

Entre a tradução e a adaptação literária: perspectivas no estudo da literatura infantil e juvenil /

Entre la traducción y la adaptación literaria: perspectivas de estudio de la literatura infantil y juvenil

*Yessy Villavicencio Simón**

Doutoranda – Universidade Federal de Tocantins.

 <https://orcid.org/0000-0001-9006-7775>


*Andrea Martins Lameirão Mateus***

Professora de Literatura Inglesa na Universidade Federal de Tocantins, Campus de Araguaína. Graduada pela Universidade de São Paulo (1998) e Doutorado pelo Programa de Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

 <https://orcid.org/0000-0002-9376-8451>

*Márcio Araújo de Melo****

Graduado em Literatura - Português Qualificação pela Universidade Federal de Goiás (1993), Mestrado em Literatura e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás (1997) e Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Atualmente ele é professor adjunto na Universidade Federal de Tocantins. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Literatura: ensino de língua e literatura. Professor do ProfLetras Membro do GT/Anpoll Literatura e ensino.

 <https://orcid.org/0000-0002-6665-4221>

*Valéria da Silva Medeiros*****

Graduada em Inglês e Respectiva Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), Especialização em Literatura Brasileira pela UERJ (1997), Doutorado em Estudos Literários pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2002), Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela UERJ (2008) e Pós-Doutorado em Teoria Literária pela PUC-Rio (2011). Atualmente é professora adjunta de Teoria Literária e Literatura Comparada no programa de graduação de Letras e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal de Tocantins.

*

 yes511@fch.uo.edu.cu

**

 andreamateus@uft.edu.br

**

 marciodemelo33@gmail.com

**

 medeiros.vs@hotmail.com



Recebido em: 10 out. 2021. Aprovado em: 10 fev. 2022.

Como citar este ensaio:

SIMÓN, Yessy Villavicencio. MATEUS, Andrea Martins Lameirão. MELO, Márcio Araújo. MEDEIROS, Valéria da Silva. Entre a tradução e a adaptação literária: perspectivas no estudo da literatura infantil e juvenil. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p.188-203, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8361654>

RESUMO

Neste ensaio fornecemos os pressupostos teóricos gerais que orientam as discussões sobre a tradução e adaptação da literatura infantil e juvenil, baseada na abordagem hermenêutica e na revisão bibliográfica o que tornou possível aprofundar as especificidades deste objeto de estudo (PASCUA, 2003; SOTOMAYOR, 2005; DIAS, 2011; LIBERATTI, 2013; GARCÍA, 2020; MENDOZA, 2018, 2021). Analisamos as concepções de intertextualidade que subjazem ao processo de tradução e adaptação literária, focalizando o rol do tradutor (PAZ, 1971; ALBALADEJO, 2001; COLOMBRES, 2009; MACHADO, 2012; LIBERATTI, 2013; SOUZA, 2015; LUARSABISHVILI, 2018; GARCÍA, 2020). Com este propósito, apresentamos os aspectos relativos às práticas de leitura de textos literários adaptados que podem contribuir para a formação do leitor infanto-juvenil na dinâmica do ensino da literatura (YUNES, 1995, 2021; MACHADO, 2002; PRADO, 2004; ABREU, 2006; VASQUES, 2007; COLOMER, 2003, 2011; FERNANDES; OLIVEIRA, 2010; ROUXEL, 2012; ZILBERMAN, 2012; CARVALHO, 2013; AZEVEDO, 2014; COSSON, 2014; MUNIZ; OLIVEIRA, 2014; BALLESTER, 2015; LLUCH; ZAYAS, 2015; CERRILLO, 2016; REZENDE; OLIVEIRA, 2016; GÓMEZ; COCA, 2017; BUTLEN, 2018; LOMAS, 2018; DíEZ, 2019; ALVES, 2020; FLECK; LOPEZ; SALDANHA, 2020; GOMES; CRUZ, 2020). Adotamos uma convergência da ciência literária, linguística e didática da literatura como ponto de partida para refletir sobre a relevância que o tradutor adquire como leitor no processo de adaptação literária. Concluimos que o reconhecimento da correlação entre a tradução e a adaptação da literatura infantil e juvenil mostra a pertinência do uso de obras adaptadas na sala de aula como meio de estimular o hábito de ler textos literários no público infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação literária; Formação do leitor infanto-juvenil; Intertextualidade; Literatura infantil e juvenil; Tradução de literatura infantil e juvenil.

RESUMEN

En este ensayo exponemos los presupuestos teóricos generales que orientan las discusiones sobre la traducción y adaptación de la literatura infantil y juvenil, a partir del enfoque hermenéutico y la revisión bibliográfica que permitieron profundizar en las especificidades de este objeto de estudio (PASCUA, 2003; SOTOMAYOR, 2005; DIAS, 2011; LIBERATTI, 2013; GARCÍA, 2020; MENDOZA, 2018, 2021). Analizamos las concepciones de intertextualidad que subyacen en el proceso de traducción y adaptación literaria, con énfasis en el papel del traductor (PAZ, 1971; ALBALADEJO, 2001; COLOMBRES, 2009; MACHADO, 2012; LIBERATTI, 2013; SOUZA, 2015; LUARSABISHVILI, 2018; GARCÍA, 2020). Con este propósito, presentamos los aspectos relacionados con las prácticas de lectura de textos literarios adaptados que pueden contribuir a la formación del lector infantil en la dinámica de la enseñanza de la literatura (YUNES, 1995, 2021; MACHADO, 2002; PRADO, 2004; ABREU, 2006; VASQUES, 2007; COLOMER, 2003, 2011; FERNANDES; OLIVEIRA, 2010; ROUXEL, 2012; ZILBERMAN, 2012; CARVALHO, 2013; AZEVEDO, 2014; COSSON, 2014; MUNIZ; OLIVEIRA, 2014; BALLESTER, 2015; LLUCH; ZAYAS, 2015; CERRILLO, 2016; REZENDE; OLIVEIRA, 2016; GÓMEZ; COCA, 2017; BUTLEN, 2018; LOMAS, 2018; DíEZ, 2019; ALVES, 2020; FLECK; LOPEZ; SALDANHA, 2020; GOMES; CRUZ, 2020). Adoptamos una convergencia de la ciencia literaria, la lingüística y la didáctica de la literatura como punto de partida para reflexionar sobre la relevancia que adquiere el traductor como lector en el proceso de adaptación literaria. Concluimos que el reconocimiento de los nexos entre la traducción y la adaptación de la literatura infantil y juvenil indica la pertinencia de utilizar obras adaptadas en el aula como medio de estimular el hábito de la lectura de textos literarios en el público infanto-juvenil.

PALABRAS CLAVE: Adaptación literaria; Formación del lector infanto-juvenil; Intertextualidad; Literatura infantil y juvenil; Traducción de literatura infantil y juvenil.

1 Preâmbulo: da tradução literária à adaptação

A contribuição aqui apresentada examina a correlação entre a tradução e a adaptação da literatura infantil e juvenil, baseada na abordagem hermenêutica e na revisão bibliográfica para analisar as indagações sobre o tema em contexto nacional e internacional (PASCUA, 2003; SOTOMAYOR, 2005; DIAS, 2011; CARVALHO, 2013; LIBERATTI, 2013; GARCÍA, 2020; MENDOZA, 2018, 2021). Certamente, a pertinência da atividade de tradução encontra-se no objetivo de recriar uma obra literária originalmente criada para uma cultura diferente (MENDOZA, 2021).

Adotamos uma convergência da ciência literária, da linguística e da didática da literatura para aprofundar a relevância que o tradutor adquire como leitor no processo de adaptação literária e a pertinência do uso de obras adaptadas na sala de aula como meio de estimular a apropriação da linguagem literária no público infanto-juvenil. Com este propósito, apresentamos também algumas reflexões teóricas sobre as práticas de leitura de textos literários adaptados que podem contribuir para a formação do leitor infanto-juvenil na dinâmica do ensino da literatura. Devido ao passado didático-moralista da literatura infantil e juvenil e sua função socializadora e introdutória ao imaginário comum de uma determinada comunidade de acordo com Gómez e Coca (2017), sua instrumentalização na prática educativa ainda é observada, servindo como meio de acesso à grande literatura e para o desenvolvimento da competência de leitura e a busca de valores em detrimento do valor literário das obras da literatura infantil e juvenil como entidades semióticas de categoria estética.

Zilberman (2012, p. 14) por sua vez, faz a seguinte observação acerca da literatura infantil: “[...] gênero que tem estimulado grandes investimentos por parte da indústria de livros através do lançamento de coleções originais para crianças e jovens, da promoção de novos escritores e da reedição de textos clássicos, iniciativas todas que vêm obtendo grande sucesso”. Levando em conta a diversidade conceitual da noção de literatura infantil e juvenil como objeto de estudo complexo na confluência da área de literatura e a didática (HUNT, 1994; COELHO, 2000; PASCUA, 2003; COLOMER, 2003; SOTOMAYOR, 2005; LAJOLO; ZILBERMAN, 2006; ZILBERMAN, 2012; LIBERATTI, 2013; AZEVEDO, 2014; GÓMEZ; COCA, 2017; MENDOZA, 2018, 2021; SILVA, 2019; ALVES, 2020), adotamos uma definição de acordo com estes autores, fazendo referência à obra literária escrita e traduzida, cujo leitor é criança e jovem. Nesta linha, Mendoza (2018) discute que apesar de haver uma proliferação de estudos focalizados nas características distintivas que definem a literatura infantil e juvenil, alguns pesquisadores no campo da tradução descartam esta tipologia textual como um gênero literário independente que precisa ser reconhecido dentro do contexto acadêmico, e ainda é insuficiente uma categorização bem definida dos resultados em correspondência com as diferentes faixas etárias dos receptores deste gênero.

A proposta aponta para o reconhecimento das interseções entre disciplinas, a partir de uma sistematização teórica descritiva que possibilita reinterpretar as linhas de pesquisa na área de especialização da tradução e adaptação literária, da noção de intertextualidade e a formação do leitor literário no campo da educação. Portanto, o foco de discussão está na figura do tradutor, já que os debates sobre a complexidade e transcendência do campo da tradução literária como meio de acesso às obras universais e à prática cultural têm sido de crescente interesse para professores e pesquisadores da perspectiva literária ou tradutológica (PAZ, 1971; ALBALADEJO, 2001; COLOMBRES, 2009; MACHADO, 2012; LIBERATTI, 2013; SOUZA, 2015; LUARSABISHVILI, 2018; GARCÍA, 2020; MENDOZA, 2021). Conforme Paz (1971, n/p), “del mismo modo que la literatura es una función especializada del lenguaje, la traducción es una función especializada de la literatura”¹. Nosso ponto de partida emerge das aulas das disciplinas “Fundamentos em Literatura Infantil e Juvenil”, “Tópicos em Leitura do Texto Literário” e “Tópicos em Literatura de Língua Portuguesa e Ensino”, ofertadas no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) na Universidade Federal do Tocantins (UFT).

2 Um percurso entre a tradução e a adaptação da literatura infanto-juvenil: pressupostos teóricos

O ensaio é circunscrito ao campo da tradução e adaptação de textos literários para crianças e jovens, um amplo campo de pesquisa a partir de diferentes abordagens. Para nossos propósitos, analisamos as concepções da teoria da intertextualidade que subjazem a prática de tradução e adaptação das obras literárias (KRISTEVA [1969] 1978; PERRONE-MOISÉS, 1990; MENDOZA, 2001; GENETTE [1982] 2006; SOTOMAYOR, 2005; COSSON, 2014; LUARSABISHVILI, 2018). Assim, reconhecemos que os estudos teóricos voltados à área de estudos de tradução intimamente ligada ao âmbito de estudos de adaptação literária, têm se concentrado de forma sistemática, no fenômeno das relações entre textos, já que evidenciam a construção de um texto a partir de outro. A noção da intertextualidade segundo Genette (2006), refere-se a uma relação de coexistência entre dois ou vários textos e está inserido na transtextualidade, que engloba cinco formas de relações textuais: intertextualidade; paratextualidade; metatextualidade; hipertextualidade; architextualidade. Conforme Perrone-Moisés (1990, p. 94),

O objetivo dos estudos de intertextualidade é examinar de que modo ocorre essa produção do novo texto, os processos de raptó, absorção e integração de elementos alheios na criação da obra nova. Para Kristeva, portanto, as “fontes” deixam de interessar por elas mesmas; elas só interessam para que se possa verificar como elas foram usadas, transformadas. As “influências” não se reduzem a um fenômeno simples de recepção passiva, mas são um confronto produtivo com o Outro, sem que se

¹ “assim como a literatura é uma função especializada da língua, a tradução é uma função especializada da literatura”(PAZ, 1971, n/p, tradução nossa).

estabeleçam hierarquias valorativas em termos de anterioridade-posterioridade, originalidade-imitação.

Grande parte do debate sobre as adaptações como técnica de tradução se concentrou no conceito de reescrita, que envolve uma manipulação, partindo do pressuposto de que o texto literário pode ser entendido como uma construção verbal que responde a um determinado sistema de convenções sociais, ideológicas e estéticas e cumpre uma função cultural; significa a adequação a outro sistema de convenções, a outro contexto cultural (SOTOMAYOR, 2005). Seguindo essa orientação, entendemos a adaptação como uma forma de intertextualidade na medida em que um segundo texto adaptado (hipertexto) é criado para um receptor específico modificando o texto original (hipotexto), e no caso concreto da adaptação de obras literárias para crianças e jovens, os textos são transformados para torná-los mais fáceis de ler para este público. Genette (2006, p. 66) considera o hipertexto como,

todo texto derivado de um texto anterior por transformação simples [...] ou por transformação indireta: diremos imitação. A forma de transposição [...] consiste em transportar um texto de uma língua para outra: esta é evidentemente a tradução [...] nenhuma tradução pode ser absolutamente fiel e todo ato de traduzir altera o sentido do texto traduzido. (GENETTE, 2006, p. 66)

Na tradução literária, as interferências ligadas ao nível de fidelidade que o texto conserva da microestrutura e macroestrutura do texto original se manifestam e enriquecem a comunicação literária, “criando um espaço transtextual no qual o receptor pode levar em conta a tradução e o texto original se ele conhece a língua de origem e considera a criatividade da tradução como reescrita [...]” (ALBALADEJO, 2001, n/p). Isso implica dizer que a tarefa do tradutor como sujeito leitor consiste na transmissão da semântica e da estrutura do texto, reconhecendo as formas equivalentes do idioma de origem no idioma de destino conforme o período do texto original (LUARSABISHVILI, 2018).

Consequentemente, o tradutor de obras literárias deve ser capaz de captar os matizes do texto original e manejar a linguagem de destino no nível estético, de modo que ele ou ela é alguém especialmente treinado para realizar esta atividade, como bem aponta Colombres (2009). A relevância da tradução como processo comunicativo radica em sua função mediadora visando transformar o texto fonte na língua-alvo por meio de interpretação (ALBALADEJO, 2001). Trata-se, em consequência, da tradução do texto literário como um exercício de escrita literária interventiva, pois como este autor justamente afirma, a tradução literária pode ser considerada um ato de criação linguística que envolve uma visão linguístico literária do texto original, daí que o tradutor de obras literárias tem um aspecto criativo significativo com uma margem de certa liberdade para intervir no texto que ele traduz,

El traductor literario tiene mucho de autor y su traducción es una reescritura, una forma de creación, que permite que pueda llegar a una intervención con interferencia

creadora en los diferentes niveles de la obra, aunque con el mantenimiento del significado o, al menos, de lo esencial de éste. (ALBALADEJO, 2001, n/p)²

Diversos trabalhos acerca do rol do tradutor literário enfatizam a função do tradutor como um criador. Machado (2012), que se aprofunda na questão da obra do escritor e do tradutor a partir de sua experiência individual, argumenta que o tradutor que não se considera escritor está sempre desenvolvendo a criação literária e que o domínio da língua de chegada é crucial. A partir da visão de Perrone-Moisés (1990), podemos afirmar que a proposta inicial se amplia e as intenções do autor são superadas no ato de recriação da obra pela leitura. O ponto fundamental de seu enfoque está em perceber que,

A leitura é um aprendizado de atenção, de sensibilidade e de invenção. A grande obra não pode ser lida de qualquer maneira, ao bel-prazer da pura subjetividade do leitor, porque nela estão inscritas aquelas linhas de força que podem ser moduladas e prolongadas, mas não anuladas. Na circulação entre a proposta que é a obra e sua recepção pelo leitor cria-se não propriamente um mundo paralelo, representado, e sim uma visão valorativa do mundo em que vivemos. Assim, a obra literária é construção do real e convite reiterado ao seu ultrapassamento. (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 109).

Deve-se notar que o processo de tradução e adaptação do texto literário como atividade de reescrita tem um caráter intertextual, na medida em que um texto fonte é produzido a partir de outro, que é o original. Um componente principal é o termo de intertexto do leitor, definido por Mendoza (2001, p. 95) como “[...] el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüístico-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización literaria del discurso”.³

Durante a leitura intertextual percebe-se que “a presença explícita de uma obra em outra requer que o leitor dê atenção tanto ao recorte, ou seja, o que e como foi recortado da obra anterior, quanto a inserção como a obra anterior foi inserida e absorvida na rede de sentidos da segunda” (COSSON, 2014, p. 79). Portanto, o tradutor deve ter a capacidade de conhecer um extenso código cultural denominado intertexto-leitor, que visa estabelecer conexões entre dois ou mais textos com os quais o original possa dialogar, identificando na leitura recursos textuais como citações, alusões, paródia, paráfrase, ilustração, entre outros presentes no modo de leitura intertexto-texto, para reforçar ou alcançar os sentidos do texto de partida. Quanto mais amplo for o intertexto do leitor, mais produtivo será o trabalho do tradutor, pois ele se aproximará do gênero ou do estilo literário, da ideologia, do período presente na obra a partir de

² “O tradutor literário é muito autor e sua tradução é uma reescrita, uma forma de criação, que lhe permite intervir com interferência criativa nos diferentes níveis da obra, mantendo o significado ou, pelo menos, a parte essencial da mesma”. (ALBALADEJO, 2001, n/p, tradução nossa)

³ “[...] o mecanismo que ativa seletivamente os conhecimentos e estratégias que permitem reconhecer as características e recursos, os usos linguístico culturais e as convenções de expressão estética e de caracterização literária do discurso”. (MENDOZA, 2001, p. 95, tradução nossa)

intertexto-contexto, conseguindo assim uma melhor tradução do texto para um leitor específico que facilita a decodificação semiótica adequada. Deve-se observar que o horizonte de expectativas do tradutor corresponde ao do autor do texto original.

Nessa medida, a teoria da estética da recepção compreende o texto literário como um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura, requerendo atividades imaginativas e perceptivas na interação entre a estrutura da obra e seu receptor que recebe o sentido do texto no processo de constituição. Daí deriva que,

[...] uma interpretação da literatura, [...] visa à *função*, que os textos desempenham em contextos, à *comunicação*, por meio da qual os textos transmitem experiências que, apesar de não-familiares, são contudo compreensíveis, e à *assimilação* do texto, através da qual se evidenciam a “prefiguração da recepção” do texto, bem como as faculdades e competências do leitor por ela estimuladas. (ISER, [1976] 1996, p. 13-14)

Colomer (2003) destaca que a forma predominante dos livros para crianças e jovens caracteriza-se porque evita a pluralidade de significados; os autores sugerem uma leitura inocente por parte do leitor. As contribuições da teoria literária nos estudos de literatura infantil e juvenil foi a linha de reflexão sobre “o leitor modelo que as obras pressupõem: as características psicológicas, as competências literárias, os conhecimentos e comportamentos sociais e culturais, que se supõe as crianças e jovens possuem ou que se pretende que aprendam [...]” (COLOMER, 2003, p. 97).

Recorrendo mais uma vez a Mendoza (2018), o conceito de pluridirecionalidade ou a existência de um receptor duplo é reconhecido, que é tanto a criança quanto o adolescente, assim como o grupo receptor indireto de adultos que supervisiona e determina a literatura consumida pelo grupo receptor de crianças e jovens. Por conseguinte, a característica assimétrica do receptor da literatura infantil e juvenil tem um impacto na maneira como este gênero literário é traduzido. A literatura infantil e juvenil proporciona ao tradutor maior liberdade de manipulação textual desde que o texto alvo esteja em conformidade, por um lado, com as convenções culturais do que é aceitável ou não para uma determinada faixa etária, contribuindo para o desenvolvimento dos valores morais dos leitores, e por outro lado, esteja em conformidade com a trama, caracterização e linguagem textual para alcançar a compreensão da leitura por crianças e jovens (LIBERATTI, 2013). Como a tradução da literatura infantil e juvenil também cumpre a função de enriquecer o conhecimento dos receptores de outras realidades culturais, o tradutor deve conservar (tradução não-invasiva) ou adaptar os aspectos estrangeiros (tradução invasiva) de acordo com a capacidade de compreensão do leitor (PASCUA, 2003; MENDOZA, 2018, 2021).

A tradução da literatura infantil e juvenil faz ajustes com a intenção de adaptar de forma apropriada o conteúdo da obra original ao conhecimento linguístico, cognitivo e cultural de crianças e jovens, assim sendo compreensível para este público e permite o acesso a outras culturas (LIBERATTI, 2013; MENDOZA,

2021). As questões de censura têm um impacto no processo de adaptação, de modo que surgem dúvidas sobre o quanto o tradutor deve se adaptar e, neste sentido, a adaptação cultural é um problema recorrente nos estudos de tradução, como explica García (2020, p. 466),

Adaptar todas las referencias culturales extranjeras impide que el joven lector conozca el mundo y la cultura extranjera. Mantener estos elementos en su forma original puede significar que el lector no los entienda, lo que implica un rechazo por parte de los lectores e incluso un fracaso económico para la editorial. Por esta razón, siempre hay una posición ideológica subyacente cuando se trata de la adaptación.⁴

Segundo Souza (2015), as traduções de obras clássicas destinadas ao mercado literário ou universitário, levando em conta o *marketing* como característica distintiva da tradução industrial, podem apresentar condensações implícitas e explícitas que implicam em padronização. As traduções implícitas não explicitam o fato de que o trabalho foi condensado e as traduções explícitas informam que a obra original foi adaptada ou resumida. As condensações oferecem aos adaptadores a oportunidade de omitir certos aspectos que podem ser inadmissíveis nas traduções destinadas à distribuição por bibliotecas e escolas públicas. Existem diferentes formas de padronização, tais como tema (a obra é adaptada às preferências do leitor); língua (dialetos ou formas não padronizadas são reduzidos); estilo (a obra não deve desviar-se de um estilo narrativo restrito); entre outras. Também as complexidades estilísticas de uma obra clássica podem ser reduzidas ou totalmente perdidas em uma tradução (SOUZA, 2015).

Para Steiner ([1929] 1988, p. 542), “todo estilo literario es un lenguaje dentro del lenguaje, así que todo lo que una traducción puede ambicionar es recomponer un tanto (lo que le sea posible) de lo que el escritor extranjero pudo haber modelado en otro idioma.” De fato, as liberdades criativas do tradutor dão origem a desvios estéticos e oferecem uma margem de adaptação, na medida em que o objetivo é manter um efeito comunicativo, preservando o estilo do texto original (COLOMBRES, 2009). Por outro lado, Klingberg (1986 *apud* GARCÍA, 2020) delimita entre adaptações não necessárias e intervenções aceitáveis que não reúnem aspectos estranhos ao texto de origem e ao estilo do autor. Considera que o tradutor não deve ir além das intenções do autor e oferece uma classificação de adaptações em traduções de literatura infantil: adaptação ao contexto cultural, adaptação lingüística, modernização, purificação e abreviação. Em contrapartida, Oittinen (2000 *apud* GARCÍA, 2020) desconstrói a noção de autoria e o texto traduzido é percebido como um espaço desviante onde o tradutor também se expressa e até mesmo o leitor, atendendo ao dialogismo de Bakhtin (1929) que explica “um diálogo interno na obra, e um diálogo da obra com outras obras” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 94).

4 “A adaptação de todas as referências culturais estrangeiras impede que o jovem leitor conheça o mundo e a cultura estrangeira. Manter estes elementos em sua forma original pode significar que o leitor não os entende, o que implica rejeição por parte dos leitores e inclusive falha financeira para a editora. Por esta razão, há sempre uma posição ideológica subjacente quando se trata de adaptação”. (GARCÍA, 2020, p. 466, tradução nossa)

Mendoza (2021) concorda com as posições de Pascua (2003) e Oittinen (2000) e conclui que o processo de tradução deve ser desenvolvido a partir do texto original para o texto traduzido e não o contrário, levando em conta o nível linguístico (tradução invasiva). Portanto, uma tradução aceitável pode resultar da adaptação das convenções do sistema fonte às convenções do sistema traduzido, a fim de criar um texto fluente. Porém, às vezes uma tradução com intervenção é conveniente e outras vezes uma tradução sem intervenção é mais oportuna a partir do nível cultural (tradução não-invasiva), em correspondência com o contexto situacional e temporal no qual a tradução é publicada, e a faixa etária dos destinatários que é um fator determinante na escolha entre tradução invasiva e não-invasiva; em outras palavras, uma tradução dialógica também referida como tradução intercultural dialógica ou estrangeirização cultural adaptada (MENDOZA, 2021).

2.1 Algumas reflexões sobre o tratamento da literatura infantil e juvenil para a formação do leitor literário

O aumento de diferentes perspectivas de análise em relação à formação do leitor literário revela o significado social atual deste tópico para sua interpretação dentro dos problemas da didática da literatura (YUNES, 1995, 2021; MACHADO, 2002; PRADO, 2004; SOTOMAYOR, 2005; ABREU, 2006; VASQUES, 2007; COLOMER, 2003, 2011; FERNANDES; OLIVEIRA, 2010; ROUXEL, 2012; ZILBERMAN, 2012; AZEVEDO, 2014; COSSON, 2014; MUNIZ; OLIVEIRA, 2014; BALLESTER, 2015; LLUCH; ZAYAS, 2015; CERRILLO, 2016; REZENDE; OLIVEIRA, 2016; GÓMEZ; COCA, 2017; BUTLEN, 2018; LOMAS, 2018; DÍEZ, 2019; ALVES, 2020; FLECK; LOPEZ; SALDANHA, 2020; GOMES; CRUZ, 2020). O conceito tradicional de ensino de literatura deu lugar ao de formação do leitor literário, baseado no processo de despertar o prazer da leitura no âmbito escolar. Nesta ordem, reconhece-se que a categoria de formação do leitor literário inclui o processo de aprendizagem da língua e na alfabetização enquanto uma etapa fundamental para adentrar no universo literário, a partir do desenvolvimento de estratégias de compreensão na consolidação de hábitos de leitura e a descoberta da estética de uma grande variedade de textos literários para fortalecer a criatividade (PRADO, 2004; COSSON, 2014).

Levando em conta o protagonismo do leitor, os modelos didáticos da literatura preveem procedimentos para a formação de leitores competentes. As diferentes perspectivas didáticas baseiam-se na promoção da leitura em sala de aula, pois visam considerar a necessidade de formação literária, como uma situação comunicativa que proporciona ao aluno as vantagens de poder construir significados através da experiência estética (BALLESTER, 2015). O propósito da formação do leitor literário é procurar a promoção da leitura para atender objetivos de interpretação e produção textual no espaço escolar. De acordo com Prado (2004), Lluch e Zayas (2015), existe um consenso entre os especialistas quanto aos principais objetivos da formação do leitor literário no ensino obrigatório: suscitar o envolvimento e a resposta

afetiva dos estudantes em relação aos textos de ficção; fazer avançar os alunos na complexidade interpretativa dos textos, através do conhecimento das convenções (temáticas e formais) da tradição literária e dos contextos histórico-culturais; e construir uma experiência do literário como componente da cultura e parte do patrimônio literário.

Segundo Yunes (1995), apesar de seu valor, a sociedade brasileira relega a leitura a planos sempre secundários, encarando-a como uma experiência penosa. Vale mencionar a perspectiva de Lajolo e Zilberman (2006) quando sistematizam reflexões em torno das obras para crianças publicadas no Brasil e assinalam que geralmente, os trabalhos sobre literatura infantil tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um ou outro projeto escolar e político. Por outro lado, Vasques (2007, p. 295) enfatiza: “É patente que crianças e jovens se formam como leitores literários por meio da leitura de livros infantis e juvenis. Conhecer essas narrativas, os temas que abordam, as características narratológicas que apresentam e os valores que transmitem é imprescindível a todos os que se interessam pela formação leitora das novas gerações”. No entanto, nas práticas pedagógicas ainda insistem apresentar a literatura infantil e juvenil com exercícios intelectuais ou pedagógicos, ensino da moral e bons costumes.

Assim, desviam o poder da imaginação que a literatura infanto-juvenil proporciona e que seria o ideal no processo de formação do leitor, cujo êxito depende da metodologia do professor com a literatura infantil e juvenil em sala de aula. Por conseguinte, torna-se imprescindível despertar questionamentos e promover a construção de novos significados. A literatura infantil e juvenil deve “atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e por último, sem imposições, educar e instruir” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2010, p. 28). Azevedo (2014) por sua vez comenta que as crianças e jovens encontram na literatura infantil os novos espaços para uma iniciação à ludicidade do estranhamento e da surpresa, desenvolvendo assim, a sua competência literária.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário no Ensino Fundamental e no Ensino Médio é relegado a um plano secundário do ensino de acordo com *Base Nacional Comum Curricular-BNCC* (BRASIL, 2018, p. 503): “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio”. A questão é que a leitura analítica da literatura canônica se tornou tecnicista e muito distante do modo de recepção dos alunos especialmente do ensino médio, que revela as “[...] oposições entre a oferta escolar de leitura da literatura e as práticas sociais e culturais reais dos jovens contribuem muito para a acentuação da crise, não da literatura, mas do ensino das letras que conviria ser repensado no que se refere a valores” (BUTLEN, 2018, p. 30). Sendo assim, vários autores fundamentam a importância de um contacto adequado com a leitura dos textos clássicos como uma ferramenta necessária na formação do leitor literário (MACHADO, 2002; ABREU, 2006; CARVALHO, 2013;

AZEVEDO, 2014; COSSON, 2014; CERRILLO, 2016; REZENDE; OLIVEIRA, 2016; BUTLEN, 2018; DÍEZ, 2019; GOMES, CRUZ, 2020).

Rezende defende que as leituras na escola podem integrar literatura de diversas origens, inclusive as canônicas como forma de implicação das crianças e dos jovens no ato de leitura (GOMES, CRUZ, 2020). Na opinião de Azevedo (2014), é preciso que um cânone literário para a infância deve incluir os textos que representam o patrimônio de uma memória coletiva e “transformando-os, por meio de processos de reapropriação e manipulação/diálogo intertextual, atuam, em larga medida, como catalisadores dos sistemas semióticos culturais, incentivando uma renovação criativa dos mesmos” (AZEVEDO, 2014, p. 31).

Reencontra-se, nesta necessidade de abordar os clássicos nos processos formativos do leitor, a função social ou informativa de textos adaptados de clássicos da literatura geral, romances de aventura, contos populares e clássicos da literatura infantil e juvenil. A propósito dessa exigência acerca das obras literárias adaptadas para crianças e jovens, Machado (2002, p. 15) aponta: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”.

Verifica-se, pois, que a questão do tratamento dado ao assunto das adaptações de obras literárias para crianças e jovens, não está dissociada da discussão dos gêneros literários textuais mais adaptados no Brasil tais como lenda, mito, epopeia, apólogo, tragédia, comédia, drama romântico, conto e romance (CARVALHO, 2013). O autor analisa que as adaptações são derivadas do acervo da literatura infantil e juvenil considerado clássico, de modo que o modelo de literatura voltado para crianças é de forma geral o clássico adaptado. Em vista disso, a exposição a uma diversidade de gêneros textuais é propícia para o leitor em formação, possibilitando a composição do horizonte de expectativas desse leitor com base no universo canônico, pois as normas literárias e sociais introduzidas no imaginário infantil e juvenil são extraídas do texto literário já legitimado pela comunidade (CARVALHO, 2013).

Derivado disto, considera-se oportuno no ensino da literatura enfatizar a apresentação sistemática de textos literários, por tanto se deve incorporar uma variedade de gêneros que atraiam os leitores e estimular sua autonomia, a fim de expandir sua formação literária. A partir daí podemos inferir a importância de que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura de modo a descobrir o prazer de ler. Nas palavras de Rezende e Oliveira (2016, p. 163), trata-se “[...] de ampliar suas possibilidades de escolha, podendo decidir quando querem ser vítimas de suas narrativas e quando querem ser críticos das obras que leem.”

Para Rouxel (2012, p. 281) “é possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma didática da implicação do sujeito leitor na obra”. A autora fala sobre a necessidade de “encorajar as abordagens sensíveis”, estimulando o aluno a expressar sobre suas impressões da leitura literária com liberdade para fazer análises a seu modo na busca da reconstrução de sentidos.

Com base nas referências acima mencionadas, adota-se que o trabalho docente pode contribuir para a formação do leitor, motivando o aluno a aceitar o desafio de ler sem a obrigação de apresentar resultados formais dessa leitura, mas de compreender e significar o texto. O professor mediador é aquele que medeia, intervém, aproxima o leitor do texto: “o promotor da relação leitor-objeto-leitura” (MUNIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 45). No entanto, é preciso enfatizar a necessidade de que só pode desenvolver e incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua própria formação, desenvolveu uma boa relação com a leitura, em especial a literária.

Por essa razão, é importante que se reconheça a necessidade do uso da literatura infantil e juvenil na formação de professores de literatura, retomando os critérios de Penha (2020, p. 20),

A permeabilidade sobre as questões do próprio tempo e as experimentações da forma são absorvidas de maneira mais rápida pela literatura infantil e, se isso não deixa de ser bom em termos de uma dinâmica de atenção ao público e de disponibilidade de reinvenção de conteúdos e formas, pode ser forte armadilha para leitores desavisados. Um exemplo desse descompasso entre processos de atualização e qualidade estética encontra sua raiz na quase ausência de discussão especializada sobre essa produção nos cursos de formação de professores, tanto na área de Pedagogia como em Letras. (PENHA, 2020, p. 20)

Conseqüentemente, isto tem um impacto na necessidade de propor estratégias didáticas mais adequadas para desenvolver hábitos de leitura em torno das diferentes expressões literárias dos estudantes, adequados à sua idade e interesses, o que levará à melhoria da sua interpretação, ou seja, alcançar a construção do sentido das obras literárias numa prática educativa. Neste sentido, cabe a escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento da experiência estética de modo eficaz. Para isso, é prioritário planejar o ensino da literatura a partir de uma perspectiva interativa que favoreça um trabalho intensivo da capacidade de leitura para a fruição, o gosto pessoal, a apreciação dos textos literários e o aumento da capacidade de dedução e raciocínio nos diferentes níveis de ensino. No entanto, alguns dos professores geralmente limitam a oferta de textos literários para trabalhar em sala de aula e a proposta de atividades de leitura que visam cumprir com os propósitos do currículo escolar, o que condiciona em grande parte, a predisposição dos alunos para entrar em contato com a leitura por prazer, por meio das diferentes formas.

Considerações finais

Com a análise teórica das fontes assumidas no presente ensaio levando em consideração uma abordagem hermenêutica, tentamos demonstrar a correlação entre a tradução e a adaptação da literatura infantil e juvenil. Adotamos uma convergência da ciência literária, da linguística e da didática da literatura

para aprofundar a importância que o tradutor adquire como leitor no processo de adaptação literária e a pertinência do uso de obras adaptadas na sala de aula como meio de estimular a apropriação da linguagem literária no público infanto-juvenil.

De tudo, conclui-se que as referências teóricas e metodológicas fornecidas indicam a necessidade de valorizar a prática de leitura dos textos literários adaptados no espaço educativo para a formação do leitor infanto-juvenil. Desta forma, reconhece-se as abordagens didáticas úteis à comunidade de professores no ensino da literatura de fomentar o prazer pela literatura nas crianças e jovens. Resumindo podemos dizer que nossa proposta reflete sobre alguns aspectos dos estudos da tradução e adaptação da literatura infantil e juvenil, tentando aprofundar nas contribuições ligadas ao processo e as implicações de outras áreas das humanidades e suas ligações para o estudo da literatura.

CRediT

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável.

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável.

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Administração do projeto, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: SIMÓN, Yessy Villavicencio.

Conceitualização, Administração do projeto, Supervisão, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição: MATEUS, Andrea Martins Lameirão.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALBALADEJO, Tomás. Traducción e interferencias comunicativas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, n. 3, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=231096>. Acesso em: 31 mar. 2021.

ALVES DE SOUSA, Leomar. Práticas de leitura e de escrita no Ensino Fundamental II, pelo viés da Literatura Infantil e Juvenil. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 22, 2020, p. 300-308. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/89>. Acesso em: 31 mar. 2021.

AZEVEDO, Fernando. *Literatura Infantil e Leitores*. Da Teoria às Práticas. 2da. Edição, Lulu Press, Raleigh, N. C., 2014.

BALLESTER, Josep. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Grao, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação, 2018.

BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. *Educar em Revista*, v. 34, n. 72, nov./dez., 2018. p. 19-38. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62732>

CARVALHO BUENOS AIRES de, Diógenes. Adaptação literária e formação de leitores. In: SANTOS PINHEIRO, A.; BROCCETTO RAMOS, F. (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 253-274.

CERRILLO, Pedro. C. *El lector Literario*. México: FCE, 2016.

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

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Editora Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Andando entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

COLOMBRES, Adolfo. *Celebración del lenguaje*. Hacia una teoría intercultural de la literatura. La Habana: Ediciones Alarcos, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DÍEZ MEDIAVILLA, Antonio. Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, n. 29, 2019, p. 105-130. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>

FERNANDES PAIVA, Sílvia Cristina.; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A literatura infantil no processo de formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*, v. 4, n. 7, jan.-jun., 2010, p. 22-36. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/175/101>. Acesso em: 31 mar. 2021.

FLECK, Gilmei Francisco.; LOPEZ, Cristian Javier; SALDANHA FANT, Carla Cristiane. Formação do leitor literário no Ensino Fundamental: uma experiência com “O mundo encantado das fadas”. *Pontos de Interrogação*, v. 10, n. 1, jan.-jun., 2020, p. 65-82. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i..v10i1.9327>

GARCÍA DE TORO, Cristina. Translating Children’s Literature: A Summary of Central Issues and New Research Directions. *Sendebarr*, n. 31, 2020, p. 461-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/sendebarr.v31i0.13605>

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, [1982] 2006.

GOMES MAGNO, Carlos; CRUZ, Maria de Fátima Berenice. Entrevista com Neide Luzia de Rezende-Reflexões sobre a leitura literária no Brasil. *Pontos de Interrogação*, v. 10, n. 1, jan.-jun., 2020, p. 263-274. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i..v10i1.9339>

GÓMEZ REDONDO, Susana; COCA, Juan R. Hermenéutica y metadidáctica en la comunicación literaria infantil: entre la sociodidáctica y el docente como mediador. *Enunciación*, v. 22, n. 1, enero-junio, 2017, p. 14-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.11797>

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. De Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 2, Trad. de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, [1976] 1996.

KRISTEVA, Julia. *Semiótica*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1978.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBERATTI, Elisângela. A Literatura Infanto-Juvenil traduzida, o texto não-verbal e a purificação. *Escrita*, n. 17, 2013. Disponível em: <http://visir.maxwell.vrac.puc-rio.br/22344/22344.PDF>. Acesso em: 31 mar. 2021.

LOMAS, Carlos. Estudiar era algo tan maravilloso como jugar a estar vivos. Los años del colegio en la literatura. *Enunciación*, v. 23, n. 1, enero-junio, 2018, p. 103-127. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13171>

LUARSABISHVILI, Vladimer. Análisis interdiscursivo, Retórica, Traducción e Intertextualidad. *Archivum*, LXVIII, 2018, p. 93-114. Disponível em: https://reunido.uniovi.es/index.php/RFF/article/view/12224/pdf_1. Acesso em: 31 mar. 2021.

LLUCH, Gemma; ZAYAS, Felipe. *Leer en el centro escolar: el plan de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2015.

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

MACHADO, Ana Maria. *Lectura, escuela y creación literaria*. Trad. de Mario Merlino. Madrid: Grupo Anaya, S. A., [2002] 2012.

MENDOZA, Antonio. *El intertexto lector*. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.

MENDOZA GARCÍA, Inma. El perfil pluridireccional del receptor de la denominada *literatura infantil y juvenil*: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, n. 20, 2018, p. 361-401. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>

MENDOZA GARCÍA, Inma. ¿La extranjerización invade el sistema de traducción o la domesticación invade el texto origen? Nueva aproximación al debate y su aplicación en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia. *Tonos Digital*, n. 40, 2021. Disponível em: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/2724/1204>. Acesso em: 31 mar. 2021.

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral.; OLIVEIRA, Jeovana Alves de Lima. Mediadores sociais de leitura: pontes para experiência literária. *Ponto de Acesso*, v. 8, n. 2, 2014, p. 43-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/1981-6766rpa.v8i2.11956>

PASCUA, Isabel. Translation and Intercultural Education. *Meta*, v. 48, n. 1-2, 2003, p. 276-284. DOI: <https://doi.org/10.7202/006974ar>

PAZ, Octavio. *Traducción, literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1971. Disponível em: <https://ia803104.us.archive.org/28/items/magnasapientia/Paz-Octavio-Traduccion-Literatura-y-Literalidad.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PENHA DIAS, Ana Crélia. Prefácio. As muitas histórias da história da literatura infantil brasileira. In: MORTATTI, M. do R.; BERTOLETTI, E. N.; OLIVEIRA, F. (Orgs.). *Clássicos brasileiros sobre literatura infantil (1943-1986)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 7-10. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-021-1>

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *As flores da escrivantina*. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PRADO, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A., 2004.

REZENDE, Neide Luzia de.; OLIVEIRA, Gabriella Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. *Diadorim*, v. 1, n. 18, 2016, p. 159-171. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2016.v18n1a4740>

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, jan.-abr., 2012, p. 272-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/15.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOTOMAYOR, Ma. Victoria. Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, núm. extraordinário, 2005, p. 217-238. Disponível em:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7b859c9f-13c2-432c-b114-ce4a4a6375de/re200517-pdf.pdf>.

Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, Thaís Polegato de. Tradução & adaptação. John Milton. In: AMORIM, L., RODRIGUES, C.; STUPIELLO, É. (Orgs.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 17-43. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-03.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Trad. de Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, [1929] 1988.

VASQUES, Cristina Maria. Os caminhos da formação do leitor literário contemporâneo: tradição, tensões, carências e possibilidades. *Itinerários*, n. 25, 2007, p. 293-295.

YUNES, Eliana. M. Pelo avesso: A Leitura e o Leitor. *Letras*, n. 44, 1995, p. 185-196. <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v44i0.19078>

YUNES, Eliana. La poesía a seis palmas del suelo. *Revista Letras Raras*, v. 10, n. 3, p. 129 - 143, sept. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v10i3.2296>

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