



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ELESANDRA RODRIGUES DIAS FERRAZ

**MONTEIRO LOBATO EM SALA DE AULA:
LEITURA LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL COM
*O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO***

Campo Grande/MS

2020

ELESANDRA RODRIGUES DIAS FERRAZ

**MONTEIRO LOBATO EM SALA DE AULA:
LEITURA LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL COM
*O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO***

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem: língua e literatura.

Orientador: Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira

Campo Grande/MS

2020

F432m Ferraz, Elesandra Rodrigues Dias

Monteiro Lobato em sala de aula : leitura literária e
experiência audiovisual com o Sítio do Picapau Amarelo/
Elesandra Rodrigues Dias Ferraz. – Campo Grande: UEMS,
2020.

160 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira.

1. Pedagogia histórico-crítica 2. Letramento literário 3.
Letramento audiovisual 4. Literatura infantil 5. Lobato, Monteiro,
1882-1948 I. Pereira, Volmir Cardoso II. Título

CDD 23. ed. – 372.64

ELESANDRA RODRIGUES DIAS FERRAZ

**MONTEIRO LOBATO EM SALA DE AULA:
LEITURA LITERÁRIA E EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL COM O
SÍTIO DO PICAPAU AMARELO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem: língua e literatura.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Volmir Cardoso Pereira (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Daniel Abrão (Examinador Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dr^a. Angela Cristina do Rego Catonio (Examinadora Externa)
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB

Campo Grande/MS, 11 de setembro de 2020.

Ao meu esposo e aos meus filhos que fizeram comigo essa jornada, com amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a oportunidade de realizar mais essa etapa em minha vida.

Aos meus pais que lutaram a vida inteira para construir uma família digna.

Ao meu marido, Roberto, que muito me apoiou nessa jornada, que esteve ao meu lado com muito amor nas longas horas de estudos.

Aos meus filhos, Felipe e Tiago, que sempre compreenderam os momentos de ausência e que sempre ficaram ao meu lado nas horas mais difíceis.

A minha irmã, Elizangela, que por acreditar na minha competência me apresentou o PROFLETRAS e me incentivou durante toda essa caminhada.

Ao meu orientador Dr. Volmir Cardoso Pereira por suas orientações, minha gratidão pela paciência e a credibilidade em meu trabalho.

À minha turma de mestrado, pessoas que cruzam nossos caminhos em busca de um objetivo em comum e viram amigas para a vida.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS, pelos conhecimentos transmitidos que contribuíram para a minha formação.

À direção, coordenação e todos os professores da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, pelo apoio nas atividades realizadas, disponibilidade de horários e incentivo à pesquisa.

Aos meus alunos do 4º Ano (2019) da Escola Municipal Alcídio Pimentel pelo empenho em realizar as atividades propostas nesta dissertação.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente me apoiaram na construção deste trabalho.

*A inteligência só entra a funcionar com prazer, eficientemente, quando a imaginação
lhe serve de guia... A arte abrindo caminho à ciência: quando compreenderão os
professores que o segredo de tudo está aqui?*

Monteiro Lobato

FERRAZ, Elesandra R. Dias. **Monteiro Lobato em Sala de Aula: Leitura Literária e Experiência Audiovisual com O Sítio do Picapau Amarelo.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO

A presente dissertação discute e propõe ações de incentivo à leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensando a formação de leitores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tendo por objeto algumas obras do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, assim como as suas adaptações para o audiovisual exibidos na televisão. As obras escolhidas para esse trabalho foram *Reinações de Narizinho* (2008), publicado originalmente em 1920, *As Caçadas de Pedrinho* (2008), publicado em 1933, e *Memórias de Emília* (2008), publicada em 1936. Já as obras audiovisuais selecionadas são “Memórias da Emília”, episódio exibido em 1978, “Memórias da Emília” e “Caçadas de Pedrinho”, exibidos em 2001 e os desenhos animados “Viagem ao Céu” e “No Reino das Águas Claras”, exibidos em 2012. Em nossa pesquisa, destacam-se as leituras de Ariès (1981 e 2009), Azevedo (2000), Carvalho (1997), Cavalheiro (1956), Dantas (1982), Lajolo (1988), Saviani (1991 e 2012), Belloni (2009), Bordini (1993), Cosson (2014), Fantini (2006), Freitas (1997), Gonnet (2004), Napolitano (2009), Pereira (2016), Soares (2002), que discutem a obra de Lobato, o letramento audiovisual e a literatura e o ensino na perspectiva histórico-crítica. Assim, no primeiro capítulo discorremos sobre a vida de Monteiro Lobato, suas obras e como o autor foi um marco na literatura infantil brasileira. No segundo capítulo fazemos um estudo teórico envolvendo a pedagogia histórico-crítica com a formação do leitor nos anos iniciais, assim como uma abordagem sobre o letramento audiovisual. Já no terceiro capítulo, discorremos sobre a metodologia utilizada no projeto, e o relato da experiência vivenciada em sala de aula. A pesquisa foi realizada com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, em Campo Grande, MS.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; Letramento literário; Letramento audiovisual; Literatura infantil; Monteiro Lobato.

FERRAZ, Elesandra R. Dias. Monteiro Lobato in Classroom: Literary Reading and Audiovisual Experience with O sítio do Picapau Amarelo. O Sítio do Picapau Amarelo. Dissertation (Master in Letters) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2019.

ABSTRACT

This dissertation discusses and proposes incentive actions to reading in the first years of elementary school, analyzing the readers formation from the Historical-Critical Pedagogy perspective, having as study object some works of Sítio do Picapau Amarelo, by Monteiro Lobato, and their audiovisual adaptations for television. The selected works were: “Reinações de Narzinho” (2008), originally published in 1920; “As Caçadas de Pedrinho” (2008/1933); and “Memories de Emília” (2008/1936). The selected audiovisual works are: “Memórias da Emília”, episode presented in 1978; “Memórias da Emília” and “Caçadas de Pedrinho”, both aired in 2001; and the cartoons “Viagem ao Céu” and “No Reino das Águas Claras”, presented in 2012. In our research, we chose the theoretical contributions of Ariès (1981; 2009), Azevedo (2000), Carvalho (1997), Cavalheiro (1956), Dantas (1982), Lajolo (1988), Saviani (1991; 2012), Belloni (2009), Bordini (1993), Cosson (2014), Fantini (2006), Freitas (1997), Gonnet (2004), Napolitano (2009), Pereira (2016) and Soares (2002), that discuss the works produced by Monteiro Lobato, audiovisual literacy, literature and teaching in the Historical-Critical Perspective. Thus, in the first chapter, we discuss about the Monteiro Lobato life, his works and how he was a milestone in Brazilian Children’s Literature, also addressing audiovisual literacy. In the third chapter, we discuss the methodology used in the project and the experience account lived in the classroom. The research was carried out with a 4th year class of Elementary School I, at the Municipal School Professor Alcídio Pimentel, in Campo Grande - MS.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Literary; Audiovisual Literacy; Children’s literature; Monteiro Lobato.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aluna pesquisando sobre a vida e a obras de Monteiro Lobato na sala de informática	65
Figura 2: Aluna pesquisando sobre a vida e a obras de Monteiro Lobato na sala de informática.....	66
Figura 3: Cartaz elaborado pela turma e exposto no corredor da escola.....	67
Figura 4: Atividade com o resumo do Primeira República.....	76
Figura 5: Atividade sobre a Lei Áurea	76
Figura 6: Atividade sobre Proclamação da República	77
Figura 7: Capa do livro: Você Sabia? Abolição da Escravatura e Proclamação da República.....	77
Figura 8: E-mail fictício da D. Benta para a turma.....	79
Figura 9: Produção de texto feita pelos alunos	80
Figura 10: Produção de texto feita pelos alunos	80
Figura 11: Produção de texto feita pelos alunos.....	81
Figura 12: Capa do livro da produção de texto feita pelos alunos	82
Figura13: Abertura do capítulo feita pelos alunos	83
Figura 14: Abertura do capítulo feita pelos alunos	84
Figura 15: Abertura do capítulo feita pelos alunos	87
Figura 16: Abertura do capítulo feita pelos alunos	88
Figura 17: Abertura do capítulo feita pelos alunos	90
Figura 18: Abertura do capítulo feita pelos alunos	91
Figura 19: Livros que compõem a sacola literária.....	92
Figura 20: Uma das receitas trabalhadas na aula de matemática.....	93
Figuras 21 e 22: Alunos pintando as telas com giz pastel	95
Figuras 23 e 24: Alunos pintando telas com giz pastel	96
Figura 25: Telas dos alunos.....	96
Figura 26: Tela dos alunos	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: Monteiro Lobato e a formação de leitores no Brasil	15
1.1 Monteiro Lobato e sua época	17
1.2 A literatura infantil e o conceito histórico de infância	24
1.3 Aspectos ideológicos na obra infantil de Monteiro Lobato	35
1.4 Monteiro Lobato à luz da pedagogia histórico-crítica	42
CAPÍTULO II: Letramento multimidiático: literatura e o audiovisual na formação de leitores do ensino fundamental I	46
2.1 A formação de leitores das séries iniciais na perspectiva histórico-crítica	46
2.2 Especificidades do letramento literário e do ensino de literatura no contexto do ensino fundamental I	59
2.3 O letramento multimidiático	52
2.4 As adaptações audiovisuais da obra de Monteiro Lobato e seu potencial pedagógico	55
CAPÍTULO III: Monteiro Lobato e letramento multimidiático crítico: um relato de experiência	61
3.1 Proposta metodológica, sequência didática e trabalho interdisciplinar	62
3.2 O despertar da leitura com o Sítio do Picapau Amarelo	64
3.3 Monteiro Lobato e o Audiovisual	70
3.4 As questões raciais e a pedagogia histórico-crítica	73
3.5 Produção de texto	78
3.6 Sacola literária	91
3.7 Outras atividades envolvendo o Sítio do Picapau Amarelo	92
3.7.1 Receitas de Tia Nastácia	93
3.7.2 Localização do Sítio do Picapau Amarelo e os trajetos de Campo Grande a São Paulo e estudo dos mapas da época de Lobato e atual de São Paulo	93
3.7.3 Os personagens folclóricos brasileiros presentes na obra de Monteiro Lobato e pintura da tele com o tema: "O Sítio do Picapau Amarelo"	94
3.7.4 Cartaz da Viagem ao Céu	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender historicamente a importância da obra *O sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato, observando como sua adaptação televisiva, juntamente com a leitura da obra literária, podem contribuir para a formação de leitores, no contexto do Ensino Fundamental I dos alunos do 4º ano da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, em Campo Grande – MS, dos alunos do 4º ano, tomando por base, primeiramente, alguns livros da série, escrita para o público infantil entre 1920 e 1947. Os livros escolhidos são *Reinações de Narizinho* (2008), publicado originalmente em 1920, *As Caçadas de Pedrinho* (2008), publicado em 1933 e *Memórias de Emília* (2008), publicada em 1936. Em paralelo ao trabalho com os livros, analisaremos e aplicaremos uma experiência de leitura a partir das adaptações destas obras para a televisão: os episódios “Memórias da Emília”, versão exibida em 1978, pela TV Globo, além de “Memórias da Emília” e “Caçadas de Pedrinho”, exibidos em 2001, também pela TV Globo, bem como os desenhos animados “Viagem ao Céu” e “No Reino das Águas Claras”, exibidos em 2012 na TV Globo. Assim, este projeto procura incentivar o aluno a ler, a partir de uma experiência multimidiática que vai além do texto verbal, mostrando como as histórias podem ser lidas em diferentes tipos de textos.

Um dado importante a ser considerado é que muitas dessas crianças não têm o hábito de ler em casa, o que torna a escola a única fonte dessa atividade. Por isso, observamos que muitas crianças levam um tempo maior para se concentrar e começar a ler e ainda temos algumas que não compreendem o que estão lendo, pois apenas decodificam as palavras sem entender o texto. Logo, esse projeto busca, antes de tudo, tornar o aluno um leitor assíduo e crítico, adquirindo não somente a habilidade de ler, mas que sendo capaz de incorporar as práticas de leitura e escrita literárias em seu universo cultural. Nesse sentido, a textualidade audiovisual das adaptações vem se somar aos textos literários para uma formação mais ampla do leitor nos dias de hoje.

Assim, essa pesquisa pretende desenvolver um processo de ação-reflexão que busca compreender teoricamente a importância da obra de Monteiro Lobato, o papel do letramento multimidiático na escola contemporânea e aplicar esse conhecimento em uma experiência concreta de ensino, no contexto da educação

fundamental I, ofertada em uma escola da rede pública. Para tanto, esta pesquisa resultará na escrita de um texto dissertativo, estruturado em três capítulos:

No capítulo I, **Monteiro Lobato e a formação de leitores no Brasil**, discutiremos a importância histórica da obra de Monteiro Lobato, refletindo sobre o modo como sua literatura penetrou no imaginário popular e nas políticas educacionais para formação de leitores. Além disso, pretendemos ressaltar aspectos ideológicos da obra em face das transformações históricas do início do século XX no Brasil, buscando compreender o significado de se instituir uma literatura voltada para crianças como uma pauta política daqueles tempos. Para tal, baseamo-nos esse capítulo nas leituras de Ariès (1981), Carvalho (1997), Cavalheiro (1956), Dantas (1982), Freitas (1997), Lajolo e Zilberman (1983; 1988), Lajolo (1995), Penteado (1997), Rosemberg (1994), Saviani (1991 e 2012).

A seguir, no capítulo II, **Letramento multimidiático: literatura e o audiovisual na formação de leitores do ensino fundamental I**, abordaremos a formação de leitores das séries iniciais na perspectiva histórico-crítica, discorrendo sobre as especificidades do letramento literário e do ensino de literatura no contexto do ensino fundamental I e as especificidades do letramento audiovisual. Buscando compreender as possibilidades pedagógicas do letramento multimidiático, tomaremos por base as leituras de Belloni (2009), Fantin (2006), Gonnet (2004), Lajolo (1984), Pereira (2016) e Soares (2002).

No terceiro capítulo, **Monteiro Lobato e letramento multimidiático: um relato de experiência**, relataremos a experiência realizada na sala do 4º Ano, da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, em Campo Grande (MS), no decorrer do primeiro semestre do ano de 2019. Dentre as atividades, destacam-se o trabalho de apresentação da biografia de Monteiro Lobato, a distribuição de sacolas literárias com as obras, as sessões de leitura em conjunto, bem como o trabalho com as adaptações audiovisuais dos livros para a televisão. Por fim, as atividades de leitura literária e multimidiática resultaram em uma produção de texto coletiva, com o auxílio da professora, em que os alunos puderam imaginar a turma em uma aventura no Sítio do Picapau Amarelo, seja por meio da escrita verbal, seja por meio da produção de imagens/desenhos. Para pensar tais sequências didáticas, apoiamo-nos fundamentalmente em Cosson (2007) e Napolitano (2009).

Em geral, esperamos que essas atividades e essas reflexões aqui postas contribuam para a formação de leitores de obras literárias, seja por meio da leitura realizada através dos livros ou por meio de obras audiovisuais, mostrando a sua importância no cotidiano das práticas escolares e ampliando suas possibilidades de compreensão por meio de outras linguagens.

CAPÍTULO I

MONTEIRO LOBATO E A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL

Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora, sim morar, como morei no Robinson e n'Os Filhos do Capitão Grant.¹

Monteiro Lobato

A obra de Monteiro Lobato é considerada o marco inicial da produção efetiva de literatura infantil no Brasil. Conforme Penteado (1997, p 41), “a literatura da época era reconhecidamente pobre. Só em 1894 é publicada a primeira coletânea de contos de fadas tradicionais adaptados para o público infantil brasileiro”. Assim, Lobato produziu uma grande inovação no cenário editorial brasileiro da época ao apresentar as histórias do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Essas aventuras foram apresentadas ao público infantil entre os anos 1920 e 1930, em um período em que ocorreu o conhecido “movimento de renovação educacional” (CARVALHO, 1997, p.115). Foi nessa época que um grupo de profissionais liberais de várias áreas criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), acreditando que por meio do investimento em educação os problemas do Brasil seriam solucionados. O programa do movimento propunha uma “organização cultural”, em que seriam moldadas novas práticas educativas visando superar o atraso histórico do povo brasileiro.

Conforme aponta Carvalho (1997), apesar das críticas que o movimento sofreu, acusado de ser excessivamente idealista e romântica, a ideologia do grupo expressava o “civismo de *elites* idealistas e devotadas às causas nacionais; civismo do *povo* laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riquezas” (CARVALHO, 1997, p. 120). De algum modo, o movimento marcou o surgimento de camadas médias e

¹ Trecho de carta de Monteiro Lobato escrita para seu amigo Rangel, em 1926 (apud PENTEADO, 1997, p. 154).

de representantes da elite que passavam a se preocupar com a questão nacional e o problema do desenvolvimento. E foi com essa visão de progresso e com a intenção de deixar no passado a realidade brasileira, de um povo “doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional” (CARVALHO, 1997, p.121), que Lobato reproduziu a ideologia de seu tempo ao criar a personagem-tipo Jeca Tatu:

Espera-se superar o Jeca Tatu no trabalhador produtivo, tarefa da educação, concebida deterministicamente, como alteração do meio ambiente. Trata-se de introduzir, mediado pela ação de *elites esclarecidas* pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que era pensado como processo necessário de *constituição* do *povo* brasileiro: a educação. (CARVALHO, 1997, p. 121)

Em um primeiro momento, o personagem de Jeca Tatu, que representa o povo brasileiro, é criado por Lobato como uma crítica ao trabalhador rural. Depois, Lobato reviu essa crítica e procurou compreender o Jeca “como uma vítima da doença e do descaso das autoridades” (PENTEADO, 1997, p. 65). “Ao verificar que o homem é produto do seu meio – e não o contrário – Lobato pede perdão ao Jeca, dizendo tê-lo ignorado doente” (AZEVEDO, CAMARGO & SACCHETTA, 2000, p. 56). Tal fato levaria o autor a encabeçar uma campanha sanitária, com seus personagens, Jeca Tatu e Jeca Tatuinho, relacionando a falta de educação com a falta de saúde do povo brasileiro (PENTEADO, 1997, p. 63).

Por outro lado, os opositores ao governo atacaram também as campanhas sanitárias e o projeto educacional da ABE, acusando o viés reacionário de um projeto tocado pelas elites. Por outro lado, o movimento educacional se aproximava também dos interesses católicos historicamente engendrados na educação brasileira. Assim, ideias como as de Jackson de Figueiredo, representante do reformismo catolicista, buscavam disseminar uma educação em que o viés religioso e patriótico assumisse o protagonismo: “agitemo-nos na argila brasileira, como sopro criador de nossas ideias e de nossas crenças” (CARVALHO, 1997, p. 122). Assim, contra possíveis ondas revolucionárias, a educação era associada à ordem: “numa campanha de reação idealista contra tudo que era identificado como tentativa de conturbação da ordem social” (CARVALHO, 1997, p.122). Assim, educar o povo significava trazê-lo para uma ordem civilizatória comandada por uma elite

esclarecida, capaz de conduzi-lo: “*saúde, moral e trabalho* compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a *educação do povo*” (CARVALHO, 1997, p. 127).

Partindo destas primeiras considerações sobre o viés ideológico da educação brasileira no início do século XX, podemos situar melhor Monteiro Lobato e seus livros infantis, destacando o modo como eles passaram a fazer parte dos programas educacionais brasileiros.

1.1 Monteiro Lobato e sua época

Quando Monteiro Lobato lança seu primeiro livro infantil, ele já era conhecido como escritor, com obras famosas como *Urupês* (1918) e *Negrinha* (1920). Lobato foi também advogado, fazendeiro e empresário. Nasceu em uma família abastada, sendo neto do Visconde de Tremembé. Conforme recorda Azevedo (2000, p 15), “seu espaço preferido era a biblioteca do Visconde, (...) onde passava horas folheando a *Revista Ilustrada* e o *Journal des Voyags*” Assim, Lobato passa a infância entre a cidade e as visitas à fazenda do avô.

Sua infância é cheia de pescarias no ribeirão, de banhos de cachoeira, de tiros com sua espingardinha marca Flaubert, de passeios em seu cavalo Piquira. Ao tempo das calças curtas, trepa em árvores, chupa fruto do pé, aprende a gostar de circo, pamonha, iça torrado e pinhão. (LAJOLO, 1985, p.12)

Lobato perdeu os pais muito cedo e foi viver sob tutela do avô. Foi por imposição dele que se formou em Direito posteriormente. À época, “obter o título de ‘doutor’ tornava-se condição *sine qua non* para os rapazes bem-nascidos – mesmo para os que não pretendessem exercer a profissão” (AZEVEDO, 2000, p.15). Após a morte do avô, herdou a fazenda Buquira, tornando-se fazendeiro. Provavelmente seu lugar social o fazia ver com distanciamento e reprovação a vida miserável do povo sertanejo, tal como apresentada em seu famoso texto “Velha Praga” (1914), em que Lobato fez uma crítica ao homem do campo, publicando-a no jornal *O Estado de S. Paulo*:

“Velha praga”, e “Urupês” tornam seu autor muito conhecido e discutido. Jeca Tatu, como anti-herói, incomoda o coro patriótico e ufanista que tanto tempo era uníssono na voz dos que falavam do Brasil. O Jeca, definido em “Velha praga, como *piolho da terra* e como *orelha de pau*, contradizia

frontalmente não só a retórica patrioteira, mas também o processo de idealização das minorias – índios, caboclos, negros e caipiras - aos quais a tradição literária romântica atribuía dimensões épicas ou sentimentais.” (LAJOLO, 1985 p.28)

Foi no mesmo jornal, *O Estado de S. Paulo*, que Lobato escreveu uma crítica à obra de Anita Malfatti, em que “condena sua atitude estética forçada, no sentido das extravagâncias de Picasso & Companhia” (LAJOLO, 1985, p. 29). Assim, Lobato criou um desentendimento com o movimento modernista, deixando de participar da Semana de Arte Moderna de 1922 e assumindo uma posição conservadora frente às Vanguardas.

Insatisfeito com a vida na fazenda e com muitos outros planos empresariais, Lobato mudou-se com a família para São Paulo, começou a publicar na *Revista do Brasil*, e em 1918 lançou uma de suas principais obras para o público adulto, *Urupês (1918)*. Com disponibilidade do dinheiro da fazenda, Lobato comprou a *Revista do Brasil*, tornando-se assim, editor e fazendo com que seus exemplares alcançassem novos assinantes, lançando novos escritores. Em 1920 a Revista foi reestruturada, tornou-se Monteiro Lobato & Cia. Depois de muitos trabalhos editados e autores publicados, a Gráfica e Editora Monteiro Lobato entrou em falência, nascendo assim a Companhia Editora Nacional.

Em meio a essas reviravoltas editoriais, nascem as histórias do Sítio do Picapau Amarelo. É com o *Sítio* que Monteiro Lobato destaca a proposta de escrever obras literárias para crianças, inaugurando a Literatura Infantil Brasileira.

Com esse sítio, Lobato em 1921 inaugurou nossa literatura infantil, gênero marcadamente moderno. O surgimento de livros para crianças pressupõe uma organização social moderna, por onde circule uma imagem especial de infância: uma imagem que encare as crianças como consumidoras exigentes de uma literatura diferente da destinada aos adultos. É, pois, como iniciador do gênero no Brasil, que Lobato acrescenta mais um ponto a seu currículo de modernidade. (LAJOLO, 1985, p. 49)

Lobato ajudou a consolidar Literatura Infantil Brasileira em um período de mudanças, tanto no governo como na educação. Foi esse período que trouxe como principal foco a “organização nacional através da organização da cultura” (CARVALHO, 1997, p. 116). Como já dissemos, o movimento educacional possuía uma carga cívica muito grande, pois as obras literárias da época traziam um forte patriotismo. Conforme Zilberman (2005, p 93):

O Brasil vivia um período de euforia nacionalista, estimulado pelo Estado Novo, regime ditatorial imposto por Getúlio Vargas. O governo incitava a propaganda de elementos nacionalistas do passado, incluindo aí as criações populares, consideradas expressivas da brasilidade. O procedimento, emanado do Estado, aproveitava as conquistas do Modernismo, que levava os artistas brasileiros a procurar elementos da nossa cultura não (ou menos) contaminadas pela influência europeia, para torcê-las a se favor. Assim o governo tornou-se um importante fornecedor da cultura, desde que ela se mantivesse sob controle e, ainda por cima, tomasse o partido de suas ideias.

Cabe destacar que alguns autores desse período, como Carl Jansen, Figueiredo Pimentel e Olavo Bilac tinham por preocupação central a produção de textos para crianças, podendo ser considerados os pioneiros da literatura infantil brasileira. Contudo esses primeiros trabalhos fundem-se com os livros didáticos, não atingindo o grau de sofisticação de Lobato.

Nesse contexto de organização da cultura e da educação pelo governo centralizador, Monteiro Lobato também mesclou a sua produção literária com a atuação política. Como diria Dantas (1982, p 23), “contraditório, impulsivo, homem cheio de venetas ou rompantes, mestre Lobato o foi, mas tudo isso a serviço do Brasil”. Logo, foi ao assumir esse viés nacionalista, Lobato se voltou para a produção de literatura infantil. Com as personagens do *Sítio*, pode-se dizer que:

Lobato ensinou a infância brasileira a ler. Comunicou-lhes o gosto e o hábito de leitura. No seu tempo não havia TV. Não havia rádio. Ou havia tão pouco que ainda não conseguiria suplantar nem mesmo completar a leitura. Lobato foi a Televisão e o rádio vivos das gerações infantis brasileira, de 1920 aos nossos dias. (DANTAS, 1982, p. 50).

Como imaginar que em uma época em que até mesmo os livros eram para poucos, não havia televisão e rádio que alcançasse o grande público, o *Sítio* com seus personagens e aventuras conseguiram alcançar tantos leitores e formar tantos admiradores por uma obra?

Entre o seu nascimento em 1882 e sua morte em 1948, muitos acontecimentos no mundo e no Brasil fizeram parte da formação intelectual e pessoal de Monteiro Lobato. Quando ele nasceu, o Brasil ainda vivia em tempos de escravidão. Apesar de a abolição ter acontecido já em 1888, quando o autor ainda era criança, sabe-se que por muitos anos a população negra de um modo ou outro era tratada como mão de obra escrava. Uma mostra desse resquício da visão escravista está em uma das principais personagens do *Sítio*, que é apresentada como “Tia Nastácia, negra de estimação que carregou Lúcia em pequena” (LOBATO,

2008, p.12). Logo nos primeiros parágrafos de sua obra infantil, “a relação com a empregada doméstica negra, Tia Nastácia, é prototípica do que era socialmente aceitável no Brasil da infância de Lobato” (PENTEADO, 1997, p. 232), e expressa a visão de classe compartilhada pelo autor. Conforme Lajolo (1998, p 1):

Discutir a representação do negro na obra de Monteiro Lobato, além de contribuir para um conhecimento maior deste grande escritor brasileiro, pode renovar os olhares com que se olham os sempre delicados laços que enlaçam literatura e sociedade, história e literatura, literatura e política e similares binômios que tentam dar conta do que, na página literária, fica entre seu aquém e seu além. Além do texto, aquém da vida.

Tia Nastácia, mesmo sendo considerada uma das personagens principais do *Sítio* e tendo um livro próprio para suas histórias, *Histórias de Tia Nastácia* (1937), não é colocada no mesmo patamar positivo de outras personagens centrais. Os comentários feitos pelos personagens a respeito das estórias da “preta”, deixam claro a desvalorização de sua fala. Os personagens desfiam comentários que hoje muitos consideram racistas. Conforme nos lembra Vasconcelos (1982, p 68), “é fora de dúvida que Lobato subscreve preconceitos etnocêntricos, mesmo racistas”, contudo, essas construções ideológicas eram consideradas naturais para a época. Muitos estudiosos consideram que os comentários, mesmos hoje sendo considerados racistas, era muito naturais, o que gera a oportunidade pedagógica de se mostrar para as crianças de hoje como o mundo mudou no decorrer do tempo, e como os valores sociais e culturais se alteraram.

Lobato ainda viveu outro acontecimento relevante em sua juventude: a mudança do Regime Monárquico para a República, ruptura que ocorre 1889. Nesse período, Lobato ingressou no colégio Kenedy, aos 11 anos de idade, mudou seu nome de José Renato Monteiro Lobato, para José Bento Monteiro Lobato por causa das iniciais da bengala de seu pai. “seu pai possuía uma bengala que o encantava: um unicórnio cor de âmbar, com castão de ouro todo granulado” (CAVALHEIRO, 1956, p 23), e assim as iniciais J.B.M.L, passaram a ser também do menino.

Lobato, aos treze anos, fez os exames preparatórios para colégio de São Paulo, e foi reprovado na prova oral de Português (CAVALHEIRO, 1956, p. 36). De volta ao “Colégio Coração de Jesus”, em Taubaté, e com o impacto da notícia da reprovação, Lobato passou o próximo ano estudando para repetir o exame. Aos 14

anos, é chamado para escrever no jornalzinho estudantil “O Guarani”, estreando no mundo das letras.

Perdeu o pai e logo depois a mãe, indo em seguida morar com o avô. Durante a faculdade de Direito, junto com amigos de São Paulo, surgiram as primeiras participações nas colunas dos jornais estudantis e as primeiras manifestações como escritor.

Lobato viveu também em meio à crise econômica provocada pela 1ª Guerra Mundial. Segundo Cavalheiro (1956, p. 149), “a Grande Guerra, que estala em 1914, tornava a vida muito difícil, não só pelas restrições de crédito, como pela irregularidade das exportações”, e foi em meio a esta guerra que Lobato vendeu a fazenda e mudou-se com a família para São Paulo. Começou a publicar artigos na *Revista do Brasil* que na época era o “mais lido, o mais importante veículo cultural do país” (CAVALHEIRO, 1956, p. 173). Interessante destacar o viés nacionalista que dava o tom do veículo:

O plano da “Revista do Brasil” era contribuir para o conhecimento do País, provocando, para isso, estudos do passado e estimulando todas as energias atuais para um trabalho de observação e criação científica e literária que deixasse bem patente a todos a profundez e a riqueza dos nossos tesouros intelectuais.” (CAVALHEIRO, 1956, 174)

Foi nesse período que Lobato exaltou o nacionalismo, publicou *O Saci Pererê* (1918), no *Estadinho* e criticou muito o estrangeirismo, principalmente “o francesismo então dominante nas rodas elegantes da Paulicéia” (CAVALHEIRO, 1956, p. 178). Lobato criticava a imitação dos modelos europeus, valorizando nossos próprios mitos e o nosso folclore.

Na Revolução de 1924, quando Monteiro Lobato voltou a São Paulo, após estadia no Rio de Janeiro, encontrou a destruição e se deparou com a população apoiando os revolucionários. Mesmo assim, o autor teria evitado assumir uma posição clara: “Monteiro Lobato não participa ativamente da política, nem pertence a quadros partidários. Livre-atirador, interessa-se mais pelas ideias do que pelos homens” (CAVALHEIRO, 1956, p. 298).

Por outro lado, foi com grande entusiasmo que Lobato apoiou a presidência de Washington Luiz. No entanto, alguns problemas persistiam, como os problemas das estradas brasileiras, pois para Lobato é pelas estradas que circulam as soluções

para os problemas como doenças e pobreza, já que sem o transporte não se tem riquezas, alimentação e instrução para o povo.

Não há resolver nenhum de nossos problemas vitais – analfabetismo, doenças, pobreza – sem a solução radical do problema circulatório. Porque é pelas estradas que circulam não só as utilidades econômicas como a instrução e a saúde do povo. (CAVALHEIRO, 1956, p. 322).

Com essas e outras críticas pontuais ao Governo, Lobato foi chamado pelo próprio presidente para ser Adido Comercial brasileiro em Nova Iorque, “não só para evitar qualquer incidente, mas também para que, lá fora, se convencesse de que o Brasil não era tão ruim como ele dizia” (Idem, 1956, p. 325). Quando Lobato chegou em terras americanas, surgiu a ideia de explorar ferro e petróleo no Brasil. Os quatro anos em que ele ficou nos Estados Unidos o fizeram “ver e comparar – ver de perto o progresso americano e compará-lo com a lentidão do nosso desenvolvimento econômico” (Idem, 1956, p. 334). Chegando à conclusão que

A riqueza da América provém do aumento da eficiência do homem por meio da máquina. Máquinas que se fazem com ferro e é com petróleo que elas se movimentam. Ferro e petróleo. Eis o binômio salvador. E viajando pela América, todo olho para a sua prosperidade, não consegue, por mais que forceje, afastar-se do Brasil. (CAVALHEIRO, 1956, p. 335).

Após a crise econômica de 1929, Lobato passou a lutar pela industrialização e exploração dos recursos naturais como o ferro e o petróleo, assunto presente em sua obra. “No sítio das crianças há petróleo; elas, ao contrário dos adultos, admitem as novidades e a modificação inexorável do mundo e da vida” (ZILBERMAN, 1983, p. 31). Desse modo, Lobato mistura suas ideias revolucionárias com as histórias de seus personagens do sítio, criticando na figura dos adultos a incapacidade de aceitar as novidades:

Enquanto Tia Nastácia encara o adulto que vê no desconhecido o mal, o pecado, Narizinho e Pedrinho são abertos a tudo, confrontando suas experiências com a dos mais velhos e acreditando no futuro. O famoso pó de pirlimpimpim é a vontade, a força ou o destino de querer romper com o mundo da inércia, dos horizontes limitados e ideias medíocres” (ZILBERMAN, 1983, p. 31)

Lobato lutou pela exploração do petróleo e do ferro, enquanto esteve nos Estados Unidos, entre os governos de Washington Luís e Júlio Prestes, sendo

impedido pela burocracia e falta de interesse dos governos. Mesmo assim, Lobato volta ao Brasil e começa a concretizar a ideia de fundar uma Companhia com capitais particulares. Mesmo com ideias da companhia particular, ele se aproxima do Governo de Getúlio Vargas. Contudo Lobato foi censurado por suas ideias. Em artigo publicado no *Diário Nacional*, Mário Pinto Serva fez grandes críticas ao escritor, “negando a Monteiro Lobato, qualidade de sociólogo ou economista”, lembrando que anos antes o próprio Lobato afirmava que o problema do Brasil era saneamento. Nesse mesmo artigo, Mário Serva afirmara também que a riqueza do povo estava no cérebro. “Todo povo culto é rico”. Lobato em resposta ao artigo em que foi criticado responde:

Dar a riqueza como um produto de cultura, quando a lição dos povos nos mostra, de maneira mais flagrante, justamente o contrário. A cultura sai da riqueza, porque cultura exige meios e só a riqueza dá meios. Temos, concluía ele, de seguir o caminho de todos os povos que se cultivaram – desenvolvermo-nos economicamente, acumular riqueza. A cultura virá em seguida, automaticamente, naturalmente, como vem a flor à árvore bem enseivada que atinge o momento de florescência” (CAVALHEIRO, 1956, p. 366)

As esperanças de Lobato quanto ao novo governo e as ideias das novas indústrias ficavam cada vez mais distante, pois “as forças coligadas contra o ferro brasileiro interpuseram-se insidiosamente entre o Governo e os grupos que pretende dar ao Brasil essa solução” (CAVALHEIRO, 1956, p. 369). Mesmo assim, Lobato e outros intelectuais nacionalistas do período insistiram na necessidade de se pensar a industrialização do Brasil. Com isso, depois de seis anos na luta por esse ideal, Monteiro Lobato abandona as reivindicações sindicais e as negociações governamentais, iniciando ele próprio uma campanha nacional de esclarecimento: “o único canal seguro é aquele em que se vai diretamente ao público, como tenho demonstrado em minha Companhia Petróleos do Brasil” (AZEVEDO, 2000, p. 148)².

Mesmo achando o petróleo um assunto importante, e comum órgão direcionado para pesquisas sobre o petróleo, o governo brasileiro começa uma campanha para convencer o povo que no Brasil não existe o petróleo. Com isso, Lobato lança em 1936 *O Escândalo do Petróleo*, reunindo documentos e levando a público uma denúncia contra os interesses estrangeiros em não permitir que o Brasil pudesse explorar suas riquezas naturais.

2 Carta a William Smith, 8 dez. 1933, original em inglês, Coleção Museu Monteiro Lobato.

Foi em meio à campanha do petróleo que Lobato foi censurado e perseguido pelos agentes do Estado Novo. A ditadura silenciou a imprensa e deixou Lobato com uma única opção: a de escrever diretamente ao presidente. Lobato escreveu uma carta-denúncia para Getúlio Vargas em maio de 1940, nascendo daí um confronto direto, acarretando em sua prisão em 20 de março de 1941. Quando enfim ganhou a liberdade, Lobato voltou a escrever ao presidente: “Dr. Getúlio: Atirei no petróleo e acertei na Cadeia”. Posteriormente, seria outra vez preso, tornando-se um dos maiores críticos da Era Vargas.

Quando chegou a Segunda Guerra, Lobato criou a Editora Brasiliense e lançou suas obras completas. Depois de passar quase um ano na Argentina e voltar ao Brasil, Lobato retorna à vida pública escrevendo manifestos e expondo suas ideias. O Jeca Tatu preguiçoso de *Velha praga*, revela-se vítima de endemias crônicas no *Problema vital*, e, por fim, se apresenta como “um trabalhador sem terra – Zé Brasil – capaz de lutar por uma estrutura fundiária mais justa” (AZEVEDO, 2000, p. 196).

Depois de sofrer um espasmo vascular cerebral em 21 de abril de 1948, Lobato passou a ter cuidados especiais, mesmo recusando-se a qualquer restrição que o afastasse dos amigos, ou do trabalho. Faleceu no dia 4 de julho de 1948, aos 66 anos de idade.

Lobato em seu tempo levou às crianças uma obra que os levaram a pensar, a debater e a ver como era o país, e mesmo nos dias atuais o autor continua fazendo o seu papel de influenciar as leituras de crianças e adultos. Hoje, suas obras estão presentes não só para o público em geral. Elas também fazem parte dos acervos de bibliotecas das escolas públicas, além de estarem no imaginário televisivo das adaptações audiovisuais tão populares.

Para compreender melhor o significado de sua obra voltada às crianças, convém olhar o desenvolvimento histórico do próprio conceito de literatura infantil e o modo como se articulou com as ideologias políticas e culturais no Brasil.

1.2 A literatura infantil no Brasil e o conceito histórico de infância

Para entender o alcance que Lobato teve no imaginário infantil, deve-se saber que o conceito de infância tinha pouco destaque na sociedade e nas políticas

sociais. São vários os conceitos e definições de infância: no latim, a definição da palavra infância é “aquele que não fala”, *infante*, qualidade ou estado do *infante*. “constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in*: prefixo que indica negação; *fante*: particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*” (LAJOLO, 2016, p. 324). Contudo a definição de infância foi tratada de maneiras diferentes em momentos e lugares da história.

O vocabulário da língua italiana, por exemplo, define “*infanzia*” como “*periodo della vita che va dalla nascita ai dodici anni*”, enquanto do dicionário Webster define “*infancy*” como “*early childhood*”, ao passo que um dicionário latim-português estabelece limites etários precisos no verbete *infans*, *antis*, o dizer que aos sete anos é que se considerava terminado o período em que a criança era incapaz de falar. (LAJOLO, 2016, p. 325)

Ainda entre as definições de infância, podemos encontrar a do Aurélio que diz que a “infância vai do nascimento à adolescência” (LAJOLO, 2016, p325). Porém a ideia de infância se mistura a ideia de família, já que esse conceito de como a família foi constituída ao longo do tempo influenciou na maneira da própria concepção de criança, infância.

Para Ariès (2009), por muitos séculos o homem viveu em prol da natureza, tendo uma “consciência naturalista”, tudo girava em torno da terra-mãe, o homem “saía da terra através da concepção e a ela voltava através da morte” (p. 305). Gerar uma criança significava a continuidade da família, por isso a visão de corpo era diferente da que se tem hoje:

Cada ser tinha seu próprio corpo, e no entanto, a dependência em relação à linhagem, a solidariedade de sangue eram tais que o indivíduo não podia sentir o corpo como plenamente autônomo: esse corpo era o seu, mas também era um pouco “os outros”, os da grande família dos vivos e dos ancestrais mortos. (ARIÈS, 2009, p.306)

Com isso, a criança era considerada como parte do tronco comunitário. Nesse sentido, a criança era considerada pública e privada, nascia em um lugar privado, porém rodeada de parentes e vizinhos. Essa ideia de corpo comunitário muda com o passar dos anos, na medida em que o homem vai gerando uma consciência de si como indivíduo autônomo. Mesmo ainda tendo a obrigação da continuidade da linhagem, agora “meu corpo é meu”, as relações familiares mudam. Foi a partir do século XV que surgiu a família moderna, a que conhecemos hoje, pais

e filhos. Foi na Renascença que o conceito de naturalismo, de terra-mãe desaparece, trazendo um espaço doméstico mais íntimo. Assim o conceito de infância começa a surgir aos poucos, de maneira não linear através dos séculos, em diferentes países. “O sentimento moderno de amor conjugal e amor paternal era algo então desconhecido e só vai se constituindo com a privatização da vida familiar, que culmina com o padrão de família conjugal patriarcal moderna” (ROSEMBERG, 1985, p. 31).

O papel da literatura infantil na formação escolar da criança surge bem depois da definição histórica do conceito de infância, o modo como ela se constituiu no decorrer dos séculos e como se configurou até os dias atuais. No decorrer da história, a criança tem desempenhado papéis diferentes na sociedade. No período Medieval, a criança convivia com a família apenas nos primeiros anos de vida, e não se tinha um sentimento de perda já que era muito comum a mortalidade infantil. Como esses primeiros anos eram muito perigosos, as doenças da época, por exemplo, poderia levá-las a morte a qualquer momento, a família as tratavam com distância, “se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 1981, p 03).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as Crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981 p. 156)

Para o autor, quando a criança consegue superar esse período de risco, as etapas de adolescência e juventude são desconsideradas, fazendo com que essa criança passe a ser vista como um jovem adulto. As crianças, a partir dos 3 ou 4 anos de idade, misturam-se aos adultos, envolvidas nas atividades cotidianas. Como recorda Ariès (1981, p 77), “a partir dessa idade. a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos”. Foi também na Idade Média que o conceito de colégio surgiu, direcionado apenas para uma pequena parte da sociedade e com todos os

alunos misturados em um mesmo local, sem a preocupação com a idade. Havia apenas um mestre, e esse alugava uma sala para seus alunos. “Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais” (ARIÈS, 1981, p. 166), não havendo diferença de aprendizado entre adultos e crianças. Já no século XIII, os colégios eram mantidos por doadores para serem asilos de estudantes pobres, e somente no século XV que ele é direcionado ao ensino, com administradores e professores para uma população mais numerosa (ARIÈS, 1981).

Somente no final do século XVI, ela deixa de ser misturada aos adultos e passa a ter a escola como meio de aprendizagem e educação, a família passa a se organizar ao redor da criança, tendo um período valorização, influenciando até mesmo no tamanho desta família, para cuidar melhor dela. A relação com os pais muda, a convivência e o período em que eles se dedicam aos filhos, e nesse período, passam a ter menos filhos para poder conviver com eles, para poder ter uma dedicação à sua educação. Nesse sentido, os interesses da Igreja Católica e do Estado se unificam no processo educacional:

Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso "sujeitar seus desejos ao comando da Razão". (ARIÈS, 2009, p.313)

Essa junção de Estado e Igreja produziu a passagem dos modelos de família tronco para família nuclear, de uma educação comunitária coletiva, para uma educação pública, escolar, com o objetivo de desenvolver as aptidões da criança. “Assim, a afirmação do sentimento da infância, por volta de 1550, se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo” (LEBRUN apud ARIÈS, 2009, p. 314), produzindo vários “modelos” de crianças, como as crianças místicas e as Crianças-Cristo, que exaltam a fé e o amor a Deus, e também logo em seguida a criança prodígio, que por exemplo, seriam capazes de falar vários idiomas aos sete anos de idade. Contudo, para Ariès em *A História da vida privada* (2009), a definição de infância, ou o sentimento de infância foi evoluindo e mudando através da história, indo da indiferença ao interesse em vários períodos, havendo uma

mudança em relação às crenças e ao pensamento, mudando as atitudes em relação à vida e ao corpo.

Assim que se se admitem os conceitos de infância e adolescência, a distinção da criança para o jovem, a escola foi passando por uma reestruturação, mesmo que tardia. De acordo com Ariès (1981 p.177), “o período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre idade e a classe escolar”. Assim, com a Idade Moderna saiu-se de uma etapa em que tudo era permitido, em que brincadeiras, contos e leituras eram divididos entre adultos e crianças, sem separação de conteúdo, para uma preocupação sobre o que essa criança tem acesso:

Mas no fim do século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. (ARIÈS, p. 115)

A partir do Iluminismo, ou seja, “a partir de Rousseau e culminando com os meticulosos estudos de Piaget, a criança deixou de ser considerada como um ‘pequeno adulto’ ou adulto ignorante a quem se incutem informações” (PENTEADO, 1997, p. 99), e começaram a mudar as atitudes, tanto em relação à família quanto a educação.

São vários os estágios de mudança na visão de infância até chegar aos dias atuais, trazendo uma infância protegida por leis específicas e estudos direcionados para essa fase da vida. No Brasil O *Estatuto da Criança e do Adolescente* cita no artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (Lei 8.069/90). Da mesma forma, “a Constituição Federal promulgada em 1988, por exemplo, reconheceu que crianças de zero a seis anos de idade também são sujeitos de direito (...)” (FREITAS, 1997, p.13). Ao assumir a educação infantil, o Estado assume também a perspectiva de que as crianças são sujeitos de direito. Assim,

No final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento

econômico e sanitário, para os legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. (FREITAS, 1997, p.31)

Portanto a escola surge como uma instituição que passa a cumprir um papel social fundamental na Modernidade, tornando-se uma “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p.14). Contudo, em vez de garantir o acesso universal ao conhecimento historicamente acumulado, a escola passou a direcionar o processo de formação a fins corporativistas, visando à manutenção das diferenças de classe e o interesse da produção econômica:

Assim, por exemplo, em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais, etc), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviços de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. (SAVIANI, 2012, p.16)

Nesse sentido, o ensino de literatura passa a estar a serviço do aprendizado da leitura, buscando-se alfabetizar para dar condições de os indivíduos se inserirem no setor produtivo. É nesse contexto que a literatura infantil ganha importância.

A literatura infantil também passou por transformações no decorrer da história, considerando que as narrativas tradicionais mais antigas, como as que inspiraram os contos dos irmãos Grimm, originalmente não eram direcionadas para o público infantil. Conforme Zilberman (2005, p 16):

Aventuras como as de João e Maria, da Bela Adormecida, da Cinderela, de Chapeuzinho Vermelho eram contadas por e para adultos, até que homens como Charles Perrault (1628-1703), na França, e Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha, as transcreveram e publicaram visando o público infantil.

Foi somente no século XVIII que essas histórias ganharam formato de livros e assim foram direcionadas para as crianças.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de*

Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 17)

Nesse período, escrever uma obra popular não era bem-visto pelos intelectuais. Contudo Perrault, mesmo não assinando a obra *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (1697), inaugurou a Literatura Infantil, consolidada não apenas por escritores franceses, mais também na Inglaterra, que nesse mesmo período passa por transformações sociais que ajudaram a impulsionar essa literatura.

A industrialização do século XVIII atrai trabalhadores do campo para os centros urbanos, fazendo assim aumentar o número de comércio e transporte, por exemplo. Porém esse aumento populacional acarreta na falta de emprego, crescendo a miséria e a criminalidade. E foi em meio à revolução industrial da época, que separou as classes entre proletários e burguesia, que surgiram as instituições educacionais com a intenção de acalmar e pacificar as revoluções. Com isso, a família ganha valor e a criança um importante lugar nessa nova instituição. Em decorrência desse valor, a escola surge como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, e é em meio a essa nova visão de sociedade que surge a literatura infantil. Conforme Lajolo e Zilberman:

A literatura infantil traz marcas inequívocas desse período. Embora as primeiras obras tenham surgido na aristocrática sociedade do classicismo francês, sua difusão aconteceu na Inglaterra, país que, de potência comercial e marítima, salta para a industrialização, porque tem acesso às matérias primas necessárias (carvão, existente nas ilhas britânicas, e algodão, importado das colônias americanas), conta com um mercado consumidor em expansão na Europa e no Novo Mundo e dispõe da marinha mais respeitada da época. Numa sociedade que cresce por meio da industrialização e se moderniza em decorrência dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a literatura infantil assume, desde o começo, a condição de mercadoria. (2007, p. 14)

É a Literatura infantil que serve de intermediária entre a criança e a sociedade, cabendo à escola estimular e viabilizar sua leitura.

Assim, a literatura infantil passa cumprir uma função curricular dentro de um projeto educacional ideológico na Modernidade. Já a literatura infantil brasileira deu seus primeiros passos com a Implantação da imprensa no Brasil, quando em 1808, publicou-se a primeira tradução de *As aventuras pasmosas do Barão de*

Munkauwen, que seriam republicadas sucessivamente no século XIX, pois no Brasil ainda não se tinha consolidado a literatura infantil, assim como a literatura mundial, os autores e obras migraram de uma para outra, ou seja, a partir do momento que se tomou ciência que obras direcionadas a adulto caíam no gosto infantil eram de imediato simplificadas visando esse público, “percebeu logo que, no Brasil, faltavam livros de histórias apropriados para os alunos e entre, aproximadamente, 1880 e 1890 tratou de traduzir alguns clássicos.” (ZILBERMAN, 2005, P. 17)

Somente no final do século XIX, em meio a mudanças importantes como a transição da monarquia para a república, é que a literatura infantil contou com seus primeiros livros. Essa mudança expressava transformações sociais importantes, tais como uma classe média que desejava melhorias na política, negócios e na educação. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente” (ZILBERMAN, 2005, p. 15). Com isso, nossos primeiros escritores não tinham o costume de escrever para o público infantil, sendo corriqueiras as traduções de obras estrangeiras e adaptações de livros adultos para as crianças.

Quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 20)

Foi em meio a essa nova sociedade que se formava, primeiro com a política do café, depois com o interesse na abolição da escravidão e também no interesse do Brasil nos países industrializados, como era o caso da Inglaterra, que a literatura infantil brasileira se inicia. Todo esse movimento enche a cidade com pessoas de diferentes seguimentos, como imigrantes, ex-escravos e comerciantes. Com essas mudanças no final do século XIX e com a necessidade de publicações variadas, como as revistas femininas e o material escolar, surgiu a necessidade objetiva de se produzir literatura infantil.

Com isso, em 1905 publicou-se a revista *O Tico-Tico*, direcionada ao público infantil, e permaneceu no mercado por muitos anos. Contudo são as publicações escolares as mais valorizadas e as que mais interessavam, pois a escola se tornava fundamental na formação da sociedade.

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 25)

A valorização da instrução e da alfabetização em uma sociedade caracterizada pelas grandes mudanças do início do século XX exigiu também uma literatura voltada para as crianças, mais patriótica, e com isso surgem os textos infantis escolares, visando tomar o lugar das traduções estrangeiras.

Brasileiros privilegiados já habituados à leitura e a autores como Machado de Assis e Olavo Bilac (tendo este seus poemas decorados e declamados pelo público nacional), voltam a atenção para uma literatura que representa várias vertentes da sociedade, com livros como *O Cortiço* (1890) de Aluísio de Azevedo e *O Ateneu* (1888) de Raul Pompéia, representando uma sociedade diferente das apresentados pelos grupos dominantes. Assim:

O resultado é um mosaico: o virtuosismo poético de Olavo Bilac, as vaguidades não menos rebuscadas dos simbolistas, a denúncia urgente e contorcida de Euclides da Cunha ou Raul Pompéia, o regionalismo de Monteiro Lobato, entre 1890 e 1920, configuram a produção literária brasileira em suas várias vertentes. Entre estas, mesmo as que se proclamavam (ou eram proclamadas) menos radicais assumiam como função dos projetos e dos textos a tarefa missionária de dar testemunho de seu país, atuando, por meio da literatura, no ambiente que desejavam transformar. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 26)

E é nesse contexto que a literatura infantil brasileira se molda, ou seja, nas mudanças sociais do século, nas novas visões da sociedade voltadas para a modernização: surge um novo público consumidor, que busca a instrução e a alfabetização, assim a escola se torna mais valorizada com a necessidade de um material didático voltado para as crianças brasileiras.

Nas lamentações da ausência de material de leitura e de livros para a infância brasileira, fica patente a concepção, bastante comum na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão, formação que, a curto, médio e longo prazo, era o papel que se esperava do sistema escolar que então se pretendia implantar e expandir. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 28)

Com isso as produções brasileiras passam a ser direcionadas para a escola, trazendo um ganho financeiro para os autores já que o governo adotava os livros infantis. Para fazer frente aos grandes sucessos que eram as adaptações e traduções estrangeiras que traziam diversas aventuras, autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Julia Lopes de Almeida e Manuel Bomfim passam a trilhar o caminho das aventuras patrióticas e nacionalistas, surgindo assim grandes obras como, *Contos pátrios* (1904), *Histórias da nossa terra* (1907) e *Através do Brasil* de 1910, visando a formação do cidadão. “Nos arredores da publicação de *Através do Brasil*, outras obras deram consistência a esta ideia de fazer da leitura, especialmente da leitura escolar, instrumento de difusão de civismo e patriotismo.” (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 34). Com a função de amenizar os conteúdos e criar empatia com protagonistas infantis, a obra tinha o objetivo de exaltar o civismo, o patriotismo e a brasilidade nas crianças. Porém, diferentes das obras de Lobato, não se encontram nessas obras as características regionais, as peculiaridades de cada região brasileira, pois apenas exaltam o “amor à Pátria”.

Assim, no início dos anos 1920, Monteiro Lobato, ao publicar *A Menina de Nariz Arrebitado* (1921) e *A Caçada a onça* (1924), dentre outros, converte-se no grande precursor de autores importantes que viriam a se dedicar à literatura infantil, tais como Graciliano Ramos, Érico Veríssimo e Viriato Correia. Assim, eles participaram organicamente como intelectuais das grandes reformas educacionais, que nos anos 1930 deram origem ao Ministério da Educação e Saúde. Em 1932, o governo Vargas apresenta uma nova reforma:

Tomou a educação primária obrigatória, deu lugar de destaque ao ensino técnico (comercial, industrial, agrícola, formação do magistério através das escolas normais) e instituiu os cursos superiores: em 1934, por iniciativa estadual, é fundada a Universidade de São Paulo e, em 1937, a Universidade do Brasil, na capital da República.(LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 49)

Entre os anos de 1930 a 1945 a educação se viu entre a política e a religião; em 1934, as diretrizes educacionais foram atribuídas à União, passando a educação a ser um direito de todos, criaram-se os Conselhos Nacionais e Estaduais e a destinação de verbas para a educação. Já em 1937, com o Estado Novo, houve a crise econômica do café, que gerou desemprego e grandes manifestações populares. Com isso, a educação foi voltada para o ensino profissionalizante,

visando contribuir com um grande programa de geração de empregos. As verbas educacionais foram aumentadas e criaram-se diversos órgãos relacionados à arte e à educação, inclusive o SENAI. Com a chegada dos anos 1940, as reformas voltaram-se para o ensino primário e secundário, e em 1942 a educação foi voltada para o patriotismo e o nacionalismo e com educação militar para os meninos, persistindo assim no decorrer da década de 1950.

Já nos anos 1960, a educação voltou-se para o povo e as artes, criaram-se vários movimentos educacionais. Com o golpe de estado de 1964 e as mudanças em vários setores da sociedade, a classe média mirava o ensino superior, enquanto os operários exigiam ao menos o direito aos estudos e à qualificação técnico-profissional.

Na década de 1970 acontece outra reforma, com a mudança da duração do então ensino primário de cinco anos para o fundamental de oito anos, fazendo com que a criança passasse mais tempo na escola, surgindo a necessidade de outros materiais de apoio, não apenas o livro didático. Com isso, os livros de literatura passaram a chegar com maior frequência às escolas: “a leitura de livros literários, que antes só ocorria nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com obras da literatura para adultos, incorporou-se à rotina da escola, desde as séries iniciais” (SILVA, 2009 p. 11). Assim, a literatura infantil brasileira ganhou destaque nas políticas educacionais (ZILBERMAN, 2005).

Com a presença da literatura em sala de aula, a literatura infantil começou a ganhar mais espaço, mesmo que a princípio os professores fizessem um misto de literatura infantil com a literatura brasileira para adultos em suas aulas. É a partir deste momento que a escola e os professores se sentiram obrigados a se atualizarem a respeito das obras infantis. “A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta” (ZILBERMAN, 2005, p. 52), trazendo consigo nomes conhecidos do público infantil como, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Ruth Rocha.

Com relação à escola, nota-se que a literatura infantil passou a cumprir um papel importante no processo de alfabetização, embora muitas vezes fosse substituída ou restringida aos textos dos manuais didáticos. Sobre a importância da leitura literária nos primeiros anos escolares, Zilberman (2005, p.09) afirma que “os

livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto”. Contudo, percebe-se que há uma falha ao iniciar o aluno nessas leituras, pois muitas vezes as metodologias aplicadas não despertam no aluno o interesse pelas leituras.

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de *prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações.*” (LAJOLO, 2004, p.12)

A escola, em sua estrutura curricular, não consegue transformar o aluno em um leitor sem contar com diversos fatores, como: a família, professores leitores e a estrutura escolar (uma boa biblioteca e um acervo de livros que levam os alunos a descobrir um mundo de leituras).

A família, em especial, tem um dever com essas crianças desde o nascimento, porém sabemos que com o modelo familiar atual, com pais sobrecarregados das tarefas diárias no mundo do trabalho, a criança necessita de novos agentes educadores.

A infância e a adolescência modernas são sujeitas a uma imensa variedade de estímulos, num ambiente social cada vez mas (*sic*) vasto e no qual a quantidade crescente de comunicações evade à medida e controle dos agentes de socialização clássicos (PENTEADO, 1997, p.105).

Além disso, a leitura na escola como instrumento de aprendizagem e prazer é um dos maiores desafios dos professores hoje, uma vez que os alunos estão envolvidos com outras tecnologias, outras linguagens, especialmente o audiovisual. Retomaremos essa discussão no segundo capítulo. Por ora, cabe ainda discutir os aspectos históricos e ideológicos presentes na obra infantil de Lobato.

1.3 Aspectos ideológicos na obra infantil de Monteiro Lobato

Abrindo mão do formato de família tradicional, Lobato traz para o *Sítio* personagens que formam uma família não muito convencional para a época, começando por D. Benta, que é uma espécie de matriarca, dona do *Sítio*, chefe de família, exercendo autoridade sobre tudo e todos. Contudo, isso não quer dizer que

ela não escute os mais novos e até mesmo aprenda com eles, dando aos netos uma liberdade que as crianças da época não conheciam.

Essa liberdade que os netos têm em conversar e conviver com a avó traz uma relação também muito nova, pois em muitas passagens da obra de Lobato, ele deixa claro como as crianças têm um papel importante na vida dos adultos, como é o caso do *Sítio*, pois elas convencem os adultos a participar de suas aventuras.

Lobato mostra uma família atípica que se ajusta muito bem ao convívio social. Por mais que D. Benta seja a matriarca, Pedrinho é visto como o homem da casa. Lobato não cita os pais de Narizinho e deixa claro que os de Pedrinho estão no Rio de Janeiro, contudo isso não faz nenhuma diferença na vida do menino. De acordo com Penteado (1997, p 231):

A comunidade familiar – pelo menos do clã do Sítio – é vista como positiva e saudável, salvo em algumas raras ocasiões, quando Emília, por exemplo, acha que vai ter que ficar sozinha para executar os seus planos de reforma da natureza.

O casamento é outro fator que não está presente como obrigação no universo do Sítio. D. Benta é viúva, assim como não fica claro se Tia Nastácia já foi casada algum dia e apenas os personagens infantis se casam. Porém, logo o autor dá um fim nesses casamentos: “ocorrem dois casamentos – de Narizinho com o Príncipe Escamado e de Emília com o Marquês de Rabicó -, mas são desfeitos, o primeiro por viuvez e o segundo, por divórcio (...)” (PENTEADO, 1997. p.231).

Outro ponto importante e também atual é a questão racial. Muitos especialistas e estudiosos falam em racismo na obra de Lobato. Um dos mais recentes ataques à sua obra foi a ação que um Instituto moveu contra o MEC³ (Ministério da Educação). Após muita polêmica, ficou evidente que a obra de Lobato expressava uma ideologia racial que era amplamente difundida e aceita entre a sociedade em que viveu. Sobre isso, Penteado afirma:

3 O Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara) entrou com uma denúncia em 2010 no STF contra os comentários considerados racistas no livro *Caçadas de Pedrinho* (1933) distribuídos pelo MEC, e em 2012 o mesmo Instituto protocolou outra ação, agora na Controladoria Geral da União (CGU), pedindo para o livro *Negrinha* (1920) não ser distribuído. O MEC, em seu site afirma que uma nota de explicação nas edições futuras e a capacitação para os professores para que esses contextualizem o momento histórico com as falas das personagens seriam suficiente. Ainda em nota o Ministério da Educação reafirmou sua posição absolutamente contrária a qualquer tipo de censura à obra do escritor Monteiro Lobato (1882-1948).

A relação com a empregada doméstica negra, Tia Nastácia, é prototípica do que era socialmente aceitável no Brasil da infância de Lobato, que nascendo numa zona rural, em 1882, conheceu escravos e ex-escravos. Emília é a que verbaliza com mais frequência; mas o tipo de relação está presente com frequência e mesmo naturalidade, nos comentários dos demais personagens. (1997, p.232)

Outro fator ideológico é a questão da igualdade feminina que hoje é considerada um dos assuntos mais atuais e importantes diante de tanta violência contra a mulher, seja física ou emocional. Nas obras infantis de Lobato, o papel da mulher ganha espaço, em tempo que não se tratava do assunto como na atualidade. Lobato apresenta D. Benta como matriarca, papel até então específico dos homens, e também se encontra a igualdade entre as personagens da Narizinho e do Pedrinho. Assim:

Lobato vai marcar com contornos bastante precisos a sua posição “feminista”. É interessante notar que o escritor só mostra esta sua atitude com clareza na obra infantil, aparecendo como convencionalmente “machista” nos seus diários e na correspondência, como foi visto. (PENTEADO, 1997, p.236)

O que se vê na obra infantil é a valorização da mulher, o que muitas vezes não está presente nas suas citações anteriores, como é o caso desse trecho de correspondência do próprio autor: “o cérebro da mulher não digere as ideias recebidas. Conserva intactas todas as noções que lhe inculcam em crianças ou moça. Conheço inúmeras que não passam de bichinhos ensinados” (LOBATO apud PENTEADO, 1997, p.45). Comentários como esse fazem parte das muitas correspondências que Lobato mantinha com seus amigos ao longo dos anos, reunidos em livros como *O mundo da Lua e Miscelânea* (1923), uma espécie de diário e *A Barca de Gleyre* (1944), em que reúne as correspondências entre Lobato e seu amigo, também escritor, Godofredo Rangel. O que não se imagina é que essa citação se refira à mesma pessoa que criou D. Benta, viúva e independente que cuida não só de uma propriedade rural, mas também dos netos e é responsável pelos empregados da fazenda. A mesma pessoa que deu vida a uma boneca de pano geniosa, que é firme em suas ideias e pensamentos e sabe muito bem o que quer, sem falar da Narizinho que disputa em pé de igualdade as aventuras do *Sítio* com seu primo Pedrinho.

Lobato, em suas obras para o público infantil, expressa um pensamento político e moral mais livre, uma família que foge da família tradicional da época, e é por esse motivo que “o texto infantil de Lobato se defronta com uma resistência tão grande por parte dos meios mais conservadores” (VASCONCELOS, 1982, p. 21). Penteado, em sua obra, relata os inúmeros ataques sofridos por Lobato, como os do Padre Sales Brasil, que além de criticá-lo, ainda escreveu e publicou um livro para condenar a obra de Lobato. “O padre lista, meticulosamente, o que chama de erros filosóficos, teosóficos, históricos e/ou sociais que encontra no texto infantil de Lobato.” (PENTEADO, 1997, p. 216), pois para o padre “o criador de ‘Narizinho’ seria, assim um ‘apóstolo da degradação materialista’.” Padre Sales fazia duras críticas ao vocabulário usado por Lobato, “como ‘danada’, ‘diaba’, ‘macaca (...) são no dizer do padre palavras que nem num círculo mais reduzido de pessoas educadas se admitiriam” (CAVALHEIRO in DANTAS, 1982, p. 208). Assim, com tantas denúncias, o padre baiano influenciou outras críticas, inclusive de jornais, resultando na proibição de grande parte das obras de Lobato e à queima de exemplares em praças públicas, inclusive na sua cidade natal Taubaté. Posteriormente, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), as obras de Lobato voltariam a ser censuradas, sofrendo cortes em muitas histórias.

O que não se pode deixar de falar é que as obras de Lobato, sofrendo ou não tantos ataques, trazem um grande aprendizado para as crianças. Nesse sentido, cabe destacar o papel pedagógico e lúdico de suas obras para além do moralismo mais estrito:

Todos os livros se enquadram numa concepção didática, *latu-sensu*, visto o caráter engajado da obra: buscam “fazer a cabeça” das crianças, inculcando-lhes valores e concepções. Em todos eles a preocupação didática não se limita à transmissão de conteúdos. (VASCONCELOS, 1982, p. 28)

O que poderia ser uma preocupação de cunho moralista em épocas anteriores permite hoje que as obras infantis de Lobato ainda sejam interessantes para novos públicos, levando a crianças ao raciocínio, ao conhecimento do mundo, dando a oportunidade para que essas crianças possam usar a imaginação sem muitas restrições. De acordo com Vasconcelos (1982, p 29):

Tanto a importância dada à transmissão de conhecimentos como a conferida à formação do raciocínio crítico e da elasticidade de imaginação

estão estreitamente associadas à ideologia de Lobato e ao seu projeto de interferir na sociedade brasileira através da educação das crianças.

Em algumas obras de Lobato encontram-se críticas à sociedade, ao governo e até mesmo ao modelo de ensino da época. Em *Caçadas de Pedrinho* (1933) pode-se perceber que Lobato faz uma crítica à sociedade. Para Vasconcelos, o autor faz essa crítica à burocracia quando cita a fuga de um rinoceronte do circo e o país inteiro para por causa disso. O rinoceronte acaba escondido no Sítio e fica amigo das crianças. “Não apenas a história se encarrega de mostrar a ineficiência da burocracia. Há vários e repetidos comentários irônicos sobre isso, ou na boca do narrador-geral ou postos na de um personagem” (VASCONCELOS, 1982, p. 86).

Em o *Poço do Visconde* (1937), Lobato fala abertamente sobre o progresso do Brasil com o petróleo. “A descoberta do petróleo representa algo mais importante que a independência do Brasil, pois a 7 de setembro se teria proclamado a independência política, mas só com o petróleo viria e independência econômica” (VASCONCELOS, 1982, p. 87). Lobato mostra no livro que o petróleo traria alimentação e emprego para o povo brasileiro. Já no livro *A Chave do Tamanho* (1942), Lobato já não está mais otimista com o progresso do Brasil.

Também é um livro utópico, que apresenta um sonho de sociedade. Mas essa sociedade ideal é posta francamente no plano da fantasia, não é uma “solução preconizada”: não passa de uma contraposição crítica à sociedade real, e não propriamente a do Brasil, dessa vez, mas exatamente a dos países desenvolvidos, em geral tão admirados por Lobato. (VASCONCELOS, 1982, p.89)

Lobato ao longo dos anos mudou de opinião, e isso é possível ver ao longo de sua trajetória como autor. Em muitas passagens de suas correspondências com amigos, inclusive com Rangel. Em sua obra, o autor deixa claro seu envolvimento com os problemas sociais do Brasil, porém é evidente que seu olhar era também a visão de alguém pertencente à elite brasileira. Em vários de seus livros, Lobato deixa transparecer as suas ideias comerciais. Segundo Vasconcelos (1982) no livro *Emília no País da Gramática* (1934), a cidade imaginária é separada entre pessoas importantes, que moram no centro, e pessoas de baixas condições, que moram na periferia, e em outros livros as crianças pensam em fábricas, no turismo e até mesmo em expor o rinoceronte Quindim para ganhar dinheiro. Ele fala sobre as

melhores condições de moradia dos operários em *O Poço do Visconde* (1937). No entanto, “essa generosidade é, no entanto, mostrada como temperada pelo interesse: quanto melhor acomodassem os homens, melhor eles trabalhariam” (VASCONCELOS, 1982, p. 95). Contudo ele procura mostrar ao leitor uma visão diferenciada das coisas, levando-o ao questionamento sobre as coisas do mundo.

O sobrevôo dos livros ficcionais nos confirma o fato de serem as soluções propostas por Lobato para os problemas sociais completamente idealistas, facilmente classificáveis como concepções liberais: fé na lealdade e na democracia política (...) e no valor do conhecimento; elites esclarecidas e de boas intenções no governo. (VASCONCELOS, 1982, p. 96)

A militância política de Lobato está presente em suas obras. É necessário lembrar que quando assume o cargo de Adido Comercial nos Estados Unidos, ele começa um caminho político em busca do petróleo e isso fez com que ele criasse alguns impasses, inclusive com Getúlio Vargas, como já foi citado. Assim, percebe-se que essa visão política se dissemina pelas obras do autor, tanto na literatura infantil, como na adulta. Lobato sabia como poucos usar as letras para expor suas opiniões, tanto de maneira sutil, como de forma muito direta. Foi com textos como *O escândalo do Petróleo* (1936), que Lobato deixa clara sua visão política, em boa medida derivada das teorias econômicas de Henry George⁴. Em geral, Lobato se apresentava como um liberal autônomo, pouco afeito a partidos e a interesses de grupos poderosos:

Lobato era contra o ditatorialismo, contra o autoritarismo civil ou militar, contra a censura, contra a estagnação burocrática, contra a prepotência do fisco, contra a retórica dos liberais que não conhecem concretamente nada, contra a economia dirigida, contra a estatização, contra a perseguição política, contra a tortura policial, que testemunhou na prisão e o encheu de horror e repulsa. (NUNES in ZILBERMAN, 1983, p.70)

Todavia, essa convicção e ideologia política não é apenas de Lobato, mas era direcionada para um projeto de transformação do Brasil pela cultura e pela educação. Nesse sentido, a literatura aparecia no centro do processo político:

4 Henry George, economista e reformador norte-americano, nasceu em 1839 e faleceu em 1897. Era de origem humilde e as dificuldades da sua infância e juventude pobres instigaram-no decerto à procura de novas soluções econômicas que tornassem a Humanidade mais feliz. (NUNES in ZILBERMAN. Atualidades de Monteiro Lobato: uma visão crítica: 1983, p.70)

Por essa época, a militância intelectual, já liberada das injunções subjacentes à primeira função que se atribuía – a de “criar” uma literatura brasileira que completasse, no plano cultural, a independência adquirida a nível político – passou a exercer influência mais direta nos destinos da sociedade. Ligando-se a preocupações de modernização do país – que refletiam os interesses da burguesia incipiente –, os escritores começaram a entrar em conflito com o *status quo* imperial e com o arcaísmo vigente, passando a assumir uma linguagem crítica, de preocupação com o nosso atraso, mesmo de denúncia de nossa realidade político-social. (VASCONCELOS, 1982, p. 100)

Para Vasconcelos, essa militância intelectual antecede as obras infantis de Lobato, lá por volta de 1870, quando os brasileiros saiam para estudar na Europa e votavam influenciados pelo racionalismo iluminista. Dentre as ideias iluministas, destacava-se a organização da sociedade por meio da razão e da ciência, opondo-se ao dogmatismo religioso. A leitura dos textos infantis e adultos do autor “deixa também claro seu individualismo libertário, inspirado na interpretação que dava a obra de Nietzsche e inimigo dos ‘ismos’, do pensamento autoritário e da influência do Estado sobre a vida dos indivíduos” (VASCONCELOS, 1982. p.104). Assim, a literatura de Lobato acompanhou os grandes acontecimentos do início do século XX e todas as suas variantes ideológicas: “duas guerras mundiais e uma época de fermentação ideológica no mundo, no cenário internacional; o Modernismo de 22, a Revolução de 30 e o advento do Estado Novo, no Brasil.” (VASCONCELOS, 1982. p.102).

Lobato tinha ideias elitistas, mas, por outro lado, buscava encontrar soluções concretas para os problemas do povo, para o desenvolvimento econômico, político e educacional. Oscilando em ser otimista e pessimista quanto ao desenvolvimento de seu país, demonstra em suas obras esses dois lados: a fé no progresso e no desenvolvimento, trazendo a tona seu lado otimista, por outro, em alguns livros deixa transparecer a influência do meio no seu pessimismo, como as guerras e a sua própria condição financeira. A crítica às elites governantes aparece, por exemplo, na personagem do Coronel, de *O Poço do Visconde* (1937), que sendo rico só pensa em se envolver em negócios desonestos para ganhar mais dinheiro, que para o autor, faz parte da natureza humana.

Outro ponto que incomodava muito o autor era a questão religiosa. Segundo Lobato, um povo que não tem instrução é facilmente influenciado pelas igrejas, principalmente a Igreja Católica, que historicamente esteve envolvida nas reformas

educacionais. Nesta época, a Igreja Católica buscava exercer sobre a sociedade um papel de liderança política e ideológica, tendo como foco principal, a família e a criança. Daí a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas. Lobato responsabilizava “a educação religiosa, que frearia a liberdade de pensamento, pelo obscurantismo reinante na sociedade brasileira” (VASCONCELOS, 1983, p. 117). Essa luta ideológica contra a influência do ensino religioso fez com que o autor e sua obra fossem atacados pela igreja.

Retaliações como essas aconteceram também em relação ao pó de pirlimpimpim, que foi retirado das adaptações para a televisão pela ditadura, e também tendo seus livros proibidos nas escolas e bibliotecas do país e até mesmo de Portugal.

Lobato lutou contra o autoritarismo, mostrando em suas histórias o desejo de despertar nas crianças a criticidade e a capacidade de questionar, de pensar por si só. É nessa perspectiva que a obra de Monteiro Lobato se aproxima da pedagogia histórico-crítica, conforme pretendemos discorrer a seguir.

1.4 Monteiro Lobato à luz da pedagogia histórico-crítica

Para situar Monteiro Lobato em face da pedagogia histórico-crítica, devemos antes falar um pouco sobre essa teoria, que tem como foco a escola como mediadora de um projeto, cujo objetivo é humanizar cada indivíduo por meio do processo de transmissão-assimilação, do saber sistematizado e erudito, acumulado historicamente.

Surgindo nos anos de 1980 como opositora das pedagogias tradicionais, de viés tecnicista, em que a escola era assumidamente um “aparelho ideológico do Estado” (SAVIANI, 2011), a pedagogia histórico-crítica foi aos poucos se difundindo pelo sistema educacional. De acordo com esta proposta, “[a educação emancipadora é a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social até as agressões ao meio ambiente” (SAVIANI, 2011, p. XVI). Assim, a educação formal seria o momento em que crianças e jovens podem compreender melhor a sociedade

em que vivem, e também compreender a si mesmos como parte de um processo histórico. De acordo com Saviani:

Faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. (2011, p. XVI)

Assim, o saber é o resultado do trabalho educativo, ou seja, o saber é produzido historicamente e necessita ser transmitido. Portanto, para a pedagogia histórico-crítica, os “processos educativos coincidem com o próprio ato de viver” (SAVIANI, 2011, p. 7), pois o homem vem aprendendo no decorrer da história e até mesmo a escola, como instituição, se constitui e se modifica historicamente. A escola surge como fonte de educação no momento em que “as relações sociais passam a prevalecer sobre as naturais” (SAVIANI, 2011, p. 07). Segundo Saviani, foi com o desenvolvimento da sociedade capitalista que o saber metódico, sistemático e científico passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”. Partindo desse pressuposto, fica a cargo da escola, segundo a pedagogia histórico-crítica, a “socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2016, p. 38).

Se para a pedagogia histórico-crítica o papel da educação escolar é a de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais, à cultura letrada e aos clássicos, considerando que a educação está condicionada ao social, pode-se dizer que Lobato em sua época já vinha trabalhando e lutando para que todos pudessem ter acesso à educação, valorizando o patrimônio cultural e científico do passado, traduzindo-os em uma linguagem moderna.

Sua arte deve persistir tempos afora por alguns contos como Bugio Moqueado ou O Jardineiro Timóteo e sobretudo por seus trabalhos para crianças. Mas talvez sua vida seja sua obra ainda maior, pela dimensão universal que procurou dar ao homem brasileiro, porque perseguir o ideal de condições dignas não apenas para a classe dominante, mas tentou arrancar da ignorância mais ignóbil esse Jeca Tatu, tão numeroso em seu tempo, e tão tristemente famoso ainda hoje, sobrevivendo hoje não numa tapera abandonada do interior, mas ao longo das estradas asfaltadas ou na periferia das grandes cidades. (ZILBERMAN, 1983, p. 31)

Lobato teve um envolvimento muito grande com as questões educacionais, o desejo de fazer parte das artes, as suas leituras pessoais ao longo da vida e depois retratando suas experiências em suas obras, em especial em seu legado infantil, mostra todo seu empenho com as questões educacionais. Esse mesmo Lobato que critica o homem da terra em outra carta a Rangel de 1912, chamando-o homem de “piolho da terra”, é o mesmo que anos mais tarde lança Jeca Tatu, Jeca Tatuzinho e as obras do *Sítio*, que as transforma não apenas em obras literárias, mas também em obras educativas.

Com a chegada do *Sítio* nas escolas, os alunos tiveram em mãos não só as aventuras dos personagens, como também um pouco do saber erudito e cultural, o que a pedagogia histórico-crítica defende. Livros como *O Minotauro* (1939) e *Os 12 trabalhos de Hércules* (1944), trazem a mitologia para o conhecimento das crianças. Lobato incorpora em suas obras as personagens dos clássicos mundiais, levando a criança ao contato com essas obras, mesmo que seja por suas aventuras pelo *Sítio*.

Quando em 1921, a editora Monteiro Lobato & Cia decide entrar no mercado dos livros escolares, muito provavelmente o autor das obras não imaginava que seriam com elas que os professores fossem trabalhar por muitos anos. Foi com o livro *Narizinho arrebitado* (1921) que o autor entra para as escolas e é desde então que seus livros fazem parte dos acervos das bibliotecas, tanto os livros, como as adaptações.

A educação está diretamente relacionada à prática social, e é essa a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que tem como referência o saber objetivo. Lobato acreditava que a educação poderia solucionar os problemas do Brasil, e é neste aspecto que a pedagogia histórico-crítica se pauta, e isso faz com que a obra de Lobato possa auxiliar, fazendo uma ponte entre a teoria e a prática para o desenvolvimento significativo do aluno.

Em tempos de pedagogias diversas em que o professor trabalha com fragmentos e a desvalorização dos conhecimentos clássicos, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como alternativa ao propor o foco no conhecimento histórico sistematizado.

Estudar Lobato sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica é fazer uma relação entre o antigo e o novo, estudando o contexto histórico de suas obras, conhecendo a época em que viveu. Disponibilizar o contexto histórico para o

aluno é dar-lhe a oportunidade de compreender a obra estudada, é fazer com que a criança tenha uma leitura aprofundada sobre a obra.

Lobato foi polêmico por muitos motivos, e o principal deles, o que vem à tona de tempos em tempos é a questão racial. Com a pedagogia histórico-crítica pode-se contextualizar a obra com seu período de produção, mostrando para os alunos, por exemplo, que o autor viveu em época próxima à escravidão, e que, como já foi dito, a ideologia racista e escravocrata ainda era respaldada socialmente. A obra de Lobato exerce um papel social, ele transmite os conhecimentos de sua época, a cultura de uma sociedade que passou por várias transformações. É nessa perspectiva que estudaremos as obras do *Sítio do Picapau amarelo*, buscando contextualizá-las, levando os alunos a refletir sobre os diversos temas abordados, tais como as questões raciais, sociais e familiares, e para isso usaremos os diversos recursos que hoje estão disponíveis para o público.

Fazer uma ponte entre a obra escrita e a visual é antes de mais nada levar a obra a um enriquecimento cultural que Lobato em seu tempo não pode ver. É poder utilizar-se de diversos recursos para que o aluno entenda a obra e a veja com outros olhos. O audiovisual já faz parte do cotidiano escolar, e é por meio dessa ferramenta que vamos relacionar o que o autor escreveu, com o que foi pensado para a televisão, a adaptação de suas obras e quais as mudanças necessárias foram feitas para que esse texto migrasse das páginas para o vídeo.

No próximo capítulo discutiremos sobre letramento literário e o audiovisual, como a literatura e a educação foi atravessada pelas novas mídias e a sua importância nos dias atuais e as possibilidades pedagógicas de se articular as adaptações audiovisuais ao processo de formação do leitor.

CAPÍTULO II

Letramento multimidiático: literatura e o audiovisual na formação de leitores do ensino fundamental I

Neste capítulo discutiremos a formação do leitor na perspectiva histórico-crítica e as possibilidades de se gerar um letramento multimidiático no Ensino Fundamental I. Assim, buscaremos apontar como o letramento multimidiático vem auxiliando o professor no processo de aprendizagem do aluno e as possibilidades metodológicas para incentivar a leitura no ambiente escolar. Abordaremos teoricamente a relação entre a educação e as mídias, apontando como o audiovisual pode estar presente na sala de aula e a sua importância para a educação nos dias atuais.

2.1 A formação de leitores das séries iniciais na perspectiva histórico-crítica

Com o objetivo de transmitir aos alunos o conhecimento científico e artístico acumulado historicamente, a pedagogia histórico-crítica ganhou espaço entre os educadores, principalmente daqueles que acreditam que nas escolas o saber é um patrimônio histórico que deve ser transmitido a todos, num processo de emancipação política e social. Nesse sentido, as séries iniciais são o momento crucial onde o aluno é apresentado ao universo do conhecimento, especialmente o mundo dos livros.

É por meio da leitura que a criança aprende. E, entre os vários tipos de leitura, pode-se dizer que a leitura escolar, além de fazer o papel do educar, ela ensina a pensar. Para Saviani (2011, p. 07)

O homem não se faz homem naturalmente: ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Nesse sentido, a leitura literária, sobretudo a leitura dos clássicos, não corresponde apenas a uma habilidade a ser aprendida, mas a um aprendizado mais amplo sobre a nossa própria humanização:

A leitura dos clássicos cumpre um papel vital, pois a experiência de lê-los transcenderia a formação escolar e acadêmica e apontaria para o sentido da própria existência, para os valores e sentimentos que dão significado ao cotidiano do indivíduo. (PEREIRA, 2016, p. 38)

Como define Saviani (2011, p. 13) “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Por essa razão, defende-se a importância do trabalho com os clássicos nas escolas. Assim, além de incentivar a leitura com boas obras, dá-se à criança a oportunidade ter acesso à cultura letrada, levando o aluno a descobrir-se crítico, vendo por meio das obras questões sobre a história do homem que permanecem atuais:

Não podemos perder de vista que, apesar de as obras clássicas comunicarem valores estéticos significativos para a vida presente, mesmo tendo sido escritas em tempos remotos, é na sua dimensão histórica que se encontra justamente a necessidade de sua constante atualização. Destarte, é na compreensão histórica dos clássicos que o presente pode ser colocado à prova, pode ser questionado, pois eles portam a figuração das estruturas de sentimento, as contradições sociais, as vozes de classe e as tensões ideológicas que cada época produz. (PEREIRA, 2016, p. 39)

A leitura dos clássicos no início da vida escolar faz com que a criança se volte para uma formação adequada, pois “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2011, p.14). Ou seja, a escola deve dar condições para que o aluno possa dominar a leitura, fazendo com que o indivíduo se aproprie do conhecimento histórico acumulado.

O domínio da leitura faz com que o aluno tenha a liberdade de se apropriar dos mecanismos do saber e com isso a leitura se torna natural, pois o “processo descritivo indica que só se aprende, de fato, quando se adquire o *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou dito de outra forma, quando o objetivo de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2011, p. 19) e, quando o indivíduo torna a leitura um ato natural desde os primeiros anos escolares, forma um leitor para a vida e não apenas um leitor para a escola.

Ler é de fundamental importância para a humanidade e quando o indivíduo não se apropria dela acaba por ser prejudicado, tanto no aprendizado, como na compreensão da sua própria realidade. Assim, por mais que haja livros difíceis de

serem lidos, são essas experiências de leitura literária que trazem a riqueza da linguagem e das narrativas para a vida do aluno, gerando emancipação. Ainda segundo o autor:

A leitura literária, se puder ser oferecida de modo organizado e sistemático pela escola, pode potencializar a formação crítica, criando condições para que o aluno escolha, por exemplo, filmes e séries mais complexos para assistir, questione os imperativos da publicidade e do consumo a partir de uma apurada percepção estética, não seja seduzido pelas palavras de ordem do fascismo político e, como índice de uma resposta estética, possa comparar o mundo das personagens com o seu e colocar-se no lugar de um outro que lhe mostra um semblante inusitado da realidade. (PEREIRA, 2016, p. 42)

Comenta-se muito sobre a formação dos leitores nos primeiros anos escolares como um ponto de partida para essa formação, que deve durar toda sua vida escolar, para que se possa formar um leitor crítico. O trabalho é demorado e deve ser aprimorado no decorrer dos anos, porém nem sempre é uma tarefa fácil e rápida. O papel de formar leitores nem sempre foi somente da escola. Alunos que têm em casa pais leitores, criam o hábito da leitura. Segundo Cosson, esses alunos têm todas as razões para terem dificuldades com a leitura, pois “estudam em escolas públicas, são de baixa renda, desnutridos, com pais não leitores, sem acesso a livros em casa e na escola” (2014, p. 37). Essa é uma realidade muito diferente dos alunos que têm condições, por exemplo, de estar em uma escola particular e têm todas as condições favoráveis para ser um bom leitor.

Assim, consideram-se alguns aspectos que dividem os alunos, entre aqueles que têm e os que não têm condições materiais e simbólicas para se tornarem leitor. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica fala que a escola é lugar de luta da classe dominada em busca de conhecimento, uma luta que vai além do conhecimento dos conteúdos, uma luta que deverá buscar formar um sujeito letrado e crítico, partindo do educador a tarefa de despertá-lo para essa criticidade. Segundo Duarte (2016, p. 21) “a pedagogia histórico-crítica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação ao papel da atividade educativa na luta de classes”. Ou seja, mesmo inconsciente de seu papel nessa luta de classe, o educador vem participando indiretamente quando divide seu conhecimento científico, filosófico e até mesmo nas leituras indicadas.

Quando a escola ensina de fato, quando ela consegue fazer com que os alunos aprendam os conteúdos em suas formas mais ricas e desenvolvidas, ela se posiciona a favor do socialismo mesmo que seus agentes não tenham consciência disso. (Duarte, 2016, p.28)

Desse modo, todo esse conhecimento se dá por meio da leitura e como já foi falado, das leituras que os sujeitos se apropriam durante a vida. Nem sempre a leitura é aquela encontrada no livro, no papel.

O texto fugiu do papel e a leitura não depende mais do texto lido e sim da capacidade do leitor em ler diferentes suportes e mídias, ou seja, está nas mais diversas esferas, aproximando os grupos dominantes e dominados, de uma certa maneira, dos mesmos conteúdos. Com o surgimento das TIC's, os diferentes tipos de texto estão à disposição de todos, por mais que algumas pessoas ainda não tenham condições de ter acesso a essas tecnologias, é um número bem menor do que em tempos anteriores.

A pedagogia histórico-crítica fala do acesso à educação, de uma escola que busque formar um cidadão crítico e consciente do seu papel na sociedade, porém cita a falta de oportunidade deste indivíduo oriundo da classe trabalhadora a uma boa escola. Portanto o que se pode notar nos dias atuais é que essa realidade vem mudando, por mais que ainda exista uma distância entre as oportunidades das diferentes classes sociais. Os textos estão disponíveis em diversos dispositivos e diferentes formatos, levando o indivíduo a se apropriar da informação das mais variadas formas e ficando a cargo da escola transformá-la em conhecimento.

2.2 Especificidades do letramento literário e do ensino de literatura no contexto do ensino fundamental I

Desde 1930, quando o ensino primário no Brasil tornou-se obrigatório, a disciplina de Língua Portuguesa passou por várias transformações e nomeações, dando enfoque à língua portuguesa e à literatura. Ensinava-se Literatura com os clássicos, porém sem distinguir os autores portugueses dos brasileiros. Segundo Zilberman, as denominações da disciplina escolar oscilaram entre “Língua Nacional” e “Língua Portuguesa”, e os autores estudados pelos alunos nos anos de 40, 50 e 60 eram Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Afonso Celso, entre

outros. Com trechos de suas obras no livro didático, “esses foram escritores que falavam a linguagem do passado e dirigiam-se a leitores adultos, não aos pequenos estudantes que começavam a vida escolar com seis ou sete anos.” (ZILBERMAN, 2005, p. 48).

Assim, pode-se dizer que a literatura vem ajudando no ensino de língua portuguesa, mas também pode ser colocada como saber artístico e humano que visa a uma formação mais ampla da criança: “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever, quanto para formar culturalmente o indivíduo” (ZILBERMAN apud COSSON, 2014, p. 20). Porém o que se deve verificar é que tipo de literatura temos na escola hoje. Ao ser subsidiária do ensino de língua, a literatura perde seu valor humanístico e artístico, tornando-se uma ferramenta para o aprendizado das normas e variações linguísticas. Fazendo a crítica a essa situação, Pereira (2016, p 32) aponta:

Repensar o ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras hoje seria compreender que os textos literários, clássicos ou contemporâneos, cumprem um papel fundamental em um processo educacional que ainda ouse declarar-se humanista.

Durante os anos 1960 e 1970, a educação foi dirigida por uma ideologia tecnicista que limitava em muito o trabalho com textos literários na escola. Foi apenas no conturbado final dos anos de 1970 que os livros de literatura infantil começaram a ser produzidos de modo mais abrangente, e “foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história” (ZILBERMAN, 2005, p. 52), alcançando as políticas educacionais e o cotidiano escolar.

A partir do momento em que a Literatura Infantil Brasileira ganha mais espaço dentro da escola, surge o desafio de se pensar metodologias e práticas que possam efetivamente produzir o envolvimento dos alunos com a leitura literária, inserindo-a em sua realidade social. O professor tem o desafio de transformar a leitura em algo agradável para o aluno, usando a imaginação, curiosidade e conhecimento de mundo do aluno que chega na escola:

Mas é indiscutível que, na criança que vai frequentar a escola, já estão presente pelo menos dois tipos de motivações: a curiosidade sobre os fatos da vida em geral e o prazer da brincadeira, que poderia ser conceituado, também como uma busca pelo entretenimento lúdico – já que não existe, ainda, a noção de lazer. Ambos despertam a fantasia, a imaginação infantil, através do que os adultos chamam de ilusão. (PENTEADO, 1997, p. 106)

A leitura feita pelo professor em sala é um meio de trazer as crianças para o mundo da leitura e também de socializá-la com as outras crianças, “a socialização do indivíduo se faz, além dos contatos pessoais, também através da leitura” (BORDINI, 1993, p.), ou seja é o momento dela participar, interagir e dar sua opinião.

A escola deve formar um leitor crítico, que compreende o que está lendo, pois deve buscar a “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE apud BORDINI, 1993, p. 11). Pode-se dizer que hoje, com o acesso de todos à escola e às diversas leituras, as diferenças sociais estão no ato de compreensão do que está lendo, pois os alunos que conseguem dar sentido às leituras, podem compreender o mundo e a cultura ao seu redor, muito diferente daqueles que não chegam a atribuir sentido ao que estão lendo.

Historicamente a leitura, em especial a leitura literária, foi um mecanismo de distinção social, e deve ser propósito da escola diminuir essa distância, levando a parte da sociedade que ainda não tem acesso ao mundo letrado ao conhecimento deste patrimônio cultural. Nesse sentido, o estudo dos clássicos se mescla às diversas manifestações culturais que provêm da cultura popular, da cultura de massa (cinema, televisão, etc.) e das novas mídias. Importa destacar, no entanto, que a escola é a única oportunidade de se conhecer a cultura letrada para a maioria das crianças e jovens. Conforme Bordini (1993, p 12):

Nesse sentido, é importante que as classes menos favorecidas tenham acesso à cultura letrada, sob pena de se manterem as diferenças sociais. Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Para a autora, a divergência entre as classes sociais na escola está principalmente na oferta dos conteúdos, que muitas vezes nada tem a ver com a identidade cultural de boa parte da comunidade escolar, fazendo com aqueles que

têm um mínimo de dificuldade em ler percam o interesse pela leitura a partir do modo como os conteúdos são organizados e apresentados.

Para que essa leitura escolar não se perca ao longo da vida, a escola precisa trabalhar de forma diferenciada, fazendo com que o leitor busque sentido para o que está lendo. “Para aprender a ler o texto verbal escrito, não basta conhecer as letras que assinalam os fonemas, nem adianta saber que os fonemas só fazem sentido quando reunidos em palavras ou frases” (BORDINI, 1993, p. 16), é preciso saber buscar sentidos, significados e até mesmo um contexto para o que se está lendo, e é por isso que a formação cultural está diretamente ligada à leitura. Assim, fica a cargo da escola fazer esta conexão entre o leitor e seu grupo social, fazendo com que esse se identifique com o texto lido e não abandone a atividade literária no decorrer da vida.

2.3 O letramento multimidiático

Antes de definir o que se espera do letramento audiovisual nas escolas, é preciso definir o próprio conceito de letramento que, como veremos, é diferente de alfabetização. Letramento, segundo Soares (2002, p. 143), “são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Nesse conflito entre alfabetização e letramento, para Tfouni e Kleiman (apud Soares 2002, p. 145) “o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização”, é o domínio do uso da leitura e escrita por indivíduos ou grupos sociais e seus usos para fazer parte de uma sociedade letrada. Conforme a autora:

Do verbo *letrar* (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, para além do apenas ensinar a ler e a escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra *letramento*: estado resultante da ação de *letrar*. (SOARES, 2002, p. 146)

O *letrar* vai além do conflito entre letramento e alfabetização, pois hoje a comunicação eletrônica produz novas práticas de letramento dentro da cibercultura, em que se configura “um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as

práticas de leitura e escrita quirográficas e tipográficas” (SOARES, 2002, p. 146). Assim, as novas práticas comunicativas na cibercultura convivem e modificam as práticas tradicionais de leitura e escrita. Quanto à literatura, Pereira (2016, p 33) destaca:

Se o texto literário, apesar das novas práticas de leitura e escrita suscitadas no meio eletrônico, ainda exige um “contato solitário e profundo” por parte do leitor, é preciso discutir então como este contato pode de fato ocorrer e qual o papel da escola em sua efetivação.

A escola tem a necessidade imediata de se organizar para essa nova realidade, pois os textos literários já estão disponíveis em suportes eletrônicos, fazendo concorrência com as bibliotecas empoeiradas, e por que não dizer ganhando cada vez mais espaço na vida dos jovens. Porém, antes de imaginar uma escola tecnológica para suprir as necessidades da atualidade, é necessário entender um pouco mais das definições de tecnologia, especialmente o conceito de “mídia”.

Assim, segundo Balle (1995 apud GONNET 2004, p. 16) mídia nada mais é que “o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão”.

Com a chegada das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC⁵), “os processos de comunicações sofreram mutações tecnológicas incríveis que nem mesmo os escritores de ficção científica mais visionários imaginariam” (BELLONI, 2009, p. xi), e trazem novas possibilidades, fazendo com que crianças e adolescentes tenham novas necessidades, novos desafios. De acordo com a autora:

Ao mesmo tempo em que abrem as novas possibilidades, democratizando o acesso à cultura e à participação, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente a internet – mas também todos esses fascinantes dispositivos, como Ipod, MP3, telefones celulares multifuncionais – criam novos desejos e necessidades, são poderosos meios de publicidade e podem significar perigos de adição e de deslocamento ou fuga da realidade para crianças e adolescentes. (BELLONI, 2009, p. xii)

Assim, a internet e os novos dispositivos eletrônicos e digitais produziram grandes transformações no cotidiano das crianças e jovens. “As mídias, por consequência, tornam-se mais individualizadas, mais impregnantes e invasivas”

5 As TIC, segundo Maria Luiza Belloni (2009), são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas.

(BELLONI, 2009 p. xii), fazendo com que o papel da mídia-educação seja mais importante e urgente, para que o jovem possa aprender a lidar com essas tecnologias, com as novas formas de aprender, ver o mundo e interagir.

A mídia-educação tem um papel importante a partir desse ponto, para que possa envolver o jovem não só em seu aprendizado, mas que esse possa estar envolvido nas novas tecnologias sem se desvincular de seus direitos e deveres sociais, presentes, por exemplo, no ECA, que assegura os direitos das crianças. Segundo a autora:

Dentre os avanços mais importantes, cabe ressaltar justamente o reconhecimento de que a mídia-educação constitui um direito fundamental da humanidade, como melhor caminho para preparar todos os indivíduos, independente da classe social ou da idade, para o exercício pleno da cidadania, que inclui os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural, contidos na Convenção Internacional dos Direitos da criança e do Adolescente. (BELLONI, 2009, p. xiv)

Com todo esse avanço tecnológico, não se pode deixar de falar da escola, do seu papel nessa era tecnológica, e como os professores estão sendo envolvidos por essas novas ferramentas no seu cotidiano.

Um dos desafios lançados pelas TIC's, por exemplo, é compreender como se dá a comunicação e produção de conhecimento através dos chamados hipertextos, que nos últimos anos fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens em idade escolar. A escola precisa trabalhar e produzir novas formas de aprendizagem a partir do hipertexto, que segundo Lévy (1999, p. 56 apud SOARES 2002) "é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor", e que diferentemente do texto escrito no papel, abre diversas janelas para o mundo da escrita, do letramento digital e multimidiático que está inserido nos avanços tecnológicos.

Com todas essas transformações na vida cotidiana, a escola como instituição social, não poderia ficar distante: foi desafiada a trazer esse mundo virtual para suas práticas pedagógicas, procurando aproximar-se das linguagens e códigos midiáticos para poder tratar da realidade presente. Contudo, as escolas precisam receber mais apoio estrutural para de fato acompanhar essas transformações, como materiais adequados, computadores e internet de qualidade. Por outro lado, a formação dos profissionais da educação deve contemplar o estudo e prática

pedagógica com essas novas tecnologias, pois apesar de todas essas transformações, ainda é a figura do professor a peça central nos processos educativos. Trazer as TIC's para as práticas pedagógicas significa pensá-las não apenas como ferramentas neutras, mas pensar o significado político e social dos seus usos:

A escola deve integrar as tecnologias da informação comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando. (BELLONI, 2009, p.10)

Porém, enfrentar as desigualdades sociais é outro desafio para a escola pública, já que na maioria delas os computadores já estão ultrapassados, sucateados e muitos professores não têm formação adequada para formar um cidadão que já nasceu na era tecnológica, fazendo com que a lacuna entre o jovem e a escola cresça cada vez mais.

O crescente uso das tecnologias ultrapassou a esfera do trabalho, invadindo também as relações pessoais, sociais e educacionais, e “neste cenário, os meios de comunicação constituíam uma escola paralela, através da qual as crianças, assim como os adultos, estariam apreendendo conteúdos mais interessantes e atraentes que os da escola convencional” (PORCHER, 1997 apud BELLONI 2009, p. 17). Assim, a escola tem o desafio de incorporar novas práticas pedagógicas de aprendizagem, dando ao aluno a oportunidade de ser autônomo e crítico. Contudo, ressaltamos que o papel do professor não deve se resumir a uma mera mediação entre o aluno e a tecnologia, mas este deve colocar-se numa posição fundamental de estímulo à reflexão e à crítica nos usos das ferramentas tecnológicas e os conteúdos que elas transmitem.

2.4 As adaptações audiovisuais da obra de Monteiro Lobato e seu potencial pedagógico

Levar Monteiro Lobato para a televisão certamente deu visibilidade ainda maior às histórias infantis, atingindo públicos distantes das práticas de leitura literária. O *Sítio* já era um sucesso de vendas desde os anos 1920, alcançando

públicos impressionantes nas décadas seguintes⁶. Na década de 1950, com a primeira adaptação televisiva da obra⁷, o público cresceu mais ainda, conforme a televisão foi se popularizando aos poucos.

Muitas crianças que liam o *Sítio do Picapau Amarelo* apenas imaginavam como poderiam ser os personagens. Por mais que os livros fossem ilustrados, a televisão transformou-os, dando movimento e som aos personagens, agora convertidos em imagens. Conforme aponta Silva, a adaptação televisiva do *Sítio*:

[...] popularizou os personagens de Lobato, levando-os aos mais remotos cantos do país, tornando suas aventuras acessíveis até às camadas mais carentes e, mesmo, analfabetas da população que, de outra maneira, jamais teriam a oportunidade de saber que um dia existiram Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo. (2009, p. 127)

Assim, com a ascensão da televisão foi possível transportar para a tela o *Sítio*, “quando os teleteatros se faziam ao vivo, o *Sítio da Tupi*, com roteiros de Tatiana Belinky, foi um dos programas de maior audiência em São Paulo e de maior permanência no ar, entre 1950 e 1963” (CAPPARELLI, 1983 apud ZILBERMAN, 1983). Depois disso nos anos 1970, com uma tecnologia um pouco mais avançada, a Globo lança a série *O Sítio do Picapau Amarelo*, ficando alguns anos no ar, e quando completa cinquenta anos da morte do autor, em 1988, foi relançada. Outras versões surgiram em 2001 e 2007, o que aponta o lugar especial da obra de Lobato na história da televisão brasileira.

Nesse percurso do *Sítio* pelos anos, várias alterações foram feitas, como por exemplo, na versão de *Caçadas de Pedrinho*, de 2001, os personagens não mais caçavam a onça, e sim impediram que ela fosse caçada. Em outros episódios, D. Benta aparece utilizando computador e Tia Nastácia usando o forno micro-ondas.

É importante citar também a representação da criança nos episódios, pois nas primeiras adaptações atores adultos representam as crianças, o que foge do original de Lobato. Apenas nas versões de 2001 é que o Visconde, com recurso tecnológico, foi representado em seu tamanho original, o de uma espiga, e a boneca Emília é representada por uma atriz infantil.

6 Os livros que fazem parte da obra *O Sítio do Picapau Amarelo* tiveram uma venda expressiva para a época, tendo, em 1943, em média, 1 milhão de exemplares vendidos por todo o Brasil.

7 Quando lançado na televisão em 1951 “O Sítio da Tupi” foi um grande sucesso, ficando no ar por 12 anos e assim conquistando um público diferente daquele que leu suas obras.

Para compreender as adaptações televisivas da obra de Lobato, é fundamental situá-las em seu momento histórico, destacando o alcance social do meio televisivo no transcorrer do tempo. Assim, não se pode dizer que a primeira versão do *Sítio* foi para todos, apesar de seus 12 anos no ar diariamente e ao vivo. A teatralização da obra alcançou os poucos brasileiros que podiam possuir uma televisão nos anos 1950⁸. É interessante dizer que as produções televisivas desse período, dirigidas a uma elite cultural paulistana, tinham como perspectiva uma função educativa:

Não viam a televisão como um negócio e os programas como produtos a serem vendidos no mercado em busca de lucro, mas como um meio educacional, fonte de informação e formação, que conduzisse a criança a um pensar o Brasil, sem no entanto, cair em didatismo chato e estéril. Daí a continuidade dos 45 minutos semanais durante 12 anos muitas vezes sem patrocinadores. (CAPARELLI in ZILBERMAN, 1983, p.118)

Já nos anos 1970, a segunda versão do *Sítio* foi lançada já com melhores recursos tecnológicos. Depois de lançado o programa *Vila Sésamo*, uma criação americana, a televisão brasileira recebeu algumas críticas, e surge assim a ideia de fazer um programa infantil brasileiro, divertindo e ensinando crianças em idade escolar. Assim, em 1976, com recursos do Ministério da Educação, surge a nova versão do *Sítio do Picapau Amarelo*, atingindo um público muito mais expressivo⁹, diversificado, composto de várias camadas sociais. Segundo Caparelli:

O novo Sítio integra a segunda fase da televisão brasileira marcada pelo sistema de redes que unem o norte ao sul. E vai mais longe: marcado pelo intercâmbio a nível internacional, fazendo, por exemplo, que cassete da série fizesse parte do acesso da Unesco e, ao mesmo tempo, fosse recusado pelo Governo da Angola como racista. (In ZILBERMAN, 1983, p. 120)

Com a chegada do audiovisual na escola, muito se falou dos riscos em afastar a criança dos livros, pois o vídeo poderia substituir a leitura literária. Porém o

8 Segundo Sérgio Caparelli, por volta de 1955, quatro anos após o Sítio da Tupi, havia em São Paulo cerca de 15 mil aparelhos de televisão; quando o programa deixou a ser levado ao ar, em 1963, o Brasil contava com 1.500 mil receptores.

9 A audiência dos anos 50 em São Paulo foi substituída por um público potencial de 60 milhões de pessoas, em um total de 10 milhões de aparelhos de televisão. (CAPARELLI, 1983).

que se pode dizer das adaptações do *Sítio do Picapau Amarelo* para a televisão é justamente o contrário. Como aponta Belink¹⁰:

[...] o mais interessante é que, muito ao contrário de afastar as crianças da leitura, os programas do *Sítio do Picapau Amarelo* na TV Tupi remetiam os telespectadores mirins aos livros originais, promovendo assumidamente o hábito de ler. E com todo o sucesso: as crianças que assistiam os nossos programas liam mesmo os livros de Monteiro Lobato. (In DANTAS, 1982, p. 233)

Ao contrário do que muitos temiam, o *Sítio* no formato audiovisual leva para a criança um entendimento melhor, pois muitas crianças relacionam a televisão a um momento de lazer, tirando a carga da obrigação escolar que o próprio livro traz. Ao valorizar as adaptações audiovisuais televisivas, Martins (In ZILBERMAN, 1983, p. 143) comenta:

Isso, a meu ver, não se deve apenas ao facilitário da comunicação pela imagem ou pela atualização que realiza, mas principalmente porque o texto escrito cada vez mais está sendo mais relacionado, pelas crianças, com a leitura obrigatória, enquanto a leitura da TV ainda é vista como lazer.

Para o autor, o maior problema, ainda hoje, é o fato de a leitura escolar estar limitada apenas ao livro. Visando superar essa tradição que supervaloriza o saber escrito, Martins ressalta que o próprio conceito de texto passou a admitir uma significação muito mais abrangente e multissemiótica:

Para um número crescente de estudiosos da literatura, filósofos, historiadores, psicólogos, lingüistas, antropólogos, sociólogos, a própria palavra *texto* sugere um âmbito de significação mais extenso, de forma a referir-se tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano; caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido. (MARTINS In ZILBERMAN, 1983, p. 145)

Assim, a escola passa a estabelecer um novo conceito de leitura, capaz de abarcar também a textualidade audiovisual, como é o caso das adaptações de Monteiro Lobato. A escola passa a valorizar os saberes das crianças, estimulando-as a ler o mundo, mesmo aquelas que ainda não se apropriaram da leitura do texto escrito.

10 Tatiana Belink escreveu a primeira adaptação do *Sítio do Picapau Amarelo* para a TV Tupi, ela e seu marido, Júlio de Gouveia, que era o produtor, ficaram no ar ao vivo com o programa por 12 anos.

As versões do *Sítio do Picapau Amarelo* para a vídeo abrem várias possibilidades para processos de mídia-educação, pois o cinema e a televisão se valem de sistemas próprios de linguagem e comunicação. Logo, “a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos” (FANTIN, 2007, p. 1). Por isso, estudar a linguagem audiovisual se apresenta como uma necessidade social que se apresenta nas práticas de letramento atuais:

Considerar o cinema como um meio significa que a atividade de contar histórias com imagens, sons e movimentos pode atuar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural, configurando-se num formidável instrumento de intervenção, de pesquisa, de comunicação, de educação e de fruição. (FANTIN, 2007, p. 1)

As possibilidades pedagógicas do trabalho com o cinema são muitas, mas tanto Fantin (2007) quanto Napolitano (2003) ressaltam os cuidados que a escola, em especial os professores, devem tomar antes de usar essa ferramenta pedagógica. Para Fantin “o objetivo do trabalho educativo na escola não é apenas o uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim que a criança atue nesse e noutros espaços estabelecendo interações e construindo relações e significações”, e para que se estabeleçam esses significados é preciso que o professor tome alguns cuidados práticos, como saber relacionar o filme com a faixa etária dos alunos e até mesmo saber “qual é a cultura cinematográfica dos seus alunos” (NAPOLITANO, 2003, p. 12). Ao valorizar a dimensão multissemiótica do cinema, o autor comenta:

[...] trabalhar com o cinema em salas de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (2003, p. 11)

Importa destacar que o letramento audiovisual envolve todo um campo de conhecimento que exige um bom nível de formação do professor para saber trabalhar com estes conteúdos. Assim, é preciso reconhecer a linguagem e o contexto de produção dos objetos audiovisuais, pois no “contexto institucional atua a partir de regras heterogêneas, comportamentais, éticas e sociais quanto ao modo de assistir” (FANTIN, 2007, p. 2). Para Fantin, o cinema-educação abrange duas formas

de saberes, um saber objetivo, que diz respeito aos conhecimentos, e um saber-instrumento, que diz respeito às competências.

Ao trabalhar com a adaptação do *Sítio do Picapau Amarelo* para o audiovisual, por exemplo, o professor, além de inserir nas suas práticas pedagógicas novos meios de leitura, possibilita também ao aluno, ver, ouvir e trazer para o real os personagens imaginados na hora da leitura do texto escrito. O aluno tem a oportunidade de construir novos saberes, tais como o histórico, o intertextual e o metatextual, entre outros. Assim, para Fantin (2007, p 4):

Educar para o cinema e educar com o cinema são dois pressupostos da educação cinematográfica. Isso implica entender o cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação, da análise e da produção de audiovisuais.

Ou seja, para o uso produtivo do cinema na escola é preciso que a experiência envolva momentos em que o aluno possa refletir sobre o que está vendo, fazendo a leitura crítica do filme e até mesmo saber fazer, produzir, fotografar e, mais à frente, montar roteiros para seus próprios vídeos. Como enfatiza Fantin (2007, p. 7) “pensar uma possibilidade de intervenção pedagógica que envolva a fruição dos filmes, seu uso instrumental como forma de conhecimento, leituras e análises diversas, bem como a possibilidade de produção material”. Obviamente não se pode negar que em termos de produção nas escolas ainda existem algumas barreiras, tais como a falta de condições estruturais e material adequado, ainda que um celular possa realizar pequenos vídeos com qualidade razoável. Contudo, a realidade socioeconômica de muitos alunos, especialmente os que estão nas periferias das grandes cidades e os que ficam no campo, carecem de acesso à internet e aos aparelhos. A carência tecnológica e a falta de conhecimento sobre as linguagens midiáticas se somam à carência de boas bibliotecas e de práticas de leitura literária no cotidiano escolar. Enfim, os desafios para a educação pública no Brasil continuam enormes, pois a desigualdade social e o subdesenvolvimento econômico geram condições desfavoráveis para a melhoria da educação no decorrer de nossa história.

CAPÍTULO III

Monteiro Lobato e letramento multimidiático crítico: um relato de experiência

Neste capítulo, faremos o relato de experiência que descreve as atividades de incentivo a leitura realizadas no ano de 2019, com a turma do 4º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A sala em que foi realizada a pesquisa possui 30 alunos, sendo 17 meninas e 13 meninos. As crianças têm idades entre 9 e 10 anos e apenas 2 alunos estão fora da idade adequada à série.

A observação em sala começou em 2018, quando os alunos estavam cursando o 3º ano do ensino fundamental. Logo no início do ano letivo percebemos que eles não demonstravam interesse em nenhuma atividade de leitura, apesar dessa atividade ser realizada quase todos os dias. Sempre no início da aula, antes de qualquer atividade os alunos recebiam alternadamente gibis e livros para leitura deleite, realizávamos também algumas leituras na sala de aula e eles tinham aulas na biblioteca às sextas-feiras. Lá, em alguns dias a bibliotecária fazia a leitura para eles, em outros dias eles escolhiam um livro para ler na biblioteca e no final de cada aula os alunos escolhiam um livro para levar para casa como empréstimo. Porém essa rotina não era o suficiente para despertar o interesse dos alunos. Com isso, a nossa proposta do projeto com Monteiro Lobato e as histórias do *Sítio do Picapau Amarelo* surgiu, visando superar essa dificuldade inicial dos alunos com a leitura.

Incentivar a imaginação infantil é despertar na criança a vontade de ler, e a escolha pelas obras de Monteiro Lobato ajuda tanto nas atividades de aprendizagem, quanto na formação do leitor. Conforme Silva (2008, p 28), “Monteiro Lobato tinha a convicção de que a Literatura Infantil deveria reunir divertimento e informação, pois acreditava que, para a criança, aprender também dá prazer”. Para o autor a aprendizagem deveria acontecer de maneira lúdica e motivadora, sem opressão ou obrigação, tanto que durante as férias passadas no *Sítio*, as crianças aprendem História, Geografia, Português e Matemática por meio das narrativas de D. Benta. De acordo com Silva (2008, p 28), o próprio *Sítio* converte-se num espaço de aprendizagem informal:

A aprendizagem ocorre no Sítio durante as férias escolares, em ambiente informal e sem rigidez de horário. O conhecimento não é imposto com autoritarismo, tampouco há sessões de avaliação – nada de prêmios, nem de castigos. Nos serões domésticos, os netos, os bonecos falantes e tia Nástácia acomodam-se a seu gosto. D. Benta, sentada na cadeira de pernas serradas partilha com eles um “saber com sabor”, como diria Barthes. A partir da observação de algum elemento da realidade (uma planta, o céu estrelado, uma rocha) ou, mais frequentemente, a partir de um conhecimento buscado em jornais e livros, a aprendizagem se faz de modo ativo, participante, num relacionamento de liberdade, permeado de respeito e afeto. Todos podem opinar, discordar, sugerir, experimentar, intervir de mil maneiras. “Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira”, diz Pedrinho à sua avó.

Buscando trazer o universo ficcional da obra infantil de Monteiro Lobato, nossa proposta foi também observar criticamente o modo como a própria educação se apresenta como tema nas narrativas. Em geral, buscamos também a aproximação com as adaptações audiovisuais a fim de valorizar a dimensão lúdica e diversificada de construção do conhecimento, algo que expressava a própria visão de Lobato sobre uma educação emancipadora.

3.1 Proposta metodológica, sequência didática e trabalho interdisciplinar

Para apresentar inicialmente nossa abordagem metodológica, descrevemos, a seguir, a sequência didática¹¹ proposta:

1. MOTIVAÇÃO: Apresentar o *Sítio* como lugar da fantasia; explorar com as crianças a imaginação a partir do folclore brasileiro;
2. INTRODUÇÃO: Apresentar a obra de Lobato e seus personagens; falar um pouco sobre quem ele foi.
3. LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: Elaborar práticas de leitura em conjunto, a partir da expressão oral, como a sacola literária que deverá começar depois da apresentação do autor; nela, deve ter um livro do *Sítio do Picapau Amarelo*; a criança levará a sacola que será entregue na semana seguinte para que outro colega a pegue. Assim como a leitura do livro feita pela professora da obra *Reinações de Narizinho*, essa leitura poderá ser feita na sala de aula, na biblioteca ou no pátio da escola. Sendo na biblioteca uma aula por semana e o restante da

¹¹ Esta proposta metodológica está embasada em COSSON (2014, p. 44-74).

leitura no pátio e em sala de aula. O aluno que desejar fará a leitura para seus colegas de turma com o auxílio da professora. O livro escolhido para a leitura dos alunos foi *Caçadas de Pedrinho*.

4. INTERPRETAÇÃO: Intercalar momentos de leitura com atividades interpretativas do texto (comentários dos alunos a respeito de personagens, pesquisa do significado de palavras, etc.); destacamos que a interpretação, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pode ter melhores resultados sendo concomitante à leitura do texto, e não apenas posteriormente.

5. LEITURA DO TEXTO AUDIOVISUAL: Realizar sessões de exibição dos episódios selecionados: *Memórias da Emília*, versão exibida em 1978, *Memórias da Emília e Caçadas de Pedrinho*, exibidos em 2001 e os desenhos animados *Viagem ao Céu* e *No Reino das Águas Claras*, exibidos em 2012.

6. INTERPRETAÇÃO: Estimular os alunos a perceberem as cores, as roupas, o cenário, as diferenças entre a narrativa audiovisual e literária, o modo como imaginaram as personagens e o modo como elas aparecem na tela, etc.

7. PRODUÇÃO TEXTUAL: Pra finalizar as atividades, deverá ser feito um texto coletivo de um episódio do *Sítio do Picapau Amarelo* em que D. Benta convida a turma do 4º ano para passar um dia no *Sítio*; os alunos deverão inventar uma aventura baseada nos livros e vídeos assistidos. A atividade resultará em texto verbal e visual (desenhos). Infelizmente, por falta de recursos estruturais, não faremos a produção audiovisual com os alunos.

É muito importante destacar que esta sequência didática foi proposta pensando em criar articulações interdisciplinares. Assim, a experiência de leitura literária e multimidiática atravessou o tempo de outras disciplinas, tais como história, artes, ciências, matemática e geografia.

Nas aulas de História, foi estudado sobre a vida do autor e a época em que ele nasceu e cresceu. Nessas aulas os alunos estudaram sobre a Escravidão, a assinatura da Lei Áurea e a Primeira República. Estas atividades ajudaram a contextualizar o período histórico em que o *Sítio do Picapau Amarelo* foi escrito. Para a disciplina de Geografia, foram elaboradas aulas na sala de informática em que os alunos estudaram sobre a região em que o autor nasceu, assim como os mapas das cidades de São Paulo e Taubaté e também pesquisaram sobre o trajeto

entre Campo Grande e Taubaté. Esse trajeto seria incorporado à história que a turma criaria ao final, no âmbito da produção textual.

Nas aulas de matemática, os alunos estudaram sobre as receitas de Tia Nastácia, as medidas de Massa e Capacidade.

Para as aulas de Artes, a professora se disponibilizou em estudar sobre os personagens folclóricos presentes no *Sítio do Picapau Amarelo* e depois pintar uma tela com o mesmo tema com giz pastel. Foram feitos também alguns fantoches dos personagens para serem apresentados na feira cultural da escola.

A professora de Ciências com a ajuda do livro *Viagem ao Céu* (2008) fez um cartaz sobre o tema também para a feira cultural.

3.2 O despertar da leitura com *O Sítio Do Picapau Amarelo*

O início da aplicação do projeto deu-se com uma explicação para os alunos sobre como seriam as aulas e a sequência didática. Nesse momento de explicação, um aluno pede para falar, e ele diz que não queria participar das aulas, porque não gostava da leitura e não queria assistir aos vídeos. Falamos para ele que os alunos apenas ouviriam as histórias e depois assistiriam aos vídeos, que ele não precisaria ler sozinho. Mesmo assim, o aluno manteve-se resistente à atividade.

Como atividade de motivação, nas aulas de Arte, com a professora Raquel, os alunos foram à biblioteca, lá eles ouviram as histórias do folclore brasileiro, e conheceram alguns personagens, em seguida eles ouviram algumas histórias do sítio, para que depois pudessem identificar os personagens do folclore brasileiro presentes na obra de Monteiro Lobato. Para essa atividade a professora de arte ocupou algumas aulas.

Na primeira aula de introdução ao autor e obra, os alunos realizaram pesquisa sobre a vida e obra de Monteiro Lobato. Depois de perguntar quem foi Monteiro Lobato e o que os alunos sabiam sobre ele, a resposta foi que “ele é o criador do Sítio do Picapau Amarelo”, os alunos não sabiam mais nada sobre o escritor. Depois de uma conversa em sala, instigando a curiosidade sobre seu nascimento, as datas importantes e suas obras, os alunos foram para a sala de informática fazer uma pesquisa sobre o autor. Foi pedido que eles pesquisassem o nome, a biografia e até imagens, não foi direcionado um site para pesquisa para que

as informações não fossem as mesmas. As primeiras informações foram em clima de euforia, já que eles estavam curiosos para saber mais informações, e a primeira delas foi o nome; uma aluna ficou encantada quando descobriu que ele mudou de nome para usar a bengala do pai com as iniciais entalhadas. Outra informação instigante deu-se quando eles descobriram o dia do nascimento do autor, pois foi perguntado que outra data era comemorada nesse dia. A aluna descobriu que o dia 18 de abril é o dia do livro infantil em homenagem ao autor. Os alunos acharam também qual foi o primeiro livro publicado, *Urupês* (1918), e também foi perguntado se esse livro era para o público infantil ou adulto, eles pesquisaram e descobriram que era para o público adulto. Foi explicado que ele escrevia contos para o jornal “O Estado de S. Paulo” e que o livro foi a reunião desses contos.

Outro ponto importante sobre o autor foi descobrir qual foi o primeiro livro infantil do autor já que eles descobriram que o primeiro livro publicado não era para criança. Depois de uma nova pesquisa outro aluno descobriu que o primeiro livro infantil publicado foi *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921).

Pedimos também que eles fizessem uma pesquisa sobre como surgiu o *Sítio do Picapau Amarelo*.



(Figura 1)



(Figura 2)

Depois pedimos que fizessem uma pesquisa sobre a infância do autor, com a intenção de ver o que eles descobriam sobre seus primeiros anos na Fazenda Buquira e suas aventuras na casa do avô Visconde, relacionando-as com as histórias do *Sítio*. As datas e acontecimentos importantes sobre a vida e as obras foram anotadas no caderno de produção de texto. Essa pesquisa foi realizada apenas para que os alunos pudessem conhecer um pouco do autor e as suas principais obras.

Segundo Cosson (2014), é importante fazer um estudo sobre a biografia do autor antes de ler suas obras, porém nada que seja muito aprofundado; essa é uma pesquisa que busca apenas contextualizar o leitor a respeito do texto lido. Porém, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim a sua escolha” (COSSON, 2014, p. 60), fazendo com que o leitor desperte o interesse pelo texto que será lido.

Na segunda aula introdutória, os acontecimentos foram colocados em ordem cronológica pelos alunos e digitados para imprimir. Depois de impressos, foi dado para cada aluno uma tira com os acontecimentos pesquisados e cada aluno levava o seu papel para colar no cartaz em ordem cronológica; depois de pronto o cartaz foi exposto em um dos corredores da escola.



(Figura 3)

As aulas seguintes seguiram com a leitura dos capítulos dos livros, sendo o primeiro livro *Reinações de Narizinho* (1921). Esse livro narra as primeiras aventuras de Narizinho, apresenta alguns personagens como D. Benta, a dona do Sítio e avó de Narizinho. Tia Nastácia, grande contadora de histórias do folclore brasileiro, é a cozinheira do Sítio, e deixa todos encantados com sua comida. Narizinho, a protagonista da primeira história de Lobato, dona da Emília, mora no *Sítio* e adora entrar em confusões, e a mais famosa das bonecas de pano, a Emília. Nesse livro, o autor apresenta apenas esses personagens, os outros como o Pedrinho e o Visconde ainda não fazem parte da história.

Antes de começar efetivamente as leituras, foram feitas mais umas explicações de como elas ocorreriam, ressaltando que eles deveriam escutar a história sem conversas e sem perguntas, e que ao final de cada leitura, sendo o capítulo inteiro ou não, seria aberto para discussão e perguntas. Depois da primeira leitura, que não foi o capítulo todo e sim um trecho dele, devido ao tempo das aulas, foi aberto um espaço para as questões dos alunos. Colocamos, abaixo, um trecho das primeiras dúvidas dos alunos¹².

P: Quais os personagens aparecem na primeira parte desse livro?

¹² Legenda: P: Professora, T: Turma e A: aluno.

T: Narizinho, D. Benta, Tia Nastácia e a Emília.
 P: Tem alguma coisa diferente do que vocês já viram na TV aí?
 A1: Ainda não tá o Pedrinho.
 P: O Pedrinho não parece ainda...
 A2: Nem a Cuca...
 A3: A Emília não tá falando.
 P: Por que a Emília não tá falando?
 A2: Porque ainda ela é uma boneca..
 P: A sim... porque a Emília ainda é uma...
 T: Boneca.
 P: Então no começo da história a Emília é uma boneca de pano. Ela fala?
 T: Não.
 P: O que o Príncipe falou sobre a boneca de pano?
 A1: Falou que ela estava emburrada.
 P: Perguntou se ela estava emburrada né?
 A2: Que ela é muda..
 A3: De nascença.
 P: E o que o príncipe falou?
 A1: Pra levar ela no D. Caramujo.

Nesse momento da história, ainda não tínhamos lido a parte da narrativa em que a Emília começa a falar. A pausa na história é justamente para verificar se os alunos estão prestando atenção; as pausas e perguntas servem também para despertar nas crianças a curiosidade sobre a continuação da história.

Uma das alunas observa que aparece D. Baratinha na história, procurando o Pequeno Polegar e culpando Narizinho por ele ter fugido. Foi explicado para os alunos sobre os personagens das outras histórias infantis, e que esses personagens apareceriam ao longo das histórias do *Sítio*, segundo Lobato, em busca de novas aventuras, já que eles estavam cansados e presos nas mesmas histórias. Alguns alunos perceberam que ela falava de muitos personagens que eles já conheciam.

O que se pode perceber é que Monteiro Lobato faz uma crítica sobre as histórias infantis daquela época, pois na fala de D. Baratinha nota-se que ela mesma percebe que seus personagens já estão cansados das mesmas histórias e querem encontrar outras aventuras. Diz uma personagem:

— Não sei — respondeu dona Carochinha — mas tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam em correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras. Aladin queixa-se de que sua lâmpada maravilhosa está enferrujando. A Bela Adormecida tem vontade de espetar o dedo noutra roca para dormir outros cem anos. O Gato de Botas brigou com o marquês de Carabás e quer ir para os Estados Unidos visitar o Gato Félix. Branca de Neve vive falando em tingir os cabelos de preto e botar ruge na cara. Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo. (LOBATO, 2008, p.18)

Um fato interessante acontece nesse momento: enquanto estamos comentando sobre os personagens das histórias dos Contos da Carochinha no livro *Reinações de Narizinho*, o aluno que no começo do projeto não queria nem ouvir as histórias, levanta a mão e faz uma pergunta:

A: Eu sempre fico pensando o que acontece na cabeça dos.... dos autores?

O que se percebe é que o aluno que não queria participar das aulas está prestando atenção e até começando a pensar sobre como se escreve uma história, mostrando assim um primeiro interesse pela atividade literária. A sala fica agitada e o que se percebe é que muitos buscam explicar a criação do *Sítio* a partir da infância do autor na fazenda do avô. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que os alunos já conheciam as histórias do Sítio e esse conhecimento vem dos episódios que foram adaptados para a televisão e não dos livros.

Depois dessa aula, no dia seguinte, havia cinco alunos com os livros do *Sítio do Picapau Amarelo* na mão, todos com os exemplares do livro *Reinações de Narizinho*, emprestados na biblioteca, porém como não era pra eles ficarem sabendo sobre as histórias antes das leituras em sala, foi decidido que eles devolveriam os livros na biblioteca e só poderiam pegar depois das leituras coletivas em sala.

A leitura do segundo trecho do primeiro capítulo foi interessante já que era ao final desse capítulo que a Emília começava a falar, demonstrando seu jeito diferente e sua personalidade. Transcrevemos abaixo o trecho:

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida, e começou a falar no mesmo instante. A primeira coisa que disse foi: “Estou com um horrível gosto de sapo na boca!” E falou, falou, falou mais de uma hora sem parar. Falou tanto que Narizinho, atordoada, disse ao doutor que era melhor fazê-la vomitar aquela pílula e engolir outra mais fraca.

— Não é preciso — explicou o grande médico. — Ela que fale até cansar.

Depois de algumas horas de falação, sossega e fica como toda gente. Isto é “fala recolhida”, que tem de ser botada para fora.

E assim foi. Emília falou três horas sem tomar fôlego. Por fim calou-se.

— Ora graças! — exclamou a menina. — Podemos agora conversar como gente e saber quem foi o bandido que assaltou você na gruta. Conte o caso direitinho. Emília empertigou-se toda e começou a dizer na sua falinha fina de boneca de pano:— Pois foi aquela diaba da dona Carocha. A coroca apareceu na gruta das cascas...

— Que cascas, Emília? Você parece que ainda não está regulando...

— Cascas, sim — repetiu a boneca teimosamente.

— Dessas cascas de bichos moles que você tanto admira e chama conchas. A coroca apareceu e começou a procurar aquele boneco...

— Que boneco, Emília?
 — O tal Polegada que furava bolos e você escondeu numa casca bem lá no fundo. Começou a procurar e foi sacudindo as cascas uma por uma para ver qual tinha boneco dentro. E tanto procurou que achou. E agarrou na casca e foi saindo com ela debaixo do cobertor...
 — Da mantilha, Emília!
 — Do COBERTOR.
 — Mantilha, boba!
 — COBERTOR. Foi saindo com ela debaixo do COBERTOR e eu vi e pulei para cima dela. Mas a coroca me unhou a cara e me bateu com a casca na cabeça, com tanta força que dormi. Só acordei quando o doutor Cara de Coruja...
 — Doutor Caramujo, Emília!
 — Doutor CARA DE CORUJA. Só acordei quando o doutor CARA DE CORUJÍSSIMA me pregou um liscabão.
 — Beliscão — emendou Narizinho pela última vez, enfiando a boneca no bolso. Viu que a fala da Emília ainda não estava bem ajustada, coisa que só o tempo poderia conseguir. Viu também que era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu.” (LOBATO, 2008, p. 31)

Ao término da fala da Emília e do final do episódio, o aluno que não queria participar falou:

A: Já terminou? Quando a Emília começa a falar que fica legal.

É com a fala desse aluno que se percebe o despertar do interesse dele pela história. Diferentemente de sua postura inicial, de rejeição à leitura literária, com apenas um capítulo da leitura em grupo, a partir das estratégias de motivação e introdução à obra, o aluno já estava envolvido e cativado pelas personagens e pelo desenrolar da narrativa. Esse caso particular, em boa medida revela o êxito de nossa abordagem.

3.3 Monteiro Lobato e o Audiovisual

Depois da leitura do primeiro capítulo do livro *Reinações de Narizinho*, foi o momento de assistir às adaptações do *Sítio* para a televisão. Assim, fizemos a divisão em duas partes: a) assistir ao episódio *Reino das Águas Claras*, exibido em 2001; b) assistir ao mesmo episódio em desenho exibido em 2012.

Com a intenção de despertar nos alunos a curiosidade em diferenciar o texto escrito das adaptações feitas para a televisão é que foram selecionados esses episódios. Os dois referem-se ao primeiro capítulo do livro *Reinações de Narizinho*.

Assim, antes de passar os episódios, foi solicitado que eles observassem as diferenças entre os três tipos de textos, o texto lido, a adaptação para a televisão e o desenho animado.

Quando terminou a exibição dos vídeos, os alunos quiseram falar sobre as diferenças que eles viram, porém eles estavam falando apenas da abertura e da idade dos personagens. Assim foi preciso direcioná-los ao que era importante. O que chama a atenção é que o primeiro aluno a falar é o que não queria participar. Ele notou as diferenças entre os capítulos, dizendo que no livro havia mais detalhes.

Outro aluno diz que no episódio o que aparece primeiro é o *Reino das Águas Claras*, já no desenho todos os personagens já estão em uma aventura no *Sítio*, mostrando, por exemplo, o Visconde e o Pedrinho, personagens que no primeiro capítulo do livro ainda não faziam parte da história, com um vendedor de livros. Ficando em dúvida se esse seria mesmo o primeiro episódio do desenho. Foi explicado para ele que quando começa o desenho e que o vendedor aparece, ele se apresenta tal qual no primeiro capítulo do livro, quando olha para D. Benta sentada na varanda do *Sítio*, em frente à estrada:

- Olha só... Alguém, que vive assim tão sozinha nesse deserto precisa de alguns livros que tragam um pouco de emoção para sua vida. (AVELAR, 2012, transcrição nossa)

Quando os alunos falam sobre a abertura dos episódios e sobre a idade dos personagens, eles notaram que nos episódios da televisão os personagens aparentavam uma diferença de idade, o que não aconteceu no desenho. Aproveitando essa fala, direcionamos então as perguntas para os personagens:

P: Quais os personagens aparecem no primeiro capítulo do livro?

T: D. Benta, Tia Nastácia, a Narizinho e a Emília (que não fala ainda)

P: Quais os personagens aparecem no primeiro capítulo?

A1: Pedrinho, Rabicó e Tio Bernabé.

P: Porque será que no episódio já aparece o Pedrinho, o Rabicó e o tio Barnabé?

A2: O desenho é mais resumido, eles já estão tendo as aventuras, aparecem alguns personagens que não tem no livro ainda, eles estão

interagindo, por exemplo, no desenho não mostra como a Emília começou a falar.

A3: O vídeo é tipo uma continuação do livro.

Os alunos percebem que o episódio feito para a televisão é mais parecido com o livro, diferente do desenho. Para eles, o desenho tem que ser assistido por quem já conhece a história.

Outro ponto que chama a atenção para as versões são as mudanças de alguns detalhes para trazer o texto para a realidade atual. Na versão de 2001, a comunicação entre D. Benta e Pedrinho é feita via e-mail, e o que chama a atenção é que por mais que fosse uma realidade em 2001, hoje os alunos já a consideram ultrapassada. Por outro lado, tem alunos que não sabem o que é e-mail. Daí propusemos as seguintes questões interpretativas:

P: Como D. Benta estava se comunicando com Pedrinho? Que tecnologia ela estava usando?

T: Um computador.

P: No livro aparece computador?

A2: Não.

P: Então porque que na televisão aparece a D. Benta usando um computador?

A1: Para falar com o Pedrinho

P: Claro, para falar com Pedrinho, isso não acontece no livro porque não existia o computador, e quando o episódio foi lançado o computador era usado por muitas pessoas, as pessoas não se correspondiam mais por cartas e sim por e-mail. E se fosse hoje, como eles estariam se correspondendo?

1: Pelo whatsapp.

O episódio televisivo de 1978 foi o último a ser passado para a turma essa versão foi a segunda para a televisão. Muitas cenas eram fruto de gravações externas, diferentemente da primeira versão, que foi ao vivo. As personagens eram representadas por adultos, e não por crianças, como na versão posterior de 2001. Como era um vídeo antigo, foram diversas dificuldades para reproduzi-lo, primeiro por ser um DVD. O computador da sala de informática não lia e todos os aparelhos de DVD da escola não estavam funcionando. Tivemos que procurar na internet a

versão desejada para poder passar para a sala. Quando finalmente conseguimos passar os alunos não gostaram muito, pois o áudio era ruim. Os alunos estranharam muito, não só o áudio, pois também a imagem não era de boa qualidade. As cores não muito saturadas também dificultam a leitura e concentração, pois os alunos estão acostumados com uma qualidade de imagem digital nos dias de hoje, bem diferente das câmeras analógicas da época e do tamanho de tela do vídeo.

3.4 As questões raciais em um viés histórico-crítico

Contextualizar a questão racial na obra de Monteiro Lobato foi importante, tendo em vista nossa preocupação em propor uma abordagem que levasse em conta o contexto histórico e ideológico da obra (SAVIANI, 1991). Saber dos acontecimentos históricos dá aos alunos a possibilidade de compreender o contexto em que o autor escreveu, ajudando-os também a contrapor criticamente o passado ao presente. Assim, pode-se dizer que:

O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). Contudo, sua capacidade de intervir na situação está na dependência do grau de consciência que possui da situação. O trinômio situação-liberdade-consciência caracteriza, pois, a existência humana. Compreender sua existência é, então, compreender o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação. (SAVIANI, 1991, p. 63)

Contudo, para que se possa entender e modificar a realidade social é preciso conhecer as origens dos fatos. É nesse ponto que a história e a literatura se misturam, pois a literatura permite ao leitor viajar pela história, conhecer os fatos passados e saber como os homens que viveram em outras épocas também exerceram a faculdade da imaginação. Assim, a imaginação não está imune à ideologia, assim como a ficção só pode ser construída a partir dos elementos que compõem o que chamamos de realidade. Por isso, a questão racial na obra infantil de Lobato reproduz aspectos evidentes de seu contexto histórico. Segundo Lajolo (1998, p.02):

Efetivamente, a representação do negro, em Lobato, não tem solução muito diferentes do encaminhamento que a questão encontra na produção de boa parte da intelectualidade brasileira, e não só da contemporânea de Lobato [...]. Longe de desqualificar a questão, esta ambiguidade torna-se ainda

mais relevante. Mas os xingamentos de Emília, absolutamente verossímeis e, portanto, esteticamente necessários numa obra cuja qualidade literária tem lastro forte na verossimilhança das situações e na coloquialidade da linguagem.

Assim, durante o processo de interpretação em grupo, ficamos esperando que os alunos percebessem no texto de Lobato os discursos e expressões racistas, mas sem interferirmos muito.

Ao comentar o livro *Memórias de Emília*, o último capítulo selecionado para o projeto, em que o Visconde, assumindo o papel de narrador, relata a chegada do Anjinho ao *Sítio* e as conversas que ele tinha com Emília. Os alunos foram cativados pela história e ficaram preocupados com a multidão de crianças que chegaram da Inglaterra para visitar o Sítio¹³. Como a leitura deste episódio foi pausada, os alunos ficaram muito curiosos a respeito do que ocorreria em seguida no enredo. Em meio aos lamentos da turma por ter acabado de ler sem que eles pudessem saber o final da história do Anjinho, um aluno levanta a mão, meio sem graça e fala:

- A1: Ele é meio racista né... o livro.
 P: Porque você acha A1 que ele é meio racista?
 A1: Por que ele fica chamando Tia Nastácia de negra, não sei.
 P: Alguém percebeu mais alguma coisa?
 A3: Como ele pintou a asa do Anjinho...
 P: Mais alguém acha que ele é racista?
 A4: Eu achei que ele era racista porque fica chamando ela toda hora de negra.
 P: Quem mais? Agora que o A1 falou alguém mais percebeu alguma coisa ou ficou sem perceber?
 (...)
 P: Alguém sabe me dizer porque será que ele fica chamando ela de negra? No livro, o tempo todo, e hoje se fosse hoje em dia o que a gente ia achar?
 A5: Naquela época já tinha escravidão.
 A6: Por que ela é negra.
 A7: Por que ela trabalha.
 P: Por que ela era empregada da casa?
 A6: Por que ela é uma das negras.

O que se percebe aqui é que o trecho do livro que estamos comentando não trazia nenhuma menção à Tia Nastácia. Ou seja, muito provavelmente o aluno já havia percebido as falas em momentos anteriores e estava guardando, pensando, até achar um momento melhor para falar. Nesse sentido, a memória da narrativa lida anteriormente se justapôs à leitura atual, produzindo uma reflexão sobre as

¹³ No referido capítulo, conta-se como após as crianças do mundo inteiro descobrirem que havia um anjinho no Sítio, os ingleses mandaram um navio cheio de meninos e meninas que queriam conhecer a criatura celestial.

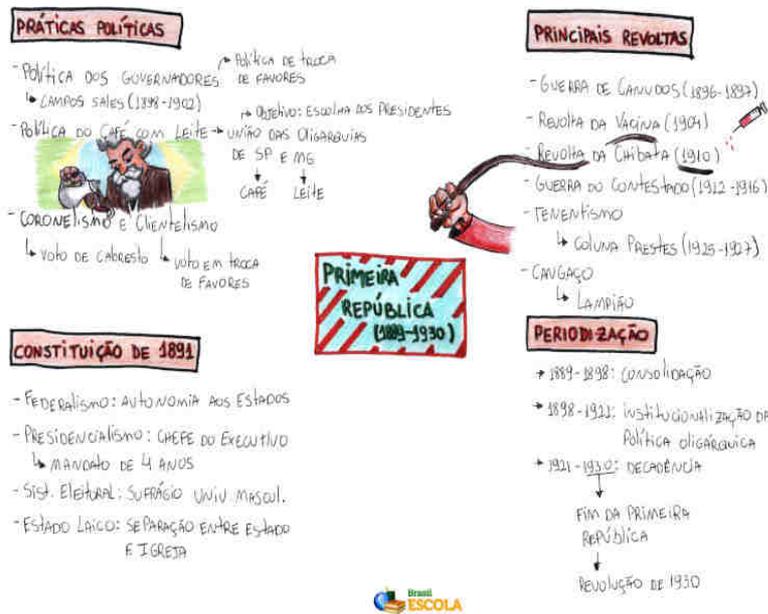
expressões pejorativas em relação à raça. No episódio que lemos, por exemplo, é possível observar o modo como as crianças brancas, vindas da Inglaterra, são associadas à figura do anjo:

Rolou criança para dentro do terreiro como rolam grãos de café da tulha aberta. Lindas todas, de todos os louros possíveis e dum corado de maçã ou pêssego. *Olhos azuis, pele alvíssima. Como são lindas as crianças inglesas!* Para transformá-las em anjos bastaria colar nas costas de cada uma duas asinhas. (LOBATO, 2008, p 43, grifos nossos)

Assim, a ideologia racial aparece em vários momentos da obra de Lobato, contudo, os alunos, por si mesmos, não foram capazes de identificá-la. Notamos que apenas um aluno questionou a questão racial, e somente depois de falar sobre o assunto e repetir as falas consideradas racistas é que alguns alunos começaram a fazer relação entre o texto e a questão racial.

Para contextualizar a obra de Monteiro Lobato em seu momento histórico e ideológico, foram elaboradas algumas atividades e a leitura do livro *Você Sabia?* (2008), como na biblioteca da escola havia apenas um exemplar, o livro foi sendo emprestados entre os alunos para que eles pudessem levar para casa e ler, representadas nas figuras 4 a 7¹⁴.

14 Figura 4: um resumo simplificado do que foi a Primeira República, uma vez que é um conteúdo que eles não têm idade suficiente para compreender; Figura 5: atividade que fala da lei Áurea (retirada da internet); Figura 6: atividade que fala da Proclamação da República; Figura 7: capa do livro *Você Sabia? Abolição da Escravatura e Proclamação da República no Brasil*, de Miguel Mendes, em formato HQ, inspirado nas obras de Monteiro Lobato.



(Figura 4)

1.888 Assinada a Lei Áurea Fim da escravidão no Brasil?



Durante mais de trezentos anos, os negros africanos trabalharam como escravos no Brasil. Eles eram trazidos da África nos navios negreiros e aqui vendidos para trabalhar nas lavouras, nas minas de ouro e nas casas dos fazendeiros.

A maioria dos escravos levava uma vida muito sacrificada: vivia em casas muito pobres, chamadas senzalas, sofria maus-tratos e não tinha nenhum direito.

Quando comprava um escravo, o patrão passava a ser o dono dele, nada pagando pelo trabalho que ele fazia.

Muitas pessoas não concordavam com o tratamento que os escravos recebiam. Por esse motivo, surgiram movimentos contrários à escravidão.

No ano de 1.850 foi assinada uma lei que proibia a entrada de escravos no nosso país.

A partir dessa conquista tornou-se mais intensa a campanha pela libertação dos negros.

Finalmente, no dia 13 de maio de 1.888, a princesa Isabel, filha de D. Pedro II, assinou a Lei Áurea, que terminou com a escravidão negra no Brasil.







DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA - 20 DE NOVEMBRO

(Figura 5)

A Proclamação da República

O Império não agradava a muitos brasileiros, que desejavam escolher seus próprios representantes para governar o país. Eles queriam a República. Isto é, um governo dirigido por um presidente.

Aconselhado pelos políticos do Partido Republicano, o Marechal Deodoro da Fonseca ocupou o Quartel General no Rio de Janeiro e proclamou a República no Brasil, no dia 15 de novembro de 1889. Terminava assim o Segundo Império.

No dia 16 de novembro foi formado o Governo Provisório, chefiado pelo Marechal Deodoro da Fonseca.

Dom Pedro II e a família real tiveram que deixar o Brasil.

Em 19 de novembro de 1889 foi criada a atual Bandeira Brasileira, símbolo de nossa Pátria.

Até hoje o Brasil adota a República como forma de governo, sendo dirigido por um presidente.

1- Responda:

a) O que é república?

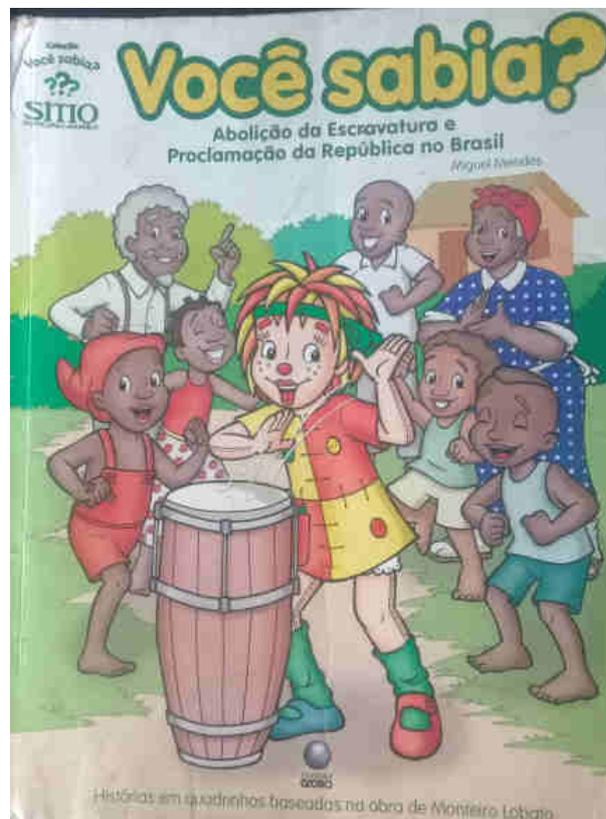
b) Quem era o Imperador do Brasil?

c) O que o Partido Republicano aconselhou Deodoro da Fonseca fazer?

d) O que aconteceu com D. Pedro II e a família real?



(Figura 6)



(Figura 7)

Essas atividades foram aplicadas nas aulas de História. No decorrer das aulas explicamos sobre a escravidão, um assunto já abordado em sala de em outras aulas. Os alunos conseguem compreender a questão da escravidão, porém ainda muito superficialmente. Por outro lado, é importante que os alunos percebam como a personagem Tia Nastácia, por exemplo, é sempre colocada em uma posição inferior, fazendo de modo aparentemente natural uma série de atividades que seriam próprias de sua condição social e racial. Sobre a personagem, Lajolo comenta:

Todas as vezes que Tia Nastácia acompanha os picapauzinhos nas aventuras que se passam além da porteira do sítio, ela cumpre, nos espaços, o mesmo papel que cumpria dentro do sítio: fazendo bolinhos para o Minotauro ou fritando batatas para o príncipe Codadad é a velha Nastácia que se re-encontra sempre, numa imobilidade ficcional que parece combinar bem com a representação da imobilidade social a que estão confinados os segmentos dos quais ela pode ser o emblema. (1998, p. 06)

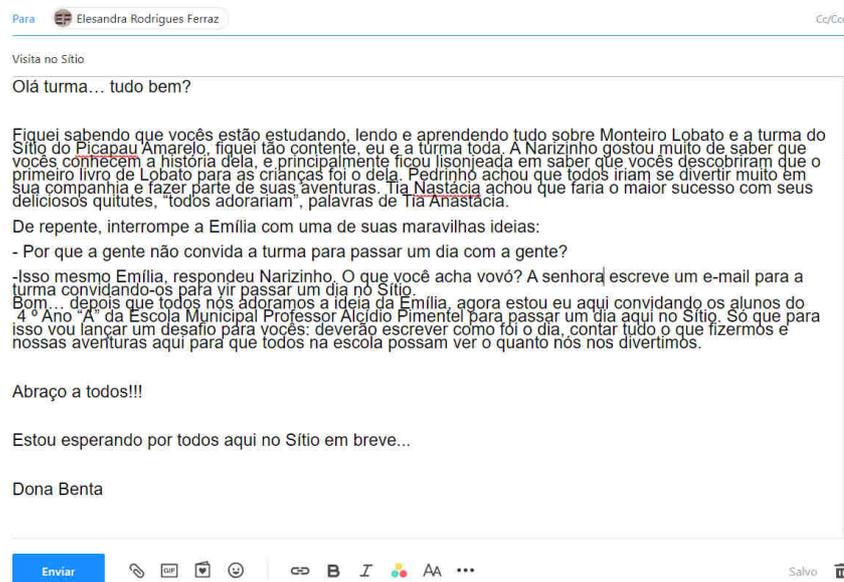
O que se percebe no decorrer das obras e na fala de Lajolo é que Lobato descreve tão naturalmente Tia Nastácia no seu papel de empregada por ser negra e muito provavelmente ex-escrava, que se o leitor não estiver atento às questões raciais, acaba pensando ser uma posição natural, sem reconhecer a ideologia que está por trás. Muito provavelmente é essa naturalidade que faz com que as crianças não percebam de primeira leitura a ideologia racista que compõe a personagem e sua posição. Trazer esta percepção histórica e crítica é, sem dúvida, papel do professor.

3.5 Produção de Texto

Produzir um texto não é tarefa fácil. Produzir um texto coletivo é ainda um pouco mais complicado. Porém, quando o aluno se vê fazendo parte daquela história, as perspectivas mudam, eles que ouviram, assistiram e estudaram sobre Monteiro Lobato e o *Sítio do Picapau Amarelo*, estão agora tendo a oportunidade de fazer parte da história, de interagir com os personagens e acima de tudo de dar a sua opinião, de colocar no papel a sua imaginação.

Como introdução para a produção de texto, foi feito um e-mail fictício da D. Benta convidando a turma para passar um dia no *Sítio do Picapau Amarelo*. Nesse

e-mail, D. Benta fala sobre a alegria de saber que a turma do 4º ano está estudando sobre Monteiro Lobato e o *Sítio*, fala também que a ideia de convidar a turma para visitar o *Sítio* foi da Emília. Esse e-mail foi impresso e entregue para os alunos.



(Figura 8)

Quando começou a produção, todos estavam empolgados e queriam dar os seus palpites, por isso foi sugerido que cada um em um primeiro momento deveria escrever a sua própria história em uma folha de papel para ser entregue para a professora. Depois disso fizemos uma leitura coletiva das histórias e escolhemos as melhores para começar a história coletiva. Abaixo, algumas histórias produzidas pelos alunos:

num dia nossa Terceira, a 4ª vez, foi chamada
 para visitar a Sítio de Nossa Senhora. Quando chegamos
 estavam todos nos esperando na Ponta Betânia da Costa
 Terra, na Amélia, e Pedrinho e a Nazirinha.

Na hora do almoço, a Dona Amélia, escreveu
 um papelinho para a Nazirinha e Pedrinho, para que eles
 quando terminassem de lerem, a Nazirinha, tivesse a ideia de
 fazer um pequeno trabalho de artesanato para vender
 a Rua das Cigarras. Eles venderiam o trabalho para os
 amigos entre os outros países.

Na hora de ir embora,

(Figura 9)

num dia nossa Terceira, a 4ª vez, foi chamada
 para visitar a Sítio de Nossa Senhora. Quando chegamos
 estavam todos nos esperando na Ponta Betânia da Costa
 Terra, na Amélia, e Pedrinho e a Nazirinha.

Na hora do almoço, a Dona Amélia, escreveu
 um papelinho para a Nazirinha e Pedrinho, para que eles
 quando terminassem de lerem, a Nazirinha, tivesse a ideia de
 fazer um pequeno trabalho de artesanato para vender
 a Rua das Cigarras. Eles venderiam o trabalho para os
 amigos entre os outros países.

Na hora de ir embora,

(Figura 10)

Abaixo, transcrevemos as histórias criadas e apresentamos algumas imagens dos livrinhos confeccionados:



(Figura 12)

CAPÍTULO 1: As aventuras Do 4º ano no Sítio do Picapau Amarelo

Depois que D. Benta soube que a turma do 4º ano da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel estava estudando sobre Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo ela mandou um e-mail convidando a turma para passar um dia no Sítio.

A professora foi na sala e avisou os alunos que todos iam para o passeio e lá conheceriam os moradores, como D. Benta, a dona do Sítio, é a avó de Narizinho e Pedrinho, ela adora contar histórias e participar das aventuras dos netos. Tia Nastácia, grande contadora de histórias do folclore brasileiro, é a cozinheira do Sítio, e deixa todos encantados com sua comida. Narizinho, a protagonista da primeira história de Lobato, dona da Emília, mora no Sítio e adora entrar em confusões com seu primo Pedrinho. Pedrinho, menino corajoso e aventureiro, neto de D. Benta que mora na cidade e passa suas férias no Sítio desbravando a mata e entrando em confusões com a prima. Visconde, o sabugo de milho que ganha vida e sabedoria, adora a biblioteca do Sítio, usa uma cartola e sempre sabe responder as dúvidas de todos, e a mais famosa das bonecas de pano, a Emília, a boneca de Narizinho, feita por Tia Nastácia e que com a ajuda do D. Caramujo, do Reino

das Águas Claras ganha vida e o poder de falar, fala pelos cotovelos e adora uma confusão.

Na escola a turma recebeu a notícia com muita alegria e todos foram envolvidos para organizar tudo para a turma passar o dia no Sítio.

A turma tinha uma semana para arrumar tudo, os alunos se reuniram para levar presentes para os moradores do Sítio, como um livro de Manoel de Barros para D. Benta e um livro de receitas de Mato Grosso do Sul para Tia Nastácia, para Narizinho, uma boneca de pano da Feira Central, para Emília um vestidinho de boneca e para o Pedrinho um binóculo.

No dia da viagem todos estavam ansiosos, a escola arrumou um ônibus e assim começou a viagem do 4º ano. No caminho muita alegria, todos estavam felizes e tivemos algumas paradas para o lanche e descanso.

Quando a turma chegou no Sítio todos estavam cansados, então a primeira coisa a fazer foi descansar um pouco e tomar um suco bem gelado que Tia Nastácia preparou para a chegada, e é claro com os mais gostosos bolinhos de chuva que todos já tinham comido.

-Bom dia turma! disse D. Benta, que bom que vocês puderam vir conhecer o Sítio, estávamos todos ansiosos para conhecer todos vocês.

-E brincar também!!! Falou Narizinho.

-Nós precisamos andar pela mata para ver os bichos, encontrar....

-A Cuca, o Saci e ver quem tem coragem de olhar pra lara. Se intrometeu Emília, antes mesmo de Pedrinho concluir o que queria fazer com a turma!!!

Como a turma era muito grande, já que além dos alunos, faziam parte do grupo a professora, a coordenadora e diversos outros monitores para ajudar com a criançada, e é claro que todos queriam conhecer o mais famoso dos Sítios do Brasil.

Depois de descansar um pouco todos queriam brincar e conhecer todos os cantos do Sítio e principalmente o rio, lugar onde a Narizinho conheceu o Príncipe Escamado e todo o pessoal do Reino das Águas Claras.

Procurando a Cuca



(Figura 13)

CAPÍTULO 2: No Reino das Águas Claras

Ao chegar no rio, quando a turma estava distraída olhando as águas e tudo ao redor, chegou o D. Caramujo e fez com que todo mundo caísse no rio rumo ao Reino das Águas Claras. A viagem foi espetacular, todos puderam ver os peixes e toda a vida no fundo do rio. Ao chegar lá o Príncipe Escamado estava esperando a turma com muita alegria.

-Olá, acho que vocês já sabem que eu sou o Príncipe Escamado, e eu fiquei sabendo que uma turma muito animada estava visitando o Sítio, por isso pedi ao caro D. Caramujo que fosse lá buscar vocês, para uma viagem ao Reino das Águas Clara.

-Nós podemos conhecer a D. Aranha? Perguntou a Roberta.

-Quem sabe podemos fazer uma festa e D. Aranha possa costurar os vestidos para nós, meninas... falou toda empolgada a Ana Clara...

-Até parece que D. Aranha vai conseguir fazer 18 vestidos em um dia. Logo falou o Arthur...

-Bom, quem sabe em outra oportunidade, não é mesmo? Como vocês passarão pouco tempo aqui podemos dar uma volta pelo Reino com os meninos e Narizinho pode ir ao ateliê de D. Aranha com as meninas, para que possam conhecer as suas filhas e é claro a própria D. Aranha.

Depois do passeio dos meninos e da visita das meninas ao ateliê de D. Aranha a turma logo foi levada de volta ao Sítio pelo D. Caramujo, que deu a professora uma pílula do silêncio para usar nas horas que a turma estiver muito agitada.



(Figura 14)

CAPÍTULO 3: Procurando a Cuca

Quando a turma já estava de volta ao Sítio, os meninos tiveram a brilhante ideia de procurar o esconderijo da Cuca. Só que não imaginavam que a própria Cuca já estava de olho na turma, observando todos pelo seu caldeirão e assim se preparando para uma possível chegada dos visitantes indesejados.

Depois de muito andar pela mata e procurar pelo esconderijo da Cuca, as crianças resolveram fazer grupos para procurar em lugares diferentes. A Emília, escolheu a Louise, Lizy, a Taynara, a Julienne e a Julyane para procurar perto do rio. O Pedrinho escolheu o Matheus, Nicolás, Ana Clara, Lucas Vinícius, Arthur Jorge, e Miguel para procurar perto de onde acharam a onça, nas Caçadas de Pedrinho, já a Narizinho escolheu o restante da turma para perto de onde D. Benta foi sequestrada pela Cuca, para ouvir suas histórias.

-Você realmente acha que a Cuca iria se esconder perto daquele lugar? Disse Pedrinho

-É claro que não né Pedrinho, a Narizinho é muito medrosa e ela vai escolher bem o lugar onde provavelmente a Cuca não está.

-Eu não sou medrosa, eu realmente acredito que o esconderijo da Cuca é pra aquele lado, já que foi justamente lá que ela sequestrou a vovó.

E assim saíram a procura da Cuca, cada um para o lugar onde escolheu. A Emília que não parava de falar assustava os bichos por onde passavam, falando sem parar e contando para a turma como ela, uma boneca de pano começou a falar.

-Emília!!! A gente já conhece a sua história, você não lembra que fomos convidados para vir ao Sítio justamente por estar estudando sobre o Sítio e Monteiro Lobato? Disse Julyany.

-É claro que eu sei, a ideia de convidá-los foi minha, é que acontece que se a gente vai conversando fica mais fácil o tempo passar, e como vocês sabem eu não consigo ficar muito quieta.

-Só que assim a gente espanta até a Cuca, né!!!

Enquanto isso, o Pedrinho vai com a turma dele para onde a onça foi capturada.

-Você tem certeza que não tem outra onça por essas bandas? Disse Nicolás, com medo!!!!

-É claro que não, já faz muito tempo que ela foi capturada e depois disso não apareceu nenhuma outra por aqui, pelo menos eu nunca vi.

Pensando estar segura com o restante da turma, Narizinho anda tranquila perto do esconderijo da Cuca, sem imaginar que ela tinha feito uma armadilha caso eles chegassem na porta da caverna.

A Danielly, de repente tropeçou em uma corda e assim caiu ela e a turma na armadilha que a Cuca tinha preparado.

A cuca aparece dá uma gargalhada e diz:

-Ha! Ha! Ha!... Agora eu peguei vocês. Muito espertinhos né, achavam que iam vir aqui na minha caverna e me pegar, só que eu sou mais inteligente que vocês todos juntos.

Da rede onde todos estavam presos começou a gritaria, as crianças e a Narizinho gritavam tanto que a Cuca tentou fazer um feitiço para que todos ficassem quietos, só que com a turma do 4º ano ninguém consegue e não deu muito certo e ela acabou fazendo um feitiço para a turma gritar mais alto.

-Socorro!!! Socorro!!! Socorro!!! Gritavam as crianças presas na rede.

-Ha! Ha! Ha! Ha!!!! Ninguém consegue ouvir vocês daqui!!!

De onde o Pedrinho estava acabou ouvindo os gritos da turma e no meio deles ele reconheceu a voz de Narizinho.

-A Narizinho foi pega pela Cuca!!! E agora gente o que vamos fazer?

-Se você sabe pra que lado fica a Caverna, que parece que foi pra onde a Narizinho escolheu ir a gente pode ir lá e dar um susto na Cuca!!!

-Pegar ela e jogar dentro do Caldeirão!!

-Como você sabe que ela tem um caldeirão?

-Nossa!!! Você não ouviu nenhuma história que a professora contou, onde você estava? Dormindo?

-É claro que a Cuca tem um caldeirão!!! Onde você acha que ela prepara os feitiços dela?

-No fogão é claro!!!

-Você não entende nada de Sítio, estamos no meio da mata, onde a Cuca vai achar um fogão???

-Parem com isso!!! Vocês não estão vendo que quanto mais vocês ficam aí falando os outros estão em perigo. Temos que decidir o que vamos fazer para resgatar o pessoal!!!

Enquanto isso, a turma que estava com a Emília também ouviu os gritos da Narizinho!!

-Eu não acredito que aquela boboca da Narizinho conseguiu achar a Cuca antes da gente! Disse Emília!

-Eu acho que foi a Cuca que achou eles, né!! Disse Louise.

-Isso não importa agora, o que importa é o que vamos fazer para salvar todo mundo das garras da Cuca.

-Já sei, primeiro vamos encontrar o Pedrinho com o resto do pessoal, depois juntos vamos até a caverna da Cuca, já que agora sabemos onde fica.

-Boa ideia... vamos lá encontrar o Pedrinho, ele vai saber o que fazer com a Cuca.

Quando os dois grupos se encontraram, o Pedrinho já sabia como resgatar a Narizinho e o restante da turma:

-Nós vamos chegar sem fazer barulho, então quando acharmos a entrada da caverna faremos uma armadilha pra Cuca, entraremos na caverna e enquanto a Emília e as meninas chamam a atenção da Cuca para o fundo da caverna, eu e os meninos vamos tirar o pessoal da armadilha dela.

Assim, eles conseguiram achar uma corda e fizeram a armadilha para a Cuca, e ao entrar na caverna a Emília foi logo chamando a atenção dela.

-Olá sua cara de jacaré, nós conseguimos te achar, e agora você não vai vir nos pegar?

-Como vocês conseguiram entrar aqui, não acredito que conseguiram escapar de todas aquelas armadilhas pelo meio da mata?

-Nós somos mais inteligentes do que você pensa, e agora vamos dar um jeito em você.

Enquanto isso, Pedrinho e os meninos tiravam as crianças da rede da Cuca e saíram sem serem vistos, e quando estavam na porta da caverna, Pedrinho assoviou para avisar a Emília que eles já estavam saindo.

-Até mais sua boboca, agora que nós resgatamos das suas garras nossos amigos, podemos ir embora!!!

-Como assim sua boneca falante, quem disse que vocês vão pra algum lugar?

-Então venha pegar a gente!!!

A Emília e as meninas saíram correndo, e a Cuca veio atrás delas. Quando chegaram na porta da caverna as meninas desviaram da rede e a Cuca não conseguiu e logo caiu na rede, ficando presa e furiosa com a turma, prometendo que um dia ia se vingar da Emília, já que a turma iria embora naquele mesmo dia.



(Figura 15)

CAPÍTULO 4: As travessuras do Saci

Quando finalmente a turma consegue se ver livre da Cuca o Saci entra na história, e daquele jeito que todo mundo já sabe, veio em um redemoinho para fazer suas travessuras com a turma. De repente tudo começou a ficar bagunçado, o cabelo das meninas, a roupa dos meninos e todos perceberam que só poderia ser o tal do Saci.

-Eu não acredito que o Saci está aqui, como eu queria conhecê-lo. Disse o Matheus!!!

-Você queria conhecer o Saci? Nossa eu tenho medo dele, ele apronta todas com todo mundo! Disse a Taynara!!

-Por isso mesmo que eu quero conhecê-lo, e aprender uns truques pra poder pregar nos meninos da escola!!!

-Até parece que você vai conseguir fazer alguma coisa que o Saci faz, ele é muito esperto, e ainda por cima ele tem um redemoinho pra ajudar!! Quando o redemoinho parou apareceu o Saci, que logo foi falando:

-Olá pessoal, alguém aqui quer fazer umas travessuras comigo?

-É claro que não, seu moleque!!! disse Tia Nastácia, esses meninos são educados e não vivem pregando peças e nem sumindo com as coisas das pessoas como você.

-E eles não podem ficar aprontando como você na escola, você não acha? Falou D. Benta!

-Imagina só a bagunça que eu aprontaria naquela escola, trocar aluno de sala, fazer uma bagunça na biblioteca, bagunçar a sala toda e muito mais!!

Assim, o Saci saiu pelo Sítio mostrando para as crianças o que ele gostava de fazer, atrapalhou Tio Barnabé que estava dando comida para os cavalos, foi na cozinha da Tia Nastácia e trocou o açúcar pelo sal e jogou no chão todas as roupas do varal.

-Esse Saci não tem jeito mesmo!!! Olha meninos e meninas, ele é um menino muito travesso, por isso fica por aí fazendo essas bagunças, eu gostaria que vocês não fizessem essas coisas.

É claro que não Tia Nastácia, nós nunca vamos fazer as travessuras do Saci!!! Disse o Matheus!



(Figura 16)

CAPÍTULO 5: A hora do lanche com o Rabicó

Depois de tantas aventuras, nada mais justo que um delicioso almoço feito por Tia Nastácia. Quando todos finalmente chegaram para comer ficaram surpresos com tanta comida. Vários tipos de carne, arroz, um feijão que parecia delicioso, as saladas pareciam sair de um restaurante, de tão bonitas e muitas coisas deliciosas, sem contar é claro com a sobremesa.

E quem a turma encontrou perto da mesa do almoço, é claro que ninguém menos que o Marquês de Rabicó, o próprio, louco que a turma chegasse para começar a comilança.

O que Rabicó não poderia imaginar é que todos queriam abraçá-lo, e ainda por cima fizeram fila para tirar uma foto com ele.

Quando finalmente o porquinho mais querido de todos conseguiu se livrar das crianças e das fotos, foi correndo para a mesa beliscar alguma

coisa, o problema é que ele encontrou Tia Nastácia pelo caminho, que logo foi falando:

- Hora!! Senhor Marquês, não vê que a gente não pode começar a comer antes dos convidados? Que falta de educação!!!

-A senhora não precisa brigar com ele Tia Nastácia, tadinho, depois de tanta foto com as crianças esse aí deve tá é morto de fome!!! Disse Emília, levando o Marquês para o outro lado da mesa, longe dos olhos de Tia Nastácia.

-Quer saber senhor Marquês, a verdade é que eu também estou faminta, não sei como essas crianças conseguem esperar tanto para atacar a mesa, foram tantas as aventuras hoje que não estou me aguentando em pé. Antes fosse eu ainda uma boneca, pra poder estar agora no canto descansando.

-Até parece né Emília!!! Acho que nem quando você era realmente a minha boneca preferida que eu te carregava por todos os lados, você não ficava parada. Agora quer mesmo que a gente acredite que você não se divertiu com a turma.

-É claro que me diverti... esse Sítio já estava ficando uma chatice de tão parado, nada acontecia por essas bandas, nem um vendedor enxerido, nem uma onça perdida. Até a Cuca resolveu aparecer.

-Adorei deixar a Cuca desesperada como a gente deixou, Disse Pedrinho, acho que agora ela vai ficar um bom tempo sem ter coragem de aparecer.

-Mesmo eu que gosto de aventura, de bagunça e de umas boas histórias fiquei cansada de tanta coisa. Ah!!!!tive uma grande ideia para depois do almoço, vou contar uma de nossas aventuras para a turma, assim a gente descansa e eles têm a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre nossas aventuras por esse mundo afora!!!

-Você Emília!!! Contando história, coitadinhas das crianças, vamos ter que jogar um pouco do pó de pirimpimpim nelas para te aguentar!!!

-Só que eu não vou contar sozinha! Por onde se esconde o senhor Visconde? Ele muito espertinho já tratou de fugir, mas eu vou encontrar aquele sabugo onde quer que esteja.

Quando a Emília voltou com o Visconde a turma toda parou para almoçar e depois comer a sobremesa. Quando o almoço acabou todos foram sentar para ouvir a grande história da Emília, contada pelo Visconde.



(Figura 17)

CAPÍTULO 6: Ouvindo as histórias da Emília e do Visconde

Depois de encontrar o Visconde em meios aos livros da biblioteca, Emília foi logo falando que queria que ele a ajudasse a contar uma de suas aventuras para a turma, já que iam almoçar e depois tinha que descansar um pouquinho.

-Claro D. Emília, eu bem sei que a senhora deve ter prometido para todos que contaria uma história, e se eu te conheço bem, eu é que vou ter que contar essa história, não é mesmo?

-O senhor sabugo sabe muito bem que eu sei sim contar as nossas aventuras, só que o senhor Visconde conhece os detalhes, vai saber envolver as crianças e fazer com que elas imaginem como tudo aconteceu de verdade.

-Está bem D. Emília, já que é para o bem da garotada, e para que eles consigam imaginar como as nossas aventuras pelo mundo foram emocionantes, eu vou pessoalmente contar uma história para eles. Só que vamos ter que decidir qual de nossas histórias vamos contar.

Assim, depois que todos ouviram as histórias do Visconde e de ver como é divertido poder se aventurar por esse mundo da imaginação, e com as energias recarregadas começaram as despedidas.

A turma do Sítio ficou muito contente com a visita e a turma do 4º ano disse que essa foi a melhor aventura da sala e que estavam prontos para estudar e conhecer outras histórias, outros autores e outros personagens.



(Figura 18)

3.6. Sacola Literária

A proposta da sacola literária teve como objetivo reforçar a leitura feita em sala de aula e também apresentar uma das obras do *Sítio do Picapau Amarelo* para a família dos alunos. Fazer com que essa família tenha contato com o livro e, quem sabe, instigar práticas de leitura no ambiente familiar.

Essa atividade que estava prevista para acontecer logo no começo do projeto não aconteceu como gostaríamos, primeiro por não conseguirmos um livro do Sítio que não fosse os já conhecidos da escola e também por não haver tempo para confeccionar a sacola. Já estávamos cancelando essa atividade, quando no começo do ano de 2020 encontramos uma coleção contendo cinco livros do autor. Assim a sacola literária foi a última atividade do projeto.

A sacola literária foi entregue para os alunos levarem para casa. Cada aluno ficou com cinco livros durante uma semana. Eles não foram obrigados a ler todos os livros, porém seriam questionados sobre qual livro mais gostaram e qual eles indicariam para os colegas que ainda não leram.

As obras são as seguintes, *Fábulas*, *O Minotauro*, *As Aventuras de Hans Standen* e *Histórias de Tia Nastácia*.



(Figura 19)

3.7 Outras atividades envolvendo o Sítio Do Picapau Amarelo

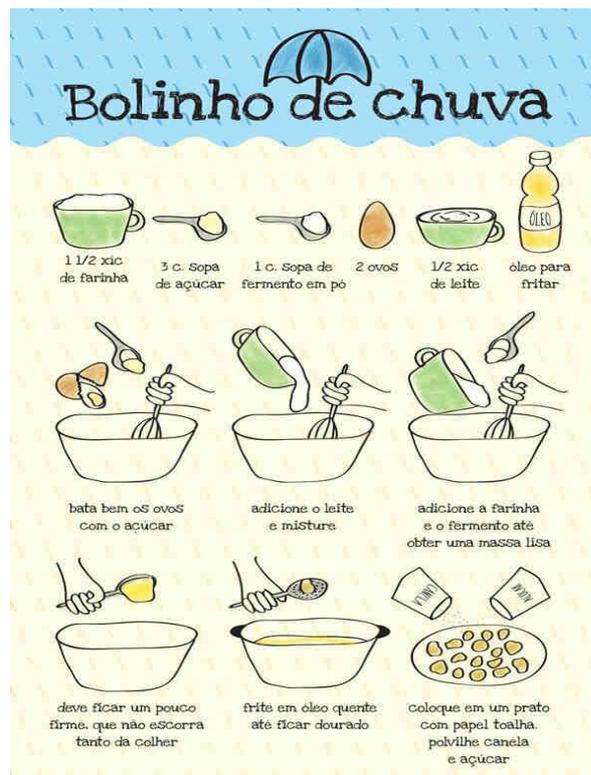
Para um texto tão rico em conteúdos e histórias, o *Sítio do Picapau Amarelo* não coube apenas nas aulas de Língua Portuguesa, e no decorrer das atividades propostas no projeto, outras ideias foram surgindo e assim a projeto cresceu e ficou interdisciplinar. Por ser um projeto extenso, que durou quase um ano letivo, algumas atividades pensadas para o projeto acabaram fazendo parte de outras disciplinas, assim contemplávamos tanto o projeto, quanto a grade curricular do 4º ano.

O professor do Ensino Fundamental das Séries Iniciais leciona não apenas Língua Portuguesa e sim as disciplinas de Matemática, História e Geografia. Assim, foi possível pensar em atividades que se encaixavam na grade curricular dessas

matérias. Também contamos com a participação das professoras de Artes e Ciências.

3.7.1 Receitas de Tia Nastácia

As receitas de Tia Nastácia foram estudadas nas aulas de matemática. Foram pesquisadas algumas atividades com as receitas da Tia Nastácia, com as receitas escolhidas os alunos receberam as cópias e depois estudaram sobre as medidas de massa e capacidade. Para essas atividades, foram disponibilizadas duas aulas de matemática. Na primeira aula os alunos receberam as receitas, leram e depois fizeram algumas atividades no caderno sobre as medidas encontradas nas receitas. Eles também estudaram sobre as medidas padronizadas e não padronizadas. Na segunda aula os alunos tiveram que dobrar ou triplicar algumas receitas.



(Figura 20)

3.7.2 Localização do Sítio, os trajetos de Campo Grande a São Paulo e estudo dos mapas

As atividades de localização e mapas foram estudadas nas aulas de geografia. As aulas foram realizadas na sala de aula e depois na sala de informática. As atividades escolhidas para essas aulas seriam as de pesquisa, tanto dos mapas da época em que o autor nasceu e viveu quanto os da época atual. Também deveriam pesquisar o trajeto que seria percorrido pela turma, pois estavam escrevendo o texto coletivo. Assim, eles sabiam que na história inventada a turma deveria viajar de Campo Grande para Taubaté, interior de São Paulo.

Quando a turma fez a primeira pesquisa sobre a vida do autor, descobriram que ele nasceu em Taubaté, porém viveu em outras cidades, como Nova Iorque e Argentina. Assim, na aula relembramos as cidades onde o autor viveu e depois foram para a sala de informática. Os alunos puderam fazer o trajeto do caminho entre Campo Grande e Taubaté, verificando a distância e quanto tempo leva para fazer a viagem. Depois eles pesquisaram sobre a Cidade de Taubaté, acharam algumas fotos antigas na internet e puderam, com a ajuda do *Google Earth*, conhecer a cidade. Em outro momento, os alunos pesquisaram mapas antigos e puderam comparar com os mapas atuais.

3.7.3 Os personagens folclóricos brasileiros presentes na obra de Monteiro Lobato e pintura da tela com o tema O Sítio do Picapau Amarelo

O folclore faz parte da grade curricular das aulas de Artes do 3º Bimestre. Assim, a professora estudou com eles os personagens do folclore brasileiro encontrados nas obras do *Sítio do Picapau Amarelo*.

A professora passou alguns episódios do *Sítio* para que os alunos pudessem identificar os personagens do folclore brasileiro na obra. Em seguida, estudaram na biblioteca sobre os personagens em livros sobre folclore e lendas do Brasil.

Os alunos fizeram uma pintura de tela com o tema do Sítio nas aulas de arte. As telas foram pintadas em giz pastel e cada aluno pôde escolher o que pintaria. As telas foram pintadas no decorrer do 3º e 4º bimestre e demandou muito tempo. Depois de escolher o tema, o aluno deveria desenhar em uma folha e depois passar para a tela, só então começar a pintar com o giz e para finalizar, passar o óleo de linhaça. Para essa atividade, foram usadas as aulas de Artes e algumas de Língua Portuguesa, além de contarmos com a ajuda da bibliotecária, já que alguns

alunos não conseguiram desenhar e outros não conseguiram passar o giz na tela. Para o uso do óleo, a bibliotecária auxiliou os alunos individualmente.

Outra atividade realizada também nas aulas de Artes foi a confecção dos fantoches da personagem Cuca. Alguns alunos também fizeram os fantoches em casa, utilizando materiais reciclados.



(Figura 22)



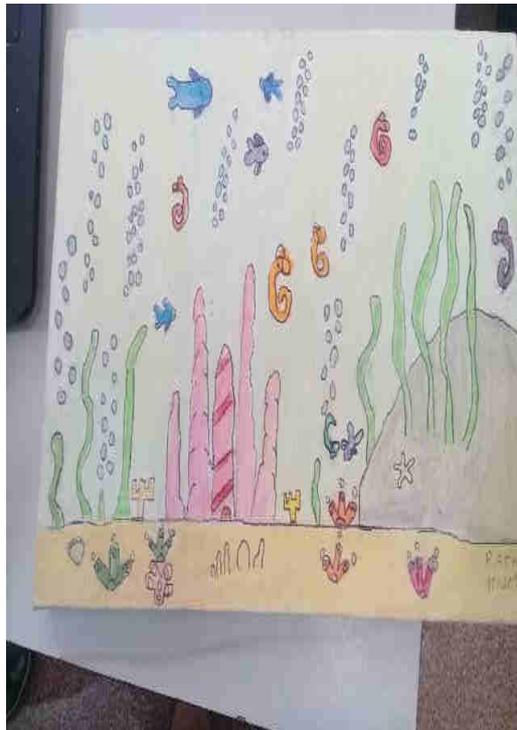
(Figura 21)



(Figura 23)



(Figura 24)



(Figura 25)



(Figura 26)

3.7.4 Cartaz da Viagem ao Céu

A professora de Ciências fez junto com os alunos um cartaz sobre o livro *Viagem ao Céu* (2008). Para essa atividade foram selecionados os alunos que tinham mais habilidades para desenhar, dividindo a turma em grupos. Os grupos coloriram os desenhos e no final a professora juntou todas as partes do desenho para formar o cartaz.

Por fim, essas atividades foram muito desafiadoras, pois buscaram sair dos referenciais curriculares tradicionais e da lógica disciplinar da escola. O projeto teve dificuldades em ser realizado, conforme relatamos, tendo que alterar elementos da sequência didática proposta inicialmente, mas o trabalho interdisciplinar e as práticas com diversas formas de letramento produziram uma experiência rica. Em geral, os alunos se envolveram muito com as atividades e desenvolveram seu potencial de leitura e formação humana através da literatura. Para tanto, foi

fundamental o trabalho com outras mídias e textos, desde as pesquisas na internet até os textos audiovisuais selecionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil tem um papel importante no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e é por meio dela que os professores buscam despertar o aluno para o mundo das letras. Foi pensando em incentivar essas crianças, que estão começando a se apropriar das leituras, que o projeto de pesquisa surgiu. Formar leitores nos primeiros anos de vida escolar é antes de mais nada formar um leitor para a vida, e esse foi um dos objetivos dessa dissertação.

Ao analisar as dificuldades de leitura dos alunos e como consequência, o desinteresse da turma do 3º ano da Escola Municipal Professor Alcídio Pimentel, percebemos o quanto era necessária uma intervenção por parte dos professores na busca por sanar as dificuldades, e além disso formar um indivíduo leitor.

Ao observar a turma, notamos que há uma série de fatores que contribuía para a falta de interesse para a leitura: alunos que não conviviam com livros, dentro e fora da escola, não estavam acostumados com leituras diárias, nem individualmente, e nem feitas pela professora, ou até mesmo pelos pais. Foi por meio de conversas e leituras em sala que descobrimos o quanto esses alunos não tinham contato com práticas cotidianas de leitura.

O problema foi se agravando no decorrer do ano quando, mesmo incentivando e dando diversos espaços para leituras em momentos diferentes do dia, essas práticas não surtiam efeito. Mesmo quando estavam à disposição leituras mais agradáveis, aos olhos de qualquer criança, como é o caso do gibi, esses momentos não despertavam em muitos deles o interesse.

Foi pensando em despertar a imaginação dessas crianças que a obra de Monteiro Lobato nos surgiu como possibilidade, pois se tratava de um escritor brasileiro que por décadas despertou o imaginário das crianças com seus personagens que retratavam a simplicidade do meio rural, histórias que tratavam de histórias clássicas e conteúdos científicos, com uma linguagem que despertava o interesse dos alunos. Lendo Lobato, os alunos descobriram também como era a época em que ele viveu. Como nos diz Lajolo (2006, p 61), “particularmente nas obras produzidas nos anos 30, o *Sítio* se transforma em uma grande escola, onde os leitores aprendem desde gramática e aritmética até geografia e o bê-á-bá de uma

política nacionalista de petróleo”. No contexto nacionalista dos anos 1930, Lobato já imaginava uma educação emancipadora e prazerosa para as crianças brasileiras, porém sem deixar de lado o que é mais importante, o conhecimento cultural e científico advindo dos clássicos. Lobato traduziu e adaptou diversas obras para o público brasileiro, trazendo para as crianças não só a cultura brasileira, com suas tradições e folclore, e sim uma gama de obras internacionais que levam as crianças a conhecer o que há de mais qualidade pelo mundo das letras.

É nessa perspectiva que acontece a junção do estudo das obras do *Sítio do Picapau Amarelo* com a pedagogia histórico-crítica. Nacionalista que era, Lobato prezava pela qualidade do ensino, e em sua trajetória de vida sempre lutou por uma educação de qualidade e que para isso as pessoas deveriam receber, antes de mais nada, uma vida de qualidade. A pedagogia histórico-crítica almeja justamente isso, uma educação sistematizada, de qualidade que forma o indivíduo capaz de pensar com criticidade. Para Duarte, “a pedagogia histórico-crítica defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, e da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista” (2016, p. 3). É claro que Lobato não era socialista. Ao contrário, era um empresário e provinha dos meios oligárquicos de sua época. Mas suas personagens estimulavam a criticidade das crianças, como as falas apimentadas da Emília que instigam o pensar, as histórias de D. Benta que nos remetem aos clássicos da literatura mundial, as histórias de Tia Nastácia que introduzem o folclore popular brasileiro e suas obras paradidáticas que trazem as diversas matérias do currículo comum de maneira lúdica, porém não menos educativa.

Ao fazer a leitura das obras de Lobato, discorreremos sobre um *Sítio* rico em conhecimentos e uma D. Benta que ensina sem ser severa. A escola do sítio foge da estrutura conservadora criticada por Lobato.

Ao estudar Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, discorreremos que a educação pode sim transformar o mundo, pois ela nada mais é que a possibilidade de luta de uma classe que sempre foi dominada, visando uma educação de qualidade, e que o papel da escola emancipadora é fazer com que cada indivíduo se aproprie do conhecimento científico e cultural, independentemente de sua origem social.

O desafio era maior do que se imaginava: fazer uma conexão entre as obras de Monteiro Lobato, a pedagogia histórico-crítica e a formação de leitores. Para

tanto, as leituras foram essenciais e, ao término dessas, descobrimos que não se pode ter um leitor crítico sem que esse seja formado desde os primeiros anos escolares com os propósitos de uma boa educação que apresente criticamente o saber histórico. Cada indivíduo tem seu tempo e seu ritmo, porém cabe ao professor estimular e mostrar para esse aluno o caminho a seguir, fazer com que esse indivíduo, desde a primeira infância, possa usufruir da educação pública de qualidade.

Nesse sentido, tivemos como proposta ampliar a discussão sobre a formação do leitor crítico, observando as novas mídias e como elas também podem contar histórias e contribuir no processo educativo. Discutimos como as adaptações são um ganho para a educação, que por mais que muitos ainda tenham um certo preconceito com esses novos textos, elas estão presentes no cotidiano das crianças e despertam o interesse do aluno. Hoje a escola tem a necessidade de se adaptar às novas leituras e as novas mídias.

Contudo, nem tudo foi fácil, pois os livros encontrados na biblioteca já não estavam em um bom estado de conservação. Os episódios adaptados para a televisão foram atividades que os alunos mais gostaram, porém, ao passar a adaptação do *Sítio* dos anos de 1980, não chegamos ao resultado esperado, havendo dificuldade em encontrar um aparelho de DVD que funcionasse. Além disso, a má qualidade do som e da imagem foram alguns dos contratempos para essa atividade. Isso nos faz perceber que por mais que a atividade seja programada, nem sempre o resultado é o que esperamos, pois a estrutura escolar apresenta muitas limitações estruturais (suporte técnico, equipamentos e materiais adequados, etc.).

Por fim, podemos dizer que, mesmo com os percalços, a pesquisa conseguiu construir na prática uma sequência didática capaz de envolver várias disciplinas e professores, buscando criar uma relação dinâmica com o texto literário e suas adaptações audiovisuais.

Com os estudos realizados no decorrer dessa dissertação foi possível perceber que a história da educação brasileira passou por várias reformas e trocas de nomenclatura, no entanto, de concreto, muito pouco foi feito para melhorar as práticas de leitura. Assumindo a perspectiva histórico-crítica, saber ler significa compreender os textos e obras em seu sentido humano e histórico, é saber criticar,

reconhecer ideologias e pensar com autonomia. É contribuir para que as classes dominadas, que através da história vêm sofrendo preconceitos e privações, possam tomar consciência de sua própria condição e buscar transformá-la.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1981, 2ª edição.

ARIÈS, Philippe, DUBY, Georges. **História da vida privada, 3: da Renascença ao Século das Luzes** / organização Roger Chartier; tradução Hildegard Feist. — São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AZEVEDO, Carmem Lúcia de, CAMARGOS, Marcia, SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia**: edição compactada. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

CAPPARELLI. Sérgio. **Lobato na TV**. In: Zilbermann, Regina (org). Atualidades de Monteiro Lobato. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “*Educação e política nos anos 20: A desilusão com a República e o entusiasmo com a educação*”. In: Lorenzo, Helena C. e Costa, Wilma Peres da (org.). **A Década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato, Vida e Obra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CAVALHEIRO, Edgard. “Lobato entre a cruz e a espada: defesa do seu amigo e biógrafo. In DANTAS, Paulo. **Vozes do tempo de Lobato**. São Paulo, ed. Traço, 1982.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. 3ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2014.

DANTAS, Paulo. **Vozes do tempo de Lobato**. São Paulo, ed. Traço, 1982.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação e cinema na escola**. TEIAS: Rio de Janeiro, Jan/dez 2007

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. 9ª ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

GONNET, J. **Educação para as mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Unicamp/iel, 1998.

_____, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 9ª impressão. São Paulo, SP: Editora Ática, 2004.

_____, Marisa. **Infância de papel e tinta**. FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil. 9ª ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

_____, Marisa. **Monteiro Lobato: A modernidade do contra**. Série Encanto Radical, São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

_____, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. 2ª ed. São Paulo: Salamandra, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira, história e histórias**. São Paulo: Ed. Ática, 2007, 6ª edição.

LOBATO, Monteiro. **Memórias de Emília**. Ilustrações Paulo Jorge, São Paulo: Globo, 2007.

_____, LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**, volume 1. Ilustrações Paulo Jorge, 2ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____, Monteiro. **Caçadas de Pedrinho**. Ilustrações Paulo Jorge, 2ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

_____, Monteiro. **DVD Sítio do Picapau Amarelo 2: Memórias da Emília**, versão exibida em 1978. Direção Geral: Geraldo Casé. Globo Marcas, 2008.

_____, Monteiro. **DVD Sítio do Picapau Amarelo: Desenho Viagem ao Céu e No Reino das Águas Claras**. Direção Geral: Márcio Trigo. Globo Marcas, 2001.

_____, Lobato, Monteiro. **DVD Sítio do Picapau Amarelo 2: Memórias da Emília e Caçadas de Pedrinho**. Direção Geral: Márcio Trigo. Globo Marcas, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **Lobato e a Leitura Além do texto escrito**. In: Zilbermann, Regina (org). Atualidades de Monteiro Lobato. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

MENDES, Miguel. **Você Sabia? Abolição da Escravatura e Proclamação da República**. Histórias em quadrinhos baseadas na obra de Monteiro Lobato. São Paulo: Globo, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PENTEADO, José Whitaker. **Os filhos de Lobato**: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualimark/Dunya, 1997.

PEREIRA, Volmir Cardoso. "Obras Clássicas e Contemporâneas na escola: como acessá-las, por que lê-las?". In: **Terra Roxa e Outras Terras**, v.31, p. 31-43, 2016.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. "História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão". In: **Paidéia** (Ribeirão Preto) n. 04 Ribeirão Preto, Feb/July, 1993.

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

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

VASCONCELOS. Zilda Maria Carvalho. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato**. Santos, SP: Traço Editora, 1982.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Atualidade de Monteiro Lobato**: Uma revisão crítica São Paulo: Mercado Aberto, 1983.

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

SITES VISITADOS:

MEC. Assessoria de comunicação social. **MEC reafirma posição a favor da obra de Monteiro Lobato**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=18114:mec-reafirma-posi-cao-a-favor-da-obra-de-monteiro-lobato&catid=222&Itemid=86. Acesso em 20 de outubro de 2019.

Correio Braziliense. **MEC volta a debater Monteiro Lobato**. Disponível em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaoba_sica/2012/09/26/ensino_educacaobasica_interna,324316/mec-volta-a-debater-monte-iro-lobato.shtml. Acesso em 20 de outubro de 2019.

Revista VEJA. **Caso da proibição a livro de Monteiro Lobato vai ao STF.** Disponível em <https://veja.abril.com.br/educacao/caso-da-proibicao-a-livro-de-mon-teiro-lob-ato-vai-ao-stf/>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

<http://blogdositiopicapauamarelo.blogspot.com/2014/12/receitas-da-tia-nastacia-frutas-no.html> (acesso em 16/10/2019)