

LITERATURA INFANTIL - A NARRATIVA

João Luís Ceccantini

Faculdade de Ciências e Letras - Assis - Unesp

Resumo: Esta unidade investiga a leitura de narrativas de ficção entre crianças e jovens. Primeiramente, desmistifica-se a ideia de que os jovens brasileiros não gostam de ler narrativas longas. Em seguida, discute-se a literatura que transita na escola, apontando-se armadilhas que levam ao empobrecimento da relação entre os leitores e os livros.

Palavras-Chave: Leitura, Narrativa, Leitor, Escola, Mediação.

1. QUEBRANDO TABUS

Nos últimos anos, o “fenômeno Harry Potter” tem sido assunto abordado de forma constante pela mídia do mundo inteiro. Desde que o primeiro título da série, *Harry Potter e a pedra filosofal*, foi publicado por J. K. Rowling, em 1997, na Inglaterra, abocanhando alguns prêmios literários expressivos no seu contexto cultural e sendo traduzido para inúmeras línguas, o processo só fez se intensificar, tanto com a adaptação da obra para o cinema, quanto com a publicação dos quatro títulos que sucederam o primeiro. De um modo geral, o alarde da mídia concentrou-se em dois aspectos: os milhões de exemplares de *Harry Potter* vendidos pelo mundo inteiro até meados dos anos 2000 (considerados os títulos publicados até aquele momento, as vendas já ultrapassavam os cem milhões de exemplares¹) e a polêmica em torno das qualidades literárias da série, em que a crítica especializada se dividiu entre aqueles que não viram maiores atributos na saga do pequeno bruxo e os que, por diferentes ângulos, valorizaram de modo significativo a produção da escritora inglesa.

1. A título de comparação, pode ser lembrado que, no Brasil, um autor já firmado no mercado editorial costuma dar-se por muitíssimo contente quando atinge a casa dos nove mil exemplares vendidos, o que equivaleria a cerca de três edições de uma obra. Mesmo no caso da literatura infantil, em que as tiragens costumam ser maiores, dadas as vendas ao governo, 30.000, 40.000 exemplares, são consideradas tiragens enormes, extremamente bem sucedidas. *O menino maluquinho* (1980), de Ziraldo, um dos nossos maiores best-sellers infantis, levou cerca de duas décadas para vender pouco mais de um milhão de exemplares.

Sem querer entrar aqui na discussão sobre os méritos literários de *Harry Potter*, que com certeza existem² (ainda que aceitar essa ideia não signifique necessariamente supervalorizar a obra), vale chamar a atenção para o fato de que, no caso brasileiro, o “fenômeno Harry Potter” interessa bastante aos mediadores de leitura, isto é, pais, professores, bibliotecários, editores, livreiros, animadores culturais etc., na medida em que, levadas em conta as altas tiragens que o livro alcançou também em nosso país, foram jogados por terra alguns *mitos* que têm balizado a produção e a leitura da literatura infantil nacional nos últimos tempos: a) o de que nossas crianças não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações; b) o de que o leitor infantil brasileiro não suporta descrições detalhadas; c) o de que o *fantástico* interessa apenas aos leitores bem jovens, não havendo muito espaço no mercado para temas que não os *realistas*; d) o de que somente são bem recebidas pelo público infantil narrativas de estrutura muito simples e linear. Como se vê, estes mitos têm, entre outros tantos aspectos que se tornaram lugar-comum entre nós, com frequência, formatado e homogeneizado os lançamentos infantis nacionais.

2. Poderiam ser destacados, por exemplo, o rico diálogo mantido com a tradição da literatura infantil, sendo possível reconhecer na obra o intertexto com um conto de fadas como Cinderela ou com um clássico como Peter Pan, entre tantas outras histórias; a rica carga imaginativa presente na série, mediada pelas descrições detalhadas, próprias do estilo da autora; o humor, que não deixa de se fazer presente mesmo nas situações mais dramáticas vividas pelas personagens; o caráter emancipatório das narrativas; o traço profundamente humanizador da literatura de J. K. Rowling, entre outros tantos traços positivos da série.

Independentemente do fato de que a enorme adesão a *Harry Potter* se deva, em boa parte, ao fato de constituir um fenômeno da *indústria cultural global*, em que enormes capitais são mobilizados, com fortes investimentos em publicidade, com o licenciamento para inúmeros produtos (como mochilas, cadernos, roupas) e pelo cruzamento com outras mídias, o sucesso da obra entre nós põe em evidência que, sob dadas circunstâncias, nossas crianças, mesmo as de pouca idade, são plenamente capazes de ler obras exigentes e de elevado número de páginas. Ainda que sua motivação inicial se dê pelo valor simbólico da obra, que confere status ao leitor, segundo padrões de circulação típicos da indústria cultural, capazes de aproximá-la do par de tênis de marca famosa ou da roupa de grife, a série *Harry Potter* tem sido cobiçada e lida por crianças e jovens, que não se deixaram assustar pelas 266 páginas do primeiro volume ou mesmo pelas 702 páginas de um dos livros seguintes da série³. Também não têm sido empecilhos para inúmeros leitores brasileiros as descrições minuciosas do contexto cultural inglês presentes nas obras, seu argumento bastante fantasioso, as pequenas narrativas que se encaixam numa grande narrativa central ou mesmo os *flash-backs*. Ou seja, um grande número de leitores no Brasil tem aceitado (e vencido) o desafio de ler *Harry Potter*, enfrentando um número significativo de “obstáculos”, oferecidos por uma obra de razoável complexidade.

3. Vale lembrar que um livro juvenil brasileiro possui, em média, 100 páginas, em edições de caracteres grandes e geralmente com a presença de algumas ilustrações intercaladas entre as páginas de texto verbal. No caso do que se convencionou chamar “livro infantil”, como se sabe, o número de páginas costuma ser muito menor e há abundância de ilustrações.

Na verdade, *Harry Potter* foi invocado aqui como pretexto para tratar de uma questão das mais preocupantes no campo da formação de leitores: em nome de um discurso reiterado, nas últimas décadas, sobre a necessidade de se “despertar na criança o prazer da leitura”, em alguns casos mera extensão de certa “facilitação pedagógica” tão em voga em nossos tempos, *o leitor brasileiro vem sendo terrivelmente subestimado*. Têm sido oferecidas a ele, muitas vezes, leituras bem aquém do seu alcance, seja em termos *qualitativos* (com a indicação de obras de baixo nível estético) ou *quantitativos* (com a proposição, para leitura, de um pequeno número anual de títulos, que, por sua vez, possuem reduzido número de páginas). O “fenômeno *Harry Potter*”, além de pôr a leitura de novo na moda (ainda que não se saiba por quantos verões...), levando um grande contingente de jovens leitores brasileiros a ler para além de certos modelos já cristalizados, teve o mérito também de colocar em xeque a precariedade de padrões rígidos que se foram criando no mercado editorial e no meio educacional, com o conseqüente aprisionamento da produção literária em camisas-de-força que só fazem empobrecer a literatura e o processo de formação do leitor.

Embora seja necessário reconhecer o papel fundamental que textos curtos, simples e ilustrados possam ter na formação dos leitores iniciantes, que se encontram nas primeiras fases do letramento e, sobretudo, a função que tais textos podem desempenhar junto a crianças que só têm acesso a eles na escola, oriundas, que são, de meio iletrado, não é concebível que esse tipo de texto seja transformado em norma quase que absoluta do que virá a ser a literatura infantil lida pelo estudante ao longo do Ensino Fundamental.

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê.

Somam-se, hoje, vozes descontentes com esse discurso facilitador que vem ganhando espaço no campo da *leitura* e só faz fortalecer a circulação de títulos pouco significativos para a formação da criança e do jovem, entendida aí na sua forma mais vertical. Ana Maria Machado, uma de nossas mais destacadas escritoras, no precioso *Contracorrente*: conversas sobre leitura e política (1999), obra ganhadora do prêmio Jabuti, na categoria *Ensaio*, e do maior interesse para qualquer mediador de leitura, aborda a questão sem rodeios:

Nem todo livro é bom. Há livros que não acrescentam nada, a não ser dinheiro ao bolso de alguns diretamente interessados. Não proponho proibições, mas o exercício de um espírito crítico, o desenvolver de opiniões a

respeito dos livros. Opiniões que podem e devem levar a escolhas, seleções e boicotes.

[...]

Quantos de nós não conhecemos crianças que foram obrigadas a ler livros ruins nas escolas e cresceram com horror a livro? Um livro bom dá vontade de ler mais, de continuar sempre adiante, descobrindo cada vez mais situações, mais personagens, mais emoções, mais autores; enfim, um livro bom é uma porta aberta para o infinito. Uma bobagem que se esconde sob a forma de um livro é apenas um equívoco, um engano. Mas, em vez de uma porta aberta, pode acabar sendo uma muralha intransponível. E quem lida com livros, tendo que fazer a escolha entre um e outro, tem que estar consciente desse processo. No fundo, a exigência da criatividade e da qualidade artística numa obra não é apenas um luxo elitista, mas constitui aquilo que tão bem definiu o escritor italiano Gianni Rodari, ganhador do prêmio Andersen, em sua *Gramática da fantasia* – é uma necessidade, “não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo”. (MACHADO, 1999, p. 78-79).

Também Ricardo Azevedo, premiado escritor e ilustrador de livros para crianças e jovens, além de pesquisador no campo da literatura infantil, rebela-se contra as simplificações que se tem feito na mediação da leitura e ataca a questão do mecanicismo que tem modulado as indicações de leitura por faixas etárias, tão exploradas no meio editorial e escolar:

Se a divisão de pessoas em faixas etárias – pressuposto de que grupos de idade apresentam, em princípio, as mesmas características e seriam de alguma forma homogêneos – faz sentido quando pensamos em aulas de ginástica ou mesmo se levarmos em consideração os conteúdos das várias matérias escolares, organizados e subdivididos em graus – por exemplo da 1.a à 8.a série – quando falamos da vida mesmo e da experiência humana – ou da literatura –, a paisagem é muito outra.

É preciso lembrar o óbvio: uma criança é um ser humano e não uma categoria abstrata e lógica. Logo, está exposta a inúmeros fatores: contextos sociais e familiares, seu próprio temperamento, acasos e acidentes, sentimentos, experiências concretas de vida, traumas, concepções culturais, entre outros fatores.

[...]

[...] a crença num mundo abstrato e higiênico, dividido em faixas etárias, mundo que simplesmente ignora a experiência das coisas, concreta e individual, vivida por cada um de nós [...] pode ajudar muito a estabelecer ‘fatias’ do mercado editorial ou a facilitar a organização burocrática das escolas, mas, a nosso ver, não tem contribuído para formar cidadãos criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo. Nem para a formação de leitores, ou seja, pessoas que saibam utilizar livros em benefício próprio. (AZEVEDO, 2003, 80, p. 83).

A adoção de livros banais e o emprego acrítico das indicações por faixas etárias em contexto escolar são exemplos que convergem para esse problema de caráter geral que é o de *subestimar o leitor/educando*. Cada vez mais, é preciso apostar nesse leitor; buscar a expansão de seus horizontes e não apenas reafirmá-los; desafiar o educando para conhecer o outro, o novo, o diferente; estabelecer metas ambiciosas; fixar patamares elevados de leitura a ser gradativamente conquistados; sob o risco do populismo barato ou do paternalismo, talvez ingênuo, mas nem por isso menos conservador e prejudicial aos estudantes.

Essa postura desafiadora exige que o mediador de leitura/professor seja ele mesmo um leitor voraz; possua um amplo repertório de leituras, continuamente atualizado, de modo a poder escolher de fato a cereja do bolo e a não levar gato por lebre. O mediador tem de construir critérios rigorosos e exigentes de seleção de textos, que permitam selecionar e indicar as melhores obras e ao mesmo tempo respeitar a história de leitura de cada leitor ou levar em conta a identidade de uma determinada turma escolar. Nos próximos tópicos serão abordadas algumas questões que certamente auxiliam a construir esses critérios de seleção de textos, sobretudo de narrativas, permitindo uma análise crítica da imensidão de títulos disponibilizada, hoje, pelo mercado.

2. “A LUTA PELO SIGNIFICADO”

Em 1975, quando o debate sobre a literatura infantil ainda se aquecia no Brasil, Bruno Bettelheim (1903-1990), eminente psicanalista austríaco radicado nos Estados Unidos desde o começo da Segunda Guerra Mundial e especialista no trabalho com crianças autistas, lançou uma obra que causou sensação à sua época e ainda hoje ecoa forte: *A psicanálise dos contos de fadas*. Texto polêmico, cuja tradução foi lançada entre nós em 1978, teve a coragem de responder a uma série de valores que então se afirmavam como dos mais libertários, na esteira da agitação política e cultural que se expandia pelo Ocidente desde a década de 1960, mas que, na visão de Bettelheim, estariam seriamente equivocados.

Nessa época, psicólogos, pedagogos, sociólogos, jornalistas e outros profissionais empenhavam-se em criticar os contos de fadas, acusando-os de violentos, por incutir medos de toda espécie e terrores noturnos nas crianças, e apontando-os como conservadores e retrógrados, na medida em que reforçariam atitudes sociais escapistas e conformistas. Segundo essa visão, os contos de fadas seriam essencialmente “alienantes”: estariam a reiterar funções sociais tradicionais (à mulher caberia apenas um papel submisso, eterna e passivamente esperando seu príncipe encantado); a resolução dos problemas sociais seria possível apenas por recursos mágicos e fantásticos; o maniqueísmo constituiria regra (o mundo sendo inapelavelmente dividido entre ricos e pobres, poderosos e submissos, belos e feios, espertos e idiotas etc.), estas, entre outras críticas.

Bettelheim, ao contrário, faz uma defesa apaixonada dos contos de fadas, chamando a atenção para o fato de que muitos profissionais, ao lidar com a literatura infantil, relegam a segundo plano o fato de que se trata de *um bem simbólico, construído por meio da linguagem verbal*, e que, portanto, tal objeto não deveria ser tomado ao pé da letra. Ou seja, na literatura (infantil) interessa mais o que dizem as histórias no *nível implícito* do que no *nível manifesto*. Esses profissionais, excessivamente apegados ao que os contos de fadas dizem na *superfície*, estariam deixando de perceber que, em sua *estrutura profunda*, lidam com valores e significados universais, de extrema importância para o ser humano, ao ponto de constituírem um dos gêneros que mais resistiram ao tempo:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam. (BETTELHEIM, 1978, p. 13).

Nessa primorosa *Introdução*, cujo belo título é “a luta pelo significado”, de onde foi extraído o fragmento anterior, o autor, ao buscar argumentos para defender sua posição em defesa dos contos de fadas, acaba por alcançar uma formulação das mais felizes para explicitar algumas expectativas que nunca se deveriam perder de vista em relação às histórias infantis, de um modo geral, valendo não apenas para aquelas oriundas do folclore e da tradição oral:

Hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. Muitas

experiências são necessárias para se chegar a isso. A criança, à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor: com isto torna-se mais capaz de entender os outros, e eventualmente pode-se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa.

[...]

[...] tornei-me profundamente insatisfeito com grande parte da literatura destinada a desenvolver a mente e a personalidade da criança, já que não consegue estimular nem alimentar os recursos de que ela mais necessita para lidar com seus difíceis problemas interiores. Os livros e cartilhas onde aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, independentemente do significado. A maioria da chamada ‘literatura infantil’ tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

[...]

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras as suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 1978, p. 11-13).

Por várias razões, mas certamente também por atenderem a esses requisitos preconizados por Bettelheim, os contos de fadas têm sido transmitidos de geração a geração por muitos séculos, resistindo mesmo a transformações radicais, como sua adaptação da oralidade para o registro escrito, a partir do final do século 17, ou sua migração da modalidade escrita para novos suportes e linguagens, como os quadrinhos, o cinema, o CD, o CD-rom, ao longo de todo século 20, em um processo que tem continuidade nos dias de hoje, garantindo seu lugar de admirável patrimônio cultural da humanidade. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é fácil chegar até o “fenômeno Harry Potter” e perceber como a série responde bem aos

requisitos postulados pelo psicanalista austríaco, o que auxiliaria a compreender seu sucesso para além da “alavanca” da indústria cultural. Não por acaso, os livros de J. K. Rowling foram percebidos como releitura criativa de muitos contos de fadas.

Por oposição, quando submetemos a essas exigências muitas obras que circulam hoje, com a ambição de tratar de “questões psicológicas” da criança, conhecidas no meio editorial como “comportamentais”, fica patente que não resistem a uma análise mais cuidadosa. *Medo de escuro, xixi na cama, primeiro dente que vai cair, irmãozinho que vai nascer, perda de um ente querido, pelinhos que começam a nascer*, entre tantos outros temas demandados pelo mercado, são tratados de modo explícito, *no nível manifesto*, em histórias feitas de encomenda, quase sempre muito artificiais. São exceções as histórias que conseguem dar a esses temas tratamento ficcional minimamente consistente e aceitável. No geral, são histórias de tosca carpintaria literária, que pouco estimulam a imaginação e pouco exigem do intelecto. Se a criança que lê não estiver vivenciando naquele momento a questão focalizada pela história, dificilmente terá seu interesse despertado pelo texto, que parecerá tolo e banal, fadado ao esquecimento.

Esse tipo de produção até pode servir como pretexto para se puxar assunto em consultórios de psicólogos e salas de coordenadores pedagógicos nas escolas. Pode-se até, quem sabe, valorizar a natureza da *informação* que essas histórias querem veicular. Mas que fique claro que não se trata de *boa literatura*, no sentido compreendido por Bettelheim, sentido aqui endossado, assim como por tantos outros especialistas da área.

Face ao exposto, torna-se evidente a importância de lançar mão dos contos de fadas para formar leitores, mesmo porque são fonte indispensável para se compreender toda a produção contemporânea, que com eles mantém permanente diálogo. É preciso, contudo, uma ressalva: a de que sejam utilizadas versões dos contos *fidédignas e bem cuidadas do ponto de vista linguístico*. Por serem de domínio público, isto é, não exigirem o pagamento de direitos autorais, os contos de fadas têm sido objeto de todo tipo de adulteração, atrofia e simplificação, por parte de casas editoras inescrupulosas e/ou incompetentes, na busca de lucros fáceis, num acintoso desrespeito para com o leitor⁴.

4. Podem ser lembradas aqui, entre outras, algumas edições brasileiras respeitáveis dos contos de fadas:

GRIMM, Irmãos. *Branca de Neve e outros contos de Grimm*. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2 v.

GRIMM, Irmãos. *Contos de Grimm*. Tradução de Maria Heloisa Penteado. São Paulo: Ática, 2003. 2 v.

GRIMM, Irmãos. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1997

PERRAULT, Charles. *O Chapeuzinho vermelho*. Tradução de Francisco Balthar Peixoto. Porto Alegre: Kuarup, 1987. E muitos outros contos, em volumes individuais.

PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PHILIP, Neil (Org.). *Volta ao mundo em 52 histórias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

3. PEDAGOGISMOS

Ana Maria Machado, Ricardo Azevedo e Bruno Bettelheim sentiram necessidade de citar a *escola* para tratar de questões sobre *literatura infantil*. Essa associação entre as duas é frequente e tem na base fortes razões de ordem histórica, que sempre vale a pena recuperar.

Com a afirmação da burguesia como classe social detentora do poder político, econômico e cultural, no final do século 18, sedimenta-se, na Europa, o conceito de *infância* e impõe-se um novo modelo de família, que se encarregou de transmitir às novas gerações os valores dessa classe social, criando, assim, os mecanismos que garantissem sua permanência no poder. Mas não apenas à família coube essa tarefa. A *escola* é também arremetida como *aparelho ideológico*, sendo reformada e investindo-se da missão, tal como a família, de controlar o desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções.

A escola é, desse modo, outro espaço importante de mediação entre a criança e a sociedade. Tornando-se gradativamente compulsória para as crianças dos diversos segmentos sociais, a escola prepara os pequenos para o enfrentamento maduro do mundo (segundo a ideologia da classe que a gere) e ao mesmo tempo enxuga do mercado de trabalho um contingente razoável de operários-mirins (mão-de-obra excedente). Seu papel no equilíbrio social assume um destaque crescente.

A literatura infantil, gênero emergente desse mesmo contexto histórico-social, associa-se, assim, desde as suas origens à escola. É seu espaço de circulação por excelência – ainda até os dias atuais, é preciso reconhecer – e impregna o gênero de uma *função pragmática e utilitária* que será sempre uma sombra a projetar-se com maior ou menor intensidade ao longo da história da literatura infantil. Como esclarece Regina Zilberman:

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disto é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 1985, p. 13-14).

Esse caráter pragmático contaminou de forma acentuada grande parte das obras de literatura infantil produzidas no Brasil, especialmente aquelas escritas até o início da década de 1970. Edmir Perrotti, ao inventariar os principais estudos teóricos que se ocuparam do *pedagogismo* no texto literário para crianças em nosso país, apresenta a conclusão comum a que chegaram, apesar dos objetivos diversos a que se propunham, e mesmo da metodologia peculiar empregada por cada um de seus autores (entre eles, Marisa Lajolo e Fúlvia Rosemberg):

[...] a literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes. (PERROTTI, 1986, p. 16).

Para Perrotti, na literatura infantil predominou largamente, assim, o que ele denomina um *discurso utilitário*, sempre mais articulado em função de sua *eficácia junto ao leitor* do que movido por preocupações propriamente estéticas. Exceção feita a uma faceta importante da obra de Lobato (1882/1948) que, fazendo um apelo extraordinário à imaginação do leitor, conseguiu escapar a esse utilitarismo tacanho, voz da pior tradição, substituindo por um projeto pedagógico, sim, mas altamente criativo; é apenas a partir das últimas duas ou três décadas que podemos pensar em uma mudança significativa para a literatura infantil brasileira de um modo geral. Ocorre, então, nos melhores escritores, uma inversão de tendência que desloca a tônica, no texto, do utilitário para o estético.

Em meio à expansão desenfreada que sofre o mercado editorial na área, surgem alguns autores expressivos, em cujos textos como traço essencial revela-se a coerência interna da obra, ou seja, não mais seu compromisso com normas, valores e modelos de comportamento, mas sim, essencialmente, com a ARTE. Trata-se daquilo que Perrotti (1986) denomina *discurso estético*. Segundo ele, este é o discurso que não se orienta para além de si mesmo, mas se acha estruturado conforme critérios de sua própria dinâmica interna. É o discurso que permite que a literatura infantil assuma um novo papel, mais questionador e crítico, tornando-se aberta inclusive à autorreferência ou à interlocução até mesmo explícita com outras obras. E essa mudança de orientação converge precisamente para a superação da *assimetria adulto/criança* própria do gênero.

Note-se que, por estar vinculada à própria gênese da literatura infantil, a destinação pedagógica da literatura infantil ainda permanece viva, mesmo que continuamente transfigurada pelos novos tempos. O pedagogismo escancarado, instrumentalizando a obra literária sem maior constrangimento, talvez já não tenha muito lugar na produção mais recente, depois de ser alvo de tanto debate e crítica no cenário cultural brasileiro ao longo dos últimos anos. A velha “moral da história”, tão ligada às raízes da literatura infantil, passa a ser, portanto, menos transparente. O que não significa, contudo, que a destinação pedagógica dessa literatura tenha desaparecido pura e simplesmente.

Faz-se presente, de maneira mais indireta, “camuflada”, em inúmeras obras que, embora até tenham a preocupação de contar uma história com alguma competência, buscando entreter e divertir o leitor, não abrem mão de transmitir ensinamentos de toda ordem (sobre *higiene, etiqueta, ciências, saúde, aspectos geográficos, comportamentais* etc.). O modo de

ensinar e informar não segue mais os padrões autoritários (e mesmo punitivos) que orientavam a tradição, mas não tem o pudor de submeter o literário ao pedagógico, comprometendo, de um modo geral, o resultado das obras.

Em níveis mais complexos, o pedagogismo não se revela de forma imediata, no nível dos conteúdos veiculados pelas narrativas. No fenômeno denominado “utilitarismo às avessas” (PERROTTI, 1986), são produzidas, a partir da década de 1970, no Brasil, muitas narrativas de natureza contraditória, oscilantes entre a tradição e novo. No nível temático, negam o pedagogismo, assumem teor libertário, tomam o partido da criança, defendem seu ponto de vista e seus valores, tratam de questões de seu interesse, buscam atender a seus anseios e respeitam o universo infantil, não querendo atuar como meros porta-vozes dos valores do universo adulto. No nível de sua organização formal, entretanto, reeditam o pedagogismo, ao assumir um discurso persuasivo, de mão única, que: quer a todo custo convencer o leitor; lhe apresenta questões fechadas; busca inculcar valores; se volta todo ele, também, para a *eficácia*, afastando o texto da essência do literário. Um exemplo de narrativa dessa natureza, analisado por Perrotti (1986), é *A curiosidade premiada* de Fernanda Lopes de Almeida.

O pedagogismo tem a capacidade de assumir diversas formas e de continuamente renovar-se. Zilberman e Lajolo (1986), considerando a produção contemporânea, situam o fenômeno também no âmbito da *circulação* das obras, na medida em que estas continuam a encontrar na escola um espaço privilegiado, com uma circulação amparada por diretrizes curriculares que recomendam, incisivamente, a literatura infantil. As editoras, assim, lançam mão de todas as estratégias possíveis para ocupar esse espaço. Centrando suas atenções na figura do professor, distribuem brindes, obras, catálogos pormenorizados; divulgam diretamente as obras nas escolas; levam os escritores até às salas de aulas; inserem nas obras encartes e “fichas de leitura” com todo tipo de sugestão de atividades didáticas; multiplicam as edições “paradidáticas”, promovem minicursos “práticos” para incentivar a “adoção” dos livros que editam.

E não se pode esquecer também, no contexto dessas contínuas atualizações do pedagogismo, o fato de que, até hoje, *a escola* continua sendo utilizada como um dos espaços ficcionais prioritários para a ambientação de inúmeras narrativas. Certamente, com o intuito, mais ou menos cômico, por parte dos escritores, de buscar a pronta identificação dos professores e estudantes com as histórias que se propõem contar.

4. AS RELAÇÕES DE PODER ADULTO/CRIANÇA

Um problema essencial para o estudo da literatura infantil é o modo como são representadas nas obras as relações entre a criança e o adulto. Muito se tem insistido na assimetria adulto/criança como um traço específico do gênero. Regina Zilberman, em livros como *A*

literatura infantil na escola e Literatura infantil: autoritarismo e emancipação (em coautoria com Lígia Cademartori Magalhães), enfatiza essa questão como ponto de partida para uma reflexão sobre o assunto. Insiste na ideia de que é o adulto aquele que se encontra no centro da produção voltada para a criança. Segundo a autora, é ele o

[...] responsável por um circuito que se estende da criação das histórias à edição, distribuição e circulação, culminando com o consumo, controlado sobretudo por pais e professores. Em vista disso a criança participa apenas colateralmente nesta seqüência, o que assinala a assimetria congênita aos livros a ela destinados. É o recurso à adaptação que indicará os meios de relativizar este fato; o autor adulto identifica a perspectiva de seu pequeno leitor e solidariza-se com ela. (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1982, p. 18).

Zilberman, no entanto, frisa que isso não impede que permaneça a unilateralidade no processo, assim como a superioridade e a presença maciça do adulto. Chama a atenção para os riscos de que essa adaptação, em muitos casos, assume mesmo uma conotação negativa, enquanto fenômeno de superfície, mero artifício para se veicular um conjunto de conteúdos, valores e normas que favorecem mais o adulto do que a criança, nos seus anseios e aspirações, sejam eles de ordem afetiva, intelectual, moral etc. Uma questão crucial na análise das obras infantis é, portanto, verificar em que medida os escritores conseguem de maneira efetiva superar essa assimetria quando se propõem criar um texto dirigido a crianças e jovens, particularmente no que diz respeito à representação da criança e do adulto no universo ficcional. Ou seja, em que medida a representação da criança e do adulto, nas suas múltiplas relações, vem reforçar esquemas de dominação do primeiro pelo segundo, atuando no eixo da manutenção do *status quo*, da reiteração dessa desigualdade de base; ou, sob um outro prisma, em que medida sua obra alcança um grau de adaptação suficiente para, assumindo o partido do jovem leitor, rejeitar o exercício do poder do adulto sobre a criança e suas implicações como um dado natural e consumado.

Para compreender melhor como se dá esse tipo de representação e em que nível ocorrem essas relações adulto/criança no interior das obras, vale a pena lançar mão de uma tipologia criada pela mesma Zilberman, focalizando a representação do adulto e da criança na narrativa infantil, não de maneira isolada e fora de qualquer contexto histórico, mas levando em conta que esses dois “polos” integram, em realidade, uma unidade social importante – a família. Para criar seu modelo, a autora fundamenta-se nos estreitos vínculos que também ligam essa instituição social à própria gênese da literatura infantil. Como a autora reitera em diversos textos, não se pode ignorar que o aparecimento da literatura infantil decorre da ascensão da família burguesa e do novo status concedido à infância, gradativamente, sobretudo a partir do século 18:

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18. Antes disto, não se escrevia para elas, porque não existia a ‘infância’. Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão. (ZILBERMAN; LAJOLA, 1986, p. 13).

Pesquisando a produção infantil brasileira do século 20, a autora cria, assim, um modelo teórico que quer averiguar de que modo o gênero infantil reflete sobre as condições que decretaram seu nascimento. Ou, se colocada a questão de outro modo, o modelo pretende investigar *como a ficção apresenta a família burguesa, foco a partir do qual veio a existir a infância tal como a concebemos hoje e a arte literária a ela dirigida* (ZILBERMAN, 1985, p. 13).

Analisando, em seu conjunto, as narrativas infantis produzidas no Brasil desde as primeiras décadas do século até a produção contemporânea, Zilberman chega a uma tipologia composta por três modelos teóricos⁵: o *eufórico*, o *crítico* e o *emancipatório*. O primeiro modelo diz respeito às histórias que privilegiam os valores da existência doméstica, encerrando nela as personagens infantis. Nesse tipo de narrativa, segundo a autora, pode-se constatar sempre uma euforia com a vida administrada pela família, que lega a seus rebentos os principais padrões da sociedade. O *modelo eupórico* é o que expressa uma visão profundamente adultocêntrica a impregnar o texto infantil e em que a assimetria criança/adulto se torna bastante acentuada.

5. Para aqueles que se interessam pelos tipos de abordagem teórica de que vem sendo objeto a literatura infantil, ao longo do tempo, ver a primeira parte do livro *A formação do leitor literário*, da pesquisadora espanhola Teresa Colomer, intitulada “A evolução dos estudos sobre literatura infantil” (Trad. De Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003, p. 23-156).

As personagens adultas desses textos, frequentemente os progenitores, detêm todo o poder e a razão. Trata-se, na maioria das vezes, de histórias vinculadas à tradição da literatura infantil, no que ela apresenta de pedagogismo e propósitos moralizantes. A família, nesse modelo, é promovida de dois modos: 1) pela ênfase valorativa, em que o papel social de cada membro da família assume uma conotação francamente positiva; 2) pela negação da experiência exterior, isto é, no caso das narrativas em que as personagens infantis ousam sair do universo familiar, buscando a experiência do mundo, e geralmente dão-se mal, voltando para o lar, arrependidas de sua atitude. Fica evidente para o leitor, nesse tipo de narrativa, que o mundo caseiro é superior na sua tranquilidade pequeno-burguesa. Verifica-se também que a realidade externa nada acrescenta à interioridade da personagem, pois aquela se apresenta de modo desconexo e desvinculado do conhecido (ZILBERMAN, 1985, p. 98-101). São citadas como exemplos típicos desse modelo diversas narrativas infantis de Érico Veríssimo.

O segundo modelo proposto por Zilberman, o *modelo crítico*, diz respeito às narrativas que, inversamente às inseridas no anterior, não pretendem mostrar a família como um ambiente paradisíaco, perfeito para a plena realização da criança, mas, sim, querem retratar a família como uma instituição social em profunda crise. A família não aparece mais como o lugar ideal para a criança, mas como o espaço frequentemente passível de frustrações para suas aspirações mais imediatas. Explícita ou implicitamente, propõe uma reforma da estrutura, partindo do interior da própria família. Nesse caso, propõe-se a mudança ou a inversão dos papéis de seus integrantes. Os motivos associados à crise familiar flagrada podem nesse caso estar ligados ao contexto histórico-social ou à própria natureza da instituição. As histórias, em geral, assumem um tom de denúncia, que procura colocar em evidência o profundo desajuste entre os desejos infantis e as aspirações do adulto. Como afirma Zilberman:

É a vertente vinculada mais diretamente ao realismo verista na representação quem se encarregou desta tarefa crítica. Centrando a maior parte das histórias no cenário urbano e utilizando personagens oriundas da classe média, estas narrativas enfatizam os problemas que resultam de seu lugar na escala social e profissional. (ZILBERMAN, 1985, p. 102).

As narrativas do modelo crítico pecam muitas vezes por seu excesso de compromisso com a realidade, abrindo mão de qualquer vínculo com a fantasia. Não é ainda nesse modelo, também, que ocorre um nível de superação razoável da assimetria adulto/criança. Embora não seja endossada essa assimetria, em geral o modelo limita-se a apresentar a criança aviltada, mas ainda impotente na sua “inferioridade”. Quando ocorrem mudanças no status das personagens infantis, não chega a haver um questionamento esclarecedor que dê conta, com maior consistência, dos problemas sociais a que estariam vinculadas as alterações; as personagens infantis pouco se transformam internamente. Ilustram bem esse modelo diversos dos volumes publicados pela *Coleção do Pinto*, da Editora Comunicação, na década de 1970⁶.

O terceiro e último modelo proposto por Zilberman é o que poderíamos considerar como o mais avançado. Trata-se daquele em que o escritor, *recusando a intermediação dos pais na relação entre a criança e a realidade, coloca seus heróis numa posição de autonomia em relação a uma instância superior e dominadora* (ZILBERMAN, 1985, p. 104).

Nas narrativas associadas ao modelo emancipatório, as personagens infantis com frequência se libertam do restrito espaço familiar e, em uma postura permanentemente inquietadora, lançam-se para fora, experimentando novos contextos. Quando é o caso do retorno ao lugar de origem, isto não significa necessariamente o reconhecimento da superioridade daquele. Os heróis, ao voltarem para casa, demonstram aprendizagem e crescimento em termos de conhecimento da realidade. A reversibilidade do sistema é também outro traço marcante desse tipo de texto. Há uma permanente discussão de valores no universo da obra, que mostra a realidade nunca de forma acabada, mas dinâmica, em constante transformação. Instaure-se, assim, a possibilidade do padrão emancipatório opondo-o aos dois modelos anteriores:

Não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma no seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento da relação entre indivíduos, segundo a qual ficam suprimidas as divisões estanques entre o adulto e a criança, assim como as ligações de dependência e sujeição que se estabelecem entre eles. (ZILBERMAN, 1985, p. 105).

No modelo emancipatório a criança assume o papel de agente no seio da família, partindo para a ação, em busca da solução dos problemas que a afligem, sendo em geral bem sucedida; ou, quando isto não acontece, não implica arrependimento ou punição para os protagonistas. É importante ressaltar que, nessas narrativas, os problemas discutidos, os temas propostos, recebem um tratamento de horizonte largo, que se situa para além da assimetria básica adulto/criança. Nas histórias dessa modalidade, os escritores não estão mais empenhados em circunscrever as personagens ao âmbito exclusivo de sua faixa etária. Assim, as questões colocadas pelas narrativas adquirem uma significação mais ampla, válida tanto para adultos quanto para crianças.

Pode ser citada como exemplo desse modelo a obra de Monteiro Lobato, que introduz uma visão da infância absolutamente revolucionária para sua época (e que até hoje não envelheceu), no que propõe de autonomia e emancipação para a criança: distante dos pais, livre, no Sítio do Picapau Amarelo, relacionando-se de igual para igual com Dona Benta e Tia Nastácia e com todas as outras personagens que se integram a esse espaço utópico, adultas ou infantis. Como afirma Marisa Lajolo, em sua concisa e provocadora biografia sobre o escritor:

6. Alguns títulos mais conhecidos da *Coleção do Pinto: O menino e o pinto do menino*, de Wander Piroli; *Pivete*, de Henry Corrêa de Araújo; *O dia de ver meu pai*, de Vivina de Assis Viana; *Eu vi mamãe nascer*, de Luiz Fernando Emediato; *O primeiro canto do galo*, de Domingos Pelegrini; *Iniciação*, de Mirna Pinsky.

Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis – as personagens – cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor. (LAJOLO, 2000, p. 60).

Também *Corda bamba* (1979), de Lygia Bojunga Nunes (1932), nossa primeira escritora a vencer o prêmio Hans Christian Andersen, principal láurea mundial de literatura infantil, é apontada por Zilberman como obra que ilustra bem uma autêntica representação emancipadora da infância. E, certamente, em sua produção posterior a *Corda bamba*, Nunes só fez aprofundar esse tipo de representação, em que muito mais do que circunscrever as personagens infantis à sua faixa etária interessa representá-las de forma densa e mergulhadas na conquista de uma existência autônoma, como é o caso do primoroso *O meu amigo pintor* (1987)⁷.

7. Podem ser lembrados aqui alguns outros autores de literatura infantil em cuja produção é possível garimpar bons textos literários, de caráter francamente emancipatório: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queirós, João Carlos Marinho, Jorge Miguel Marinho, Marina Colasanti, Martha Azevedo Pannunzio, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Sérgio Caparelli, Sylvia Orthof, Toni Brandão, Vivina de Assis Viana, Ziraldo.

5. A TÍTULO DE CONCLUSÃO: EM BUSCA DO LITERÁRIO

Em *Era uma vez... na escola*, Vera Teixeira de Aguiar alcança uma boa síntese dos aspectos discutidos nos tópicos anteriores:

O que observamos, pois, em todo o percurso da produção literária para a criança no Brasil, é a tendência entre dois pólos: pedagogismo e proposta emancipatória, massificação e liberdade expressiva. Hoje, quantidade e qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais. Contudo, a emergência de autores criativos e críticos garante a excelência de algumas obras. A situação, entretanto, não é tranqüila para o leitor, que precisa se salvar do bombardeio de livros meramente comerciais para chegar ao bom texto. (AGUIAR, 2001, p. 34).

A dimensão do *mercado* é sublinhada pela formulação de Aguiar que deixa entrever o papel fundamental dos mediadores para separar, em sua rede, os livros de qualidade, em meio ao mar de lançamentos meramente comerciais que assolam a cada ano livrarias, escolas e bibliotecas. Somente pela construção gradativa de critérios ao mesmo tempo objetivos e subjetivos do que seja o bom texto literário (já que este não é um valor absoluto), será pos-

sível ao sujeito não naufragar em meio a títulos que podem ser muito vistosos, mas também redundantes e vazios.

Para finalizar uma reflexão sobre um objeto por vezes tão fugidio quanto a literatura, talvez o melhor a fazer seja devolver a voz a quem de direito: os artesãos da palavra, aqueles que, como ninguém, a manejam com precisão sempre invejável. Às duas vozes invocadas no início deste trabalho, a pretexto de contestar a inferiorização a que, muitas vezes, tem sido submetido o leitor brasileiro, acrescentamos a de outro escritor do primeiro time, o mineiro Bartolomeu Campos Queirós, também muito premiado e cuja obra é das mais refinadas. Deixemos que cada um deles, a seu modo, nos ajude a pensar o que é a literatura (infantil) e qual sua função ou, na impossibilidade de fazê-lo plenamente, ao menos aponte onde *não está* o literário, o que já costuma ser, aliás, bastante reconfortador:

★ **Ana Maria Machado:**

Escrevo porque gosto. Com meus textos, quero botar para fora algo que não consigo deixar dentro. E escrevo para criança porque tenho uma certa afinidade de linguagem. Mas não tenho intenção didática, não quero transmitir nenhuma mensagem, não sou telegrafista. Acredito que a função da obra literária é criar um momento de beleza através da palavra.

Escrever para crianças talvez seja mais aberto, mais lúdico, mais perto da conotação e da poesia, mais polissêmico. E com um certo compromisso com a esperança, que não existe quando se escreve para adultos. Mas basicamente não creio muito que as coisas se dividam entre adultos e crianças. (BASTOS, 1995, p. 49).

Uma sociedade que se quer democrática tem que... garantir a todos que seja saciado o seu direito à leitura. E essa leitura, sobretudo em países que ainda estão se construindo, não pode ser apenas uma leitura de entretenimento e de aquisição de conhecimento - embora esse tipo de livro também seja importante e não possa ser desprezado. Mas é indispensável que também se leiam textos criadores, textos que tragam o prazer de pensar, interrogar, sonhar, ligar-se com o resto da humanidade (inclusive gentes de outras épocas e de outros lugares), textos que brinquem com a sonoridade das palavras, que aproximem conceitos díspares, que desenvolvam a inteligência e o espírito

crítico. Textos que usem as palavras de maneira artística, rica, sublinhando a beleza que possa nascer do contato entre elas, valorizando a multiplicidade de significados possíveis que elas possam Ter, se abrindo para a infinidade de conceitos que elas podem apontar.

E, como, na maioria das vezes, grande parte da população só vai se tornar leitora se tiver contato com bons livros através da escola e do sistema de ensino, é de fundamental importância que a escola não desperdice essa oportunidade e não recomende bobagens nem desenvolva atitudes que funcionem como vacina contra a leitura, de tanto que criam anticorpos no leitor. (MACHADO, 1999, p. 88).

★ Ricardo Azevedo:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. Significa o uso livre da fantasia como forma de experimentar a verdade. Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da Língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambigüidades (um príncipe transformado num sapo ou uma menina, Raquel, que em sua bolsa amarela, guarda a vontade de crescer e de ser um menino, ou uma personagem, Peter Pan, que se recusa a crescer). Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.

São assuntos, note-se, sobre os quais não há o que 'ensinar'. Não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências. (AZEVEDO, 2003, p. 79-81).

* Bartolomeu Campos Queirós:

[...] Sei também que a literatura é um rompimento com o cotidiano da linguagem e isso só existe quando o texto abre espaço para a reflexão. A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas. Daí eu não estar interessado em escrever aquilo que as crianças querem. Isso não acrescentaria nada em termos de intuição poética. Espantam-me as pessoas capazes de traçar cânones, normas, ensinando como construir um texto para os 'pequenos' – muito diálogo, muita ação, frases curtas, sem esquecer o humor. Nada de tristezas.

[...]

As pessoas que 'sabem' fazem textos informativos, e as que não 'sabem' fazem literatura. Elas, por não saberem, são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.

Escuto sempre, daqueles envolvidos diretamente com a formação do leitor, a seguinte frase: 'Não dou esse livro para as crianças porque elas não vão entender o que o autor quis dizer'. E por acaso o professor, o orientador, os pais, entenderam? Cada um lê no texto a sua experiência, daí a vantagem da literatura, a de criar divergências de sentimentos, entendimentos e emoções. A palavra é para abrir portas e não para pintar uma única paisagem.

Vejo ainda como problema, para a boa penetração da literatura na escola, uma outra dificuldade. A escola é servil. Ela está a serviço de determinadas causas e ideologias. A literatura (arte) não é servil. Ela só existe em liberdade, e seu compromisso é para com a revelação. Para tanto persegue a beleza. Daí, todas as vezes que a escola lança mão da literatura, quer transformá-la em 'instrumento pedagógico', mesmo cortando as asas do leitor para um vôo amplo, desmedido, desfronteirado. A escola reduz as funções maiores do texto literário e o transforma em objeto de convergência, sem escrúpulo. Se o texto é usado para saber aonde o autor quis chegar, é melhor pegar o telefone e perguntar direto ao escritor. Se ele souber, ele responderá e não haverá desperdício de tempo.

Mas a escola, ao pretender uma educação permanente, não pode ignorar a literatura. Ler é somar-se ao outro, é conhecer a legenda que o outro aplicou ao mundo. Ler é ampliar a legenda, passando também pelo coração do homem. É tempo de acreditar que não houve somente avanços tecnológicos no mundo. Ampliou-se, e muito, o conceito também de homem, de existência. Um currículo escolar não tem como abrigar todo o conhecimento produzido. A função de uma escola, hoje, é a de criar leitores para, independentes, inteirarem-se da cultura existente. Se o leitor se interessar pela literatura, tanto melhor. Vai saber do mundo e do sentimento do homem diante dele. (QUEIRÓS, 1997, p. 42-43).

No tom passional que modula os depoimentos dos três autores, ao tratar desses objetos de sua predileção – a literatura e a leitura –, ressalta como desejo visceral o de evitar qualquer didatismo em sua produção literária e o medo de um processo de mediação que possa conduzir à perda do leitor. Chama a atenção, no esforço que fazem para caracterizar o que é especificamente literário, como os vários traços apontados convergem para a ideia de um texto que, antes de mais nada, tenha na *tensão* o seu fator constitutivo primordial. Literário, para eles, é o texto permeado pelo movimento, pelo sentido dos contrários, pela abertura para o outro. É o texto que rompe equilíbrios e faz pensar.

Cabe a nós, mediadores, buscar esses textos. Temos de levar as crianças e os jovens a, o quanto antes, enfrentar obras literárias de fôlego, cheias de vida, que mereçam cada segundo a elas dedicado. Obras que afetem seu tempo interior e os façam leitores por longo tempo. Não apenas os Harry Potter da moda, alavancados pela indústria cultural global, mas também os bons autores nacionais contemporâneos, bem como os clássicos brasileiros e estrangeiros, que têm impregnado de sentidos os corações e mentes de leitores sem idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



AGUIAR, V. T. et al. **Era uma vez... na escola**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A. (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 75-83.

BASTOS, D. (Org.). **Ana & Ruth**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LAJOLO, M. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, A. M. **Contracorrente**. São Paulo: Ática, 1999.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**: São Paulo: Ícone, 1986.

QUEIRÓS, B. C. Menino temporão. In: PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil**: textos selecionados para formação de educadores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p. 41-43.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.