Sonia. *Pra boi dormir*. Il Ziraldo. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999

MONTEIRO, Mário Feijó Borges. *Adaptações de clássicos literários brasileiros: paráfrases para o jovem leitor*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2002.

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. Il. Maurício Manzo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

_____. *Classificados poéticos*. Il Paula Saldanha. 10 ed. Belo Horizonte: Miguilim, 1994.

_____. *Manual da delicadeza de A a Z*. Ilustrações de Elvira Vigna. São Paulo: FTD, 2001.

_____. *No mundo da lua*. Il Sônia Barbosa. Belo Horizonte: Miguilim, 1983.

_____. *O mar e os sonhos*. Il. Elvira Vigna. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.

NEJAR, Carlos. *Zão*. Il. Eliana B. Brandão. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

PADILHA, Simone de Jesus. *Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005

PAES, José Paulo. *É isso ali*. Il. Roger Mello. 2 ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.

_____. *Lé com crê*. Il. Alcy. 10 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Poesia para Crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.

_____. *Tradução: a ponte necessária – aspectos e problemas da arte de tradução*. São Paulo: Ática, 1990.

PAIXÃO, Fernando. *Poesia a gente inventa*. Il. Lizmedeiros. 7 Ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, Wilson. *Pé de poesia*. Belo Horizonte: Dimensão, 1995.

PINHEIRO, Helder (org.). Poemas para crianças e jovens. In: _____. *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000. p.11-32

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1990.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

QUENTAL, Antero de. *Thesouro poetico da infância, collegiado e ordenado...* Porto: E. Chardron, 1883.

QUINTANA, Mario. *Lili inventa o mundo*. Il Heloisa Schneiders da Silva. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

_____. *Sapato furado*. Il. Rubens Matuck. 4 ed. São Paulo: FTD, 1997.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)mediação leitora: do *blog* ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

RIOS, Maria da Graça. *Hai-kai balão*. Il. Túlio Márcio de Oliveira. 5 ed. Belo Horizonte: Miguilim, 2000.

ROCHA, Ruth (org.). Poemas do mar. Poesia. 4 série. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. (Literatura em Minha Casa, Vol. 1).

_____. *Ruth Rocha conta a Ilíada*. Il. de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

_____. *Ruth Rocha conta a Odisséia*. Il. de Eduardo Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.p. 184-207

ROLIM, Zalina. *Livro das crianças*. Boston: C. F. Hammett, 1897.

SALEM, Nazira. *História da literatura infantil*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

SAMOYAUULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SHAVIT, Zohar. *Poética da Literatura para Crianças*. Trad. Ana Fonseca. Lisboa: Caminho, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Antônio Bernardino. *Maria-fumaça*. Il. Zeflávio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Angela Leite de. *Meupeupamipigopo*. Il. Marlete Menezes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.

_____. *Três gotas de poesia: haicais*. Il. Marilda Castanha. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

TIMÓTEO, Vanderlei. *Poesia de gente grande*. Il. Márcia Franco. Belo Horizonte: RHJ, 1999.

TURCHI, Maria Zaira. Vertentes da poesia infanto-juvenil brasileira. In: *Simpósios Integrados de Letras "Linguagem: Múltiplos Olhares"*, Faculdade de Letras-UFG, 05-07/10/2005. Texto distribuído em palestra.

WENZEL, Maria Cristina Rosa; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. A concepção de infância na literatura infantil. In: *Revista Comunicação e educação*. Vol. 11, n. 1 (jan.-abr. 2006). São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, 2006. p.32-42

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. *Leitura literária e outras leituras*. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). *Leitura: prática, impressos e letramentos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.