

A ESCOLARIZAÇÃO COMPULSÓRIA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Paulo Becker, poeta, ensaísta e professor da UPF.

O presente artigo resulta de uma pesquisa feita sobre o trabalho com obras literárias infanto-juvenis nas escolas de Ensino Fundamental (da primeira à oitava séries) de Passo Fundo (RS), no sul do Brasil. Verificou-se que obras eram indicadas, que trabalhos eram solicitados aos alunos a partir das leituras feitas e qual o papel dos suplementos didáticos na escolarização da leitura dessas obras. O texto a seguir se divide em três momentos: primeiro, aborda a relação que se estabelece entre escola e literatura infantil no Brasil; depois, mostra como as escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental, em Passo Fundo, buscam envolver os alunos com a leitura literária; finalmente, analisa uma amostra dos suplementos didáticos que vêm encartados nas obras literárias infantis, procurando verificar se esses suplementos conduzem a uma escolarização adequada das referidas obras.

Escola e literatura infantil brasileira

A relação de subordinação da literatura infantil à escola é antiga, encontrando-se já prenunciada no caráter preceptor que Charles Perrault, tido como inaugurador desse novo gênero, no século XVII, imprimiu a algumas narrativas tradicionais. Ao longo do século XVIII, verifica-se uma articulação importante entre a classe burguesa, a escola e a literatura infantil. Assumindo gradativamente um poder político coerente com a sua capacidade econômica, a burguesia vê-se em condições de impor sua cultura e seus valores, e a escola mostra-se uma instância privilegiada para isso. E a literatura infantil, no âmbito escolar, é uma ferramenta poderosa, visto que não apela apenas à razão ou disciplina dos aprendizes, mas é capaz de equacionar seus mais recônditos conflitos e, ao mesmo tempo, modelar um significado para as suas existências através de representações sensíveis. Assim, como observa Regina Zilberman, “a literatura infantil transformou-

se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social”.¹

Apesar da importância social que a literatura infantil assume desde então, sua definição não é, entretanto, até hoje, matéria de consenso. Por muito tempo ficou tacitamente acordado entre escritores de obras infantis, pais e professores, que mereceria a chancela de literatura infantil qualquer obra que estes últimos considerassem, geralmente por critérios de natureza moral, apropriada à leitura dos pequenos. Nesse sentido, a definição de literatura infantil ficou por muito tempo circunscrita à área da pedagogia, e apenas na segunda metade do século XX passou a ser também uma questão encampada pela teoria da literatura. Como procuramos mostrar em outra parte ², essa definição do gênero é problemática, por não se apoiar sobre um modo de representação específico a determinado tipo de obras, mas sobre as particularidades cognitivas e emocionais de seu público-alvo. Contudo, fica evidente que a obra tida como infantil deve produzir representações cujo ponto de vista se amolde ao modo como a criança percebe e compreende o mundo, de forma a não sujeitá-la a uma visão adulta e racionalizada da existência.

No Brasil, o surgimento dos primeiros textos de autores nacionais voltados ao público infantil deu-se apenas em fins do século XIX, e numa relação algo promíscua com a instituição escolar. Segundo Lajolo, um dos iniciadores do gênero no país, Olavo Bilac, publicou, sozinho ou em parceria com Coelho Neto ou Manuel Bonfim, nada menos de sete títulos infantis ou didáticos entre 1899 e 1911. Ocorre que Bonfim era, nessa época, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e Bilac fora nomeado inspetor escolar por intermédio daquele. Ambos possuíam “a faca e o queijo na mão: além de uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados.”³

Essa situação perduraria ao longo das décadas seguintes, embora a maioria dos autores infantis não se encontrasse na situação privilegiada de Bilac. A escolarização da literatura infantil se dava, de qualquer forma, na própria gênese da obra, visto que os autores escreviam seus livros com um olho no público infantil, e outro nas autoridades educacionais que poderiam abrir-lhes as portas das escolas, ambiente privilegiado ou, freqüentemente, único em que tais obras eram lidas. O

¹ Zilberman, “O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil”, em Khéde (org.), *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*, p. 18.

² Becker e Hein, “Literatura infantil: conceito, funções e características”, em Rösing (org.), *Do livro ao CD-ROM*, p. 11-23.

³ Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, p. 53.

próprio Monteiro Lobato, renovador da literatura infantil brasileira, não deixou de perceber esse fato, e enviou gratuitamente exemplares de um livro seu a todas as bibliotecas escolares de São Paulo, o que não apenas ajudou a formar um público leitor cativo para suas obras como lhe valeu, posteriormente, a compra de uma tiragem de mais de trinta mil exemplares de um livro seu pelo poder público.

Na segunda metade do século XX, especialmente nos anos 60 e 70, a literatura infantil brasileira experimentou seu maior surto editorial, com a melhoria e ampliação das tiragens das obras e a multiplicação dos autores dedicados a este gênero. Isso deveu-se, por um lado, ao aceleramento da industrialização do país, que fortaleceu a burguesia urbana e estimulou o consumo de bens pouco duráveis. Por outro lado, foi uma conseqüência direta das reformas do ensino, que aumentaram a faixa de escolaridade obrigatória e sugeriram a adoção, nas escolas, de textos de autores nacionais. Apesar de tudo, o quadro de dependência da literatura infantil à escola não se alterou significativamente, como observam Lajolo e Zilberman:

Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção; seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu marketing visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura do autor visitante que discute com os alunos os textos seus previamente adotados naquela classe.

Destinação pedagógica idêntica é indicada pela inserção, em grande número de livros infantis contemporâneos, de sugestões para seu aproveitamento escolar.⁴

A se lamentar, nesse caso, é especialmente o fato de que, como observam as autoras citadas, tanto os escritores das obras como as escolas vêem a literatura infantil basicamente como um agente civilizador e educativo, desconhecendo ou não colocando em destaque a natureza estética dessa literatura.

A leitura de uma obra literária, seja ela infantil ou não, pressupõe uma atividade antes ativa que passiva. O leitor, mais que mero decodificador do texto, torna-se um re-construtor do universo ficcional instituído pela obra. Como já mostrou Roman Ingarden, toda obra literária é antes de mais nada um conjunto de esquemas, ou direções gerais, que o leitor deve tornar realidade⁵. Cada leitura opera, portanto, uma particular concretização da obra, sempre distinta, ainda que minimamente, de qualquer outra. Pode-se dizer, em outros termos, que a obra fornece um conjunto de “pistas”, que

⁴ Lajolo e Zilberman, *Um Brasil para crianças*, p. 174.

⁵ Ingarden, *A obra de arte literária*.

vão desde os pressupostos do gênero no qual ela se inclui até os aspectos esquematizados através dos quais ela representa o mundo. Essas “pistas” orientam a concretização da obra pelo leitor, mas deixam, sempre, um sem número de lacunas ou pontos indeterminados que devem ser igualmente preenchidos por esse para que se integralize o universo ficcional e se alcance o significado da obra. Pode-se dizer que qualquer concretização contém sempre, ao mesmo tempo, menos e mais do que há na obra. Menos, porque nenhuma concretização esgota todas as potencialidades da obra. Mais, porque todas as concretizações preenchem aspectos e pontos de indeterminação que a obra deixara em aberto.

São as concretizações que irão proporcionar aquilo que, de um modo metafórico, se pode denominar a vida da obra. Esta vida se manifesta de dois modos. Primeiramente, pela multiplicidade das concretizações que uma mesma obra suscita, basicamente uma diferente para cada leitor. Em segundo lugar, pelas transformações decorrentes de concretizações sempre novas. Nesse sentido, se incluem não só as transformações que um mesmo leitor pode introduzir em sua concretização da obra, numa segunda leitura, como também aquelas que uma época cultural pode introduzir na concretização que a época anterior havia instituído para uma obra dada. De qualquer modo, as leituras que a obra já teve influem de maneira positiva ou negativa nas novas leituras, que continuamente vão recuperando e modificando a obra literária.

A margem de participação e/ou de liberdade do leitor na construção do significado vai variar de acordo com a natureza da obra. Haverá, como nota Umberto Eco, obras mais “abertas”, que solicitam por si mesmas maior intervenção do leitor, e outras mais fechadas, que buscam guiar ao máximo a leitura e interpretação⁶. Entretanto, a obra em si mesma, qualquer que seja ela, e por mais autoritário que seja seu autor, mostra-se incapaz de instituir um significado fechado e único. Isso só se torna possível a partir da concorrência de outras instâncias. Assim, pode-se verificar a interpretação consagrada e cristalizada que certas obras assumem no âmbito da crítica e da história literárias, no universo acadêmico; e, dado ainda mais preocupante, porque envolve seres menos preparados para defenderem suas próprias intuições e/ou percepções, a interpretação “correta” das obras literárias que os leitores infantis ou infanto-juvenis recebem dos professores (muitas vezes retirada por estes de suplementos didáticos, e não construída a partir da própria interação com o texto literário).

O trabalho com obras literárias infantis no Ensino Fundamental brasileiro

Buscando verificar de que forma os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental do município de Passo Fundo promovem a escolarização das obras literárias infanto-juvenis, aplicamos um questionário a trinta professores. Desses, dez pertenciam a escolas particulares, dez a escolas municipais e dez a escolas estaduais. Foram entrevistados sempre dois professores por cada escola sorteada para visitação: um professor do currículo por atividades (da 1^a   4^a séries) e um professor do currículo por área (da 5^a   8^a séries).

Quanto ao perfil dos professores pesquisados, verificou-se que os professores do currículo por áreas possuem uma formação maior do que os do currículo por atividades, além de desempenharem há mais tempo a função de professor e de possuirem uma carga horária semanal mais dilatada. Estes dados evidenciam que o professor do currículo por áreas acaba fazendo do magistério seu projeto de vida, investindo na continuidade de sua formação (um terço entre os professores pesquisados fizeram p s-graduação). Por outro lado, também pode-se perceber que a remuneração desses professores continua defasada, obrigando-os a assumirem uma carga horária semanal que extrapola os limites do humanamente digno e possível (um terço possui mais de quarenta horas, o que significa trabalhar com nove, dez ou mais turmas diferentes toda semana, três turnos por dia).

Os professores pesquisados solicitam um número significativo de leituras de obras literárias infanto-juvenis. Dos trinta professores, treze solicitam a leitura de uma obra por semana, cinco solicitam essa leitura quinzenalmente, sete a solicitam mensalmente, dois a solicitam a cada dois meses, dois a solicitam a cada semestre e apenas um informou não fazer esse tipo de solicitação.

A solicitação de leitura se d  de diferentes formas, e um mesmo professor ora procede de um jeito, ora de outro. Nove professores informaram que indicam com freq ncia uma obra específica a ser lida pelos alunos, dez fornecem um conjunto fechado de obras entre as quais os alunos deverão escolher alguma e dezesseis deixam a escolha da obra a critério de cada aluno. Como outros encaminhamentos, os professores colocaram: a indicação de obras relacionadas a um tema que esteja sendo desenvolvido nas aulas; a condução dos alunos   biblioteca; a solicitação feita a partir da leitura de um trecho da obra em sala de aula, pelo professor; a solicitação de leitura feita pelo nome do autor, e não por um título específico; o rodízio, entre os alunos, de um conjunto

⁶ Eco, *Lector in f bula*, p. 41-42.

de obras pertencentes ao professor; e, finalmente, a solicitação vinculada a elaboração de uma ficha de leitura.

Quando os professores indicam uma obra específica, fazem-no também a partir de diferentes motivos ou estímulos. Oito professores admitiram a interferência de seu gosto pessoal na escolha da obra indicada, dois informaram levar em conta a indicação de colegas da mesma área, três acatam sugestões da bibliotecária, três são atingidos pelos catálogos e material publicitário distribuídos pelas editoras e apenas duas informaram guiar-se pelas sugestões de especialistas que publicaram livros sobre interesses de leitura na infância e adolescência. Como outros fatores que influem na escolha da obra a ser indicada aos alunos, os professores colocaram: o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas; o gosto dos alunos; a faixa etária dos alunos; a qualidade artística e a diversidade de gêneros das obras a serem lidas.

A partir das leituras realizadas, os professores desenvolvem as seguintes atividades: 25 pedem aos alunos para contar a história lida aos colegas da turma; nove propõem que os alunos criem uma propaganda para o livro lido; dezesseis solicitam aos alunos para que dramatizem a história lida; dezenove sugerem que os alunos comparem a história do livro com a vida real; 21 aproveitam para desenvolver com os alunos a produção de textos narrativos; nove procuram articular os textos lidos com o estudo de aspectos gramaticais da língua. Foram informadas ainda outras atividades: quatro professores pedem aos alunos para fazerem um desenho a partir do livro lido; um disse que estimula a troca de livros entre os colegas, após a leitura concluída; um informou que seus alunos realizam montagens e colagens a partir da história do livro; e um estimula os seus alunos a registrarem, em uma espécie de diário de leituras, as suas impressões sobre cada obra lida ao longo do ano.

Dos trinta professores, quatorze valem-se dos suplementos didáticos que acompanham as obras literárias infantis para desenvolver trabalhos com os alunos, sendo que quatro professores utilizam esses suplementos com frequência e dez os utilizam às vezes. Dezesseis professores informaram que não utilizam os suplementos didáticos.

O uso do suplemento didático distribui-se igualmente entre os professores do currículo por atividades e do currículo por áreas. Em cada nível de ensino, dois professores informaram usá-lo frequentemente e cinco utilizam-no às vezes.

Entre os quatorze professores que utilizam os suplementos didáticos, nove consideram-nos bons e três consideram-nos regulares. Nenhum professor assinalou, coerentemente, a alternativa “fracos”, que também constava no questionário, pois isso desqualificaria sua própria prática pedagógica.

Constatou-se uma relativa uniformização das atividades desenvolvidas a partir das leituras de obras literárias infanto-juvenis. Entre os professores pesquisados, mais de dois terços solicitam, após a leitura da obra, práticas como o resumo da história ou a criação de novas narrativas, funcionando a obra lida como modelo. Essa padronização da prática pedagógica, se por um lado apresenta suas raízes no modo tradicional de escolarização da literatura infanto-juvenil, por outro lado encontra um reforço na existência dos suplementos didáticos que acompanham as obras infanto-juvenis, já que esses suplementos apenas reforçam esses procedimentos tradicionais de escolarização da literatura.

Esse fato se torna ainda mais preocupante se confrontado com o pequeno número de professores (dois no universo pesquisado, ou seja, menos de 10%) que orientam suas indicações de leitura a partir de pesquisas feitas por especialistas na área da literatura infanto-juvenil. Os demais professores indicam as obras por critérios discutíveis, que vão desde o gosto pessoal até a escolha induzida pelo *marketing* das editoras. Esse tipo de encaminhamento já distorce a atividade na sua origem, dificultando que se realizem práticas mais produtivas e emancipatórias a partir da leitura das obras literárias infanto-juvenis.

Finalmente, constatou-se que praticamente metade dos professores vale-se dos suplementos didáticos diretamente em sua atividade pedagógica, o que torna imperativo um estudo mais aprofundado da natureza e função desses suplementos, que já se converteram em uma espécie de apêndice natural das obras infanto-juvenis publicadas contemporaneamente no Brasil.

Análise dos suplementos didáticos das obras literárias infanto-juvenis

A inclusão de um material didático, em forma de encarte, na obra literária infantil tornou-se uma prática tão generalizada dentro das editoras, com fins a tornar seus livros mais atraentes para os professores, que o próprio autor já não possui qualquer poder de decisão quanto a isso. É significativo que Joel Rufino dos Santos, autor consagrado de obras infanto-juvenis brasileiras, em sua participação na VIII Jornada Nacional de Literatura, realizada em Passo Fundo, em agosto de

1999, condenou severamente a prática generalizada, por parte das editoras, de publicarem as obras dirigidas aos leitores novos (inclusive as suas) com suplementos de exercícios em anexo. Rufino não hesitou em caracterizar essa prática como uma forma de censura. Da mesma forma, o escritor e desenhista Ziraldo, quando presente à VII Jornada Nacional de Literatura, em setembro de 1997, já expunha sua preocupação com a metodologia relacionada à leitura da obra literária no ensino fundamental, e se dirigia nestes termos aos professores: “Não transforme ler e escrever num dever. Não peça para o aluno interpretar texto, porque uma frase tem quatro mil leituras, um livro tem um bilhão de leituras e cada criança é um ser individualizado e diferente. A criança não tem que ser pasteurizada.”⁷ O exagero da afirmação de Ziraldo é compreensível pelo intuito de sublinhar o caráter problemático ou mesmo nocivo de uma interpretação “dirigida” da obra literária, através da qual o professor, geralmente apoiado no material didático, nega, muitas vezes inconscientemente, a capacidade dos alunos de construir um significado próprio a partir do texto. Uma vez que o aluno deve chegar às mesmas conclusões que o professor (ou os elaboradores do guia de leitura) sobre uma determinada obra, consideradas as mais “corretas”, vai-se progressivamente tolhendo sua iniciativa e sua liberdade de propor significados para a obra a partir de sua própria experiência de vida e de leitura.

Apesar da insatisfação ou contrariedade de muitos autores de literatura infanto-juvenil, as editoras já publicam seus livros acompanhados de um material didático que facilite sua utilização em sala de aula, pelo professor. Analisamos 117 desses suplementos didáticos referentes a obras que os professores pesquisados informaram indicar para seus alunos do Ensino Fundamental. Esses suplementos distribuem-se entre as seguintes editoras: 32 da Ática, 14 da FTD, 58 da Moderna e 13 de outras editoras com apenas uma ou duas ocorrências cada. Esses dados já demonstram, por si, que a publicação e distribuição de obras infanto-juvenis se concentra em torno de poucas editoras de projeção nacional.

Quanto aos autores infanto-juvenis lidos nas escolas pesquisadas, demonstra-se uma concentração igual em torno de poucos nomes já consagrados pelo público. Baste o exemplo do autor com maior número de ocorrências, Pedro Bandeira, que apresenta nada menos de 23 títulos (2 pela Ática, 2 pela FTD e 19 pela Moderna), sendo responsável, sozinho, por praticamente um quinto das obras cujos suplementos foram analisados. As editoras, visivelmente, preferem apostar nos autores já conhecidos para assegurar um retorno nas vendas. Os professores, por seu turno,

⁷ Hilgert e outros, *Formando uma sociedade leitora*, p. 128.

indicam a leitura desses mesmos autores, seja porque se deixam cooptar pelas estratégias de *marketing* das grandes editoras, seja porque preferem trabalhar com obras que satisfazem o gosto dos seus alunos e, muitas vezes, o deles próprios. Entretanto, autores dos mais prestigiados pela crítica especializada, como Monteiro Lobato ou Lygia Bojunga Nunes, encontram-se ausentes das salas escolares.

A estrutura dos suplementos didáticos que acompanham as obras infantis varia pouco entre as editoras. Conforme a faixa etária para a qual a obra é indicada, o número e tipo de perguntas feitas e as propostas de trabalho apresentadas nos suplementos são muito semelhantes. Nos 117 suplementos analisados, constam 1667 perguntas ou sugestões de atividade. Isso resulta numa preocupante média de 14,2 questões por suplemento, o que exige do leitor, muitas vezes, mais tempo para realizar as tarefas propostas do que para ler o próprio livro infantil ou juvenil. Este é o preço a ser pago pela literatura para ingressar na escola: tornar-se pretexto para a realização de exercícios, geralmente vinculadas aos programas de Língua Portuguesa.

Quanto ao tipo de exercícios e atividades propostas, verifica-se a seguinte distribuição no total dos suplementos analisados: 168 perguntas sobre o texto com respostas fechadas; 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva; 226 perguntas sobre a opinião do leitor; 213 propostas de atividades variadas, a serem desenvolvidas a partir da leitura feita; e 30 sugestões de enviar uma correspondência ao autor da obra lida.

As 168 perguntas sobre o texto com resposta fechada geralmente solicitam que o leitor assinale a alternativa correta, que ligue as informações de uma coluna com as de outra ou que assinale verdadeiro ou falso diante de um conjunto de afirmações apresentadas. Para a resolução dessas questões, quase sempre é suficiente que o leitor tenha compreendido o texto (qual personagem realizou tal ação, em que lugar tal fato relatado ocorreu, etc.), sendo raro que ele precise fazer inferências a partir do texto lido. Deve-se registrar, aqui, que os 14 suplementos da FTD que foram analisados apresentam, no total, apenas uma pergunta fechada, o que indica um certo compromisso dos elaboradores dos suplementos didáticos dessa editora com o desenvolvimento de uma atitude mais investigativa e reflexiva por parte de seus leitores.

As 1030 perguntas sobre o texto com resposta discursiva podem ser subdivididas nos seguintes grupos: 51 que pedem a transcrição de trechos do texto lido; 824 que solicitam a simples busca de uma informação no texto; 155 que envolvem a compreensão do texto lido e, às vezes,

exigem a realização de inferências a partir do mesmo. É desastroso que se ocupe tanto tempo do leitor/aluno com atividades dessa natureza, que privilegiam uma leitura superficial do texto e a simples memorização do nome das personagens e da seqüência das ações do enredo.

Restam, enfim, as 226 questões que solicitam a opinião do leitor. Poderia residir aí a oportunidade de se aprofundar a discussão sobre o texto, de questionar sua verossimilhança, sua qualidade artística, etc. Entretanto, o que se solicita são coisas bem diversas. Pergunta-se ao leitor, entre outras coisas, o que ele faria se estivesse no lugar de determinada personagem, que semelhanças ele vê entre a história lida e sua própria experiência de mundo, ou como reagiria a uma determinada situação da história lida. Qualquer que seja o caso, desloca-se o eixo para fora do texto lido, que passa a servir de mero pretexto para pesquisar as experiências e valores do leitor.

As 213 propostas de atividade amoldam-se à faixa etária do público-alvo de cada obra, indo desde a realização de um desenho ou a pintura de uma figura já pronta, nas obras dirigidas a crianças de 6 a 7 anos, até a dramatização da história (o gênero épico é dominante na literatura juvenil) nas obras destinadas aos pré-adolescentes. Entretanto, 72 propostas, ou seja, um terço do total, são de produção textual, o que põe em relevo a ligação entre a leitura das obras infanto-juvenil na escola e a disciplina de Língua Portuguesa. Assim como as anteriores, as demais atividades propostas pelos suplementos (confecção de cartazes ou propagandas sobre o livro lido, realização de pesquisas, elaboração de charadas, códigos ou jogos diferenciados, etc.) são semelhantes àquelas que os professores de Língua Portuguesa já realizam, pouco vindo a contribuir para a qualificação de suas aulas.

Pode-se concluir que a concepção teórica e metodológica subjacente à elaboração da quase totalidade dos suplementos didáticos analisados acarreta sérias conseqüências na formação dos leitores. Por um lado, transforma a leitura em exercício penoso, destituído de prazer, visto que o leitor aprende a coibir a própria imaginação para não se afastar da interpretação mais literal possível, com medo de errar. E essa privação do prazer acaba desestimulando a própria leitura posterior de outras obras. Por outro lado, desconhece a natureza simbólica da obra, enfatizada por Barthes⁸, e nega sua pluralidade de significados. Em conseqüência, o conceito de literatura que se vai formando na mente do jovem leitor será necessariamente empobrecido e equivocado, e ele tenderá a tornar-se mais uma vítima do que Barthes chama de assímbolia, ou seja, se tornará progressivamente incapaz de reconhecer o caráter plural do signo literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ECO, Umberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1979.

HILGERT, José Gaston et al. (org). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

KHÉDE, Sônia Salomão (org). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil Brasileira: história, autores e texto*. São Paulo: Global, 1986.

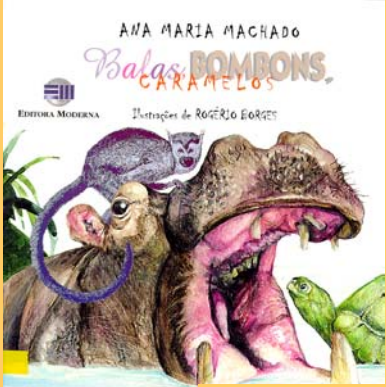
RÖSING, Tania M. K. (org). *Do livro ao CD-ROM: novas navegações*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

⁸ Barthes, *Crítica e verdade*, p. 203-208.

ANA MARIA MACHADO

Balas, BOMBONS,
CARAMÉLOS

EDITORA MODERNA Ilustrações de ROGERIO BORGES



1. Quem era Pipo? Onde ele vivia?

2. Assinale as alternativas verdadeiras.

- () Pipo tinha muitos amigos.
- () Ninguém se incomodava com Pipo.
- () Todo mundo gostava de Pipo.
- () Pipo era muito simpático.
- () Pipo não queria saber de conversa com outros animais.

3. Ligue os animais que aparecem na história às suas características.

o crocodilo	o peixe comprido
o elefante	o peixe enorme
o zebra	um chife no meio da testa
o girafa	tingia dorme à beira do rio
o hipocoturno	corre todo saltado
o macaco	o mais amigável de todos

4. Na história aparecem outros animais que também eram amigos de Pipo. Desenhe-os a seguir e escreva o nome de cada um.

2



Arquivo Mundo da Leitura/UPF