

LITERATURA PARA INFÂNCIA, ESCOLA, FAMÍLIA E BURGUESIA: NOTAS HISTÓRICAS E DISCUSSÕES NECESSÁRIAS

*LITERATURE FOR CHILDHOOD, SCHOOL, FAMILY AND BOURGEOISIE: HISTORICAL
NOTES AND IMPORTANT DISCUSSIONS*

Fabiano Tadeu Grazioli¹

RESUMO: No conjunto de temas necessários de retomada nos estudos da literatura infantil, com fins de propor a revisão ou a apropriação por novos pesquisadores de demandas teóricas fundamentais nos estudos da área está a complexa relação da escola com a literatura para a infância. A pesquisadora brasileira que mais contribuiu com a temática foi Regina Zilberman, haja vista publicações seminais da década de 1980 reeditadas nos últimos anos (2003, 2012), sozinha ou em parceria com Marisa Lajolo (1985, 2003). A questão primária que se busca endossar, por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, é que a literatura infantil europeia, nos séculos XVIII e XIX, correspondia a uma demanda que se colocava à disposição do pensamento burguês, como um instrumento capaz de propagar enfaticamente o projeto político-ideológico daquela classe, e incidia no emparelhamento (formal e temático) da produção da literatura produzida para a infância aos princípios da classe emergente. Também se investe em demonstrar que, mesmo antes de a literatura assumir tal função junto às crianças, a escola e a família, convocadas inicialmente para a mesma tarefa, apresentaram-se solícitas e, disponíveis para os arranjos que os novos tempos exigiam. Fica evidente, no estudo, as relações entre as instituições que assumiram a orientação dos pequenos fora do âmbito familiar: a escola, devotada ao pensamento burguês e a própria literatura produzida para a infância, que acabou por assimilar as coordenadas desse pensamento, das quais se tem esmerado para se desvencilhar, no Brasil, a partir da segunda década do século XX até o presente.

Palavras-chave: Literatura infantil; escola; burguesia.

ABSTRACT: There is a complex relationship between school and the Literature for Children in the set of themes necessary for resuming studies of Children's Literature, to propose the revision or appropriation by new researchers of fundamental theoretical demands in studies in the area. The Brazilian researcher who contributed most to the theme was Regina Zilberman, due to the seminal publications of the 1980s reedited in recent years (2003, 2012), which were written by herself or in partnership with Marisa Lajolo (1985, 2003). The first issue we seek to endorse through bibliographic research with a qualitative approach is the European Children's Literature during the 18th and 19th centuries, related to the bourgeois thought. The Literature was an instrument capable of spreading the political-ideological project of that class and was focused on the pairing (formal and thematic) the Children's Literature production with the

¹ Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, UPF. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, Campus de Erechim/RS.

principles of the emerging class. This study also demonstrates that before the Literature played an important role, family and school were initially called for the same task. Furthermore, they were solicitous and available for the arrangements the new times demanded. Thus, it is considered important in this study the relationships between the institutions that assumed the orientation of the children outside the family scope: the school was devoted to bourgeois thought, and the Literature produced for children ended up assimilating the coordinates of the same thought. This Literature worked hard to get rid of this Brazilian thought of the second decade of the 20th century up to the present.

Keywords: Children's Literature; School; Bourgeoisie.

1 Introdução

De onde vem esse ímpeto de atacar a escola, quando se trata de condená-la pela relação que propõe entre leitores e literatura para a infância? Que período da História da escola e a da literatura infantil impulsiona pesquisadores a apontarem os equívocos dessas duas instituições na condução das práticas de leitura com o texto literário? Que aspectos recebidos da formação da estrutura histórico-cultural por essas duas instituições ainda inspiram os pesquisadores a apontar a condução equivocada delas no tratamento da “educação” dos pequenos e no oferecimento dos produtos culturais a esse público?

Em 2007, quando da defesa de nossa dissertação de Mestrado, uma das arguidoras que, à época, compunha a banca, sugeriu que não “descêssemos o relho” (palavras dela na ocasião) tão impiedosamente na escola e, sobretudo, nos professores, em determinada parte do trabalho, e que procurássemos entender, no compasso da História, tendo em vista principalmente o século XVIII, as demandas que a escola e os professores buscaram atender, no contexto que era possível assimilar e a ele corresponder minimamente. Quem sabe a semente desta escrita tenha sido plantada naquele momento, e somente agora, em época de isolamento físico por conta da pandemia da COVID-19, quando foi possível retomar as leituras apontadas no resumo na ordem em que foram produzidas, inclusive comparando diferentes edições, ela apresente alguns frutos, para continuarmos na analogia antes lançada.

Não que tais estudos não tenham sido assimilados em nossa formação acadêmica, pelo contrário, até hoje são balizares e orientam planos de aprendizagem que elaboramos para disciplinas de graduação e pós-graduação. Todavia, o contexto de ensino-aprendizagem do qual somos egressos – década de 1980 (Educação Básica); década de 1990 (Ensino Médio) – foi marcado, no que se refere à literatura e à leitura, pelo lastro de problemas e deficiências que os pesquisadores inclusive Zilberman e Lajolo, em diversas obras, apontam. Dessa forma, consciente ou inconscientemente, pelo modo como foram conduzidas as práticas de leitura e, após entender que poderiam ter alçado outros percursos, possibilidades e circunstâncias, externalizamos, de modo muitas vezes áspero, aquilo que poderia ter representado uma convivência mais harmônica e menos equivocada na recepção de determinados textos literários destinados (ou não) à faixa etária da qual fazíamos parte antes de ingressar no Curso de Letras.

O objetivo que norteia a nossa escrita é encontrar respostas que elucidem como se deu, no bojo da organização social e cultural europeia do século XVIII e XIX, a relação entre a burguesia, classe emergente à época, a família, a escola e a literatura infantil, observando como essas três instituições corresponderam às demandas da burguesia, e como a literatura infantil no

referido período, que converge com a ampliação da imprensa, compromete-se com os valores que a família e a escola disseminam, a serviço da classe emergente. Nos estudos da literatura infantil brasileira, Zilberman tomou para si, ainda no início de sua carreira de pesquisadora, a tarefa de reconstruir os passos históricos da produção literária endereçada às crianças. Como a relação entre o Brasil e a Europa é incontestável, as suas publicações na área iniciam por explorar e explicar o contexto europeu para, depois, mirar para as referidas questões em terras e contextos brasileiros. Estudos seminais desse escopo, que serão citados durante o trabalho, foram revistos e receberam novas edições nos últimos anos. Além das obras que assinou sozinha, destacam-se as publicações em parceria com a pesquisadora Marisa Lajolo, que também serão aproveitadas. Tais obras seguem o mesmo percurso, o de olhar para o contexto do Velho Mundo a fim de oferecer aos leitores uma compreensão maior do período histórico, para, em seguida, fechar o foco nas demandas do nosso país. Em momentos oportunos, as pesquisas de Zilberman (2003, 2012) e as que ela produziu com Lajolo (1985, 2003) serão colocadas em diálogo com estudos de Philippe Ariès (1986), Walter Benjamin (2002) e Maria José Palo e Maria Rosa Duarte Oliveira (2006).

No final de agosto de 2020, época que nos dedicamos a essa escrita, a comunidade acadêmica recebeu com entusiasmo a nova pesquisa de Rildo Cosson, intitulada *Paradigmas do ensino da literatura* (2020). Trata-se de obra complexa e que aprofunda discussões necessárias em torno do quase apagamento da literatura na escola contemporânea brasileira, ao mesmo tempo em que coloca as discussões brasileiras a par de estudos e debates travados em outros países e continentes. A publicação complementa o conjunto de contribuições científicas que o autor chamou de “trilogia”², na “Apresentação”. Cosson aproveita a abordagem sobre paradigmas que Thomas Kuhn desenvolveu para a história das ciências e se utiliza dela para mapear o ensino da literatura no Brasil a partir de seis paradigmas: dois tradicionais – moral-gramatical e histórico-nacional, que pertencem ao passado mais distante – e quatro paradigmas contemporâneos – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário, que aparecem no final do século XX e que emergem sucessivamente até nossos dias. Embora nossa escrita não especificamente tenha como foco a literatura infantil no contexto brasileiro, como assinalamos anteriormente, pinçamos um parágrafo que pode fazer nosso leitor compreender os motivos de, nesta escrita, propormos um olhar para o passado no qual se organizam (ou reorganizam) o sistema familiar, o sistema escolar e o sistema no qual a literatura infantil faz os movimentos decisivos em direção ao seu público.

Retomo aqui [na obra em questão] esses conceitos porque acredito que estamos vivendo uma crise de paradigma no ensino da literatura, ou seja, estamos no momento em que as anomalias dos paradigmas tradicionais já não conseguem ser ignoradas. As evidências dessa crise são facilmente encontradas numa série crescente e persistente de diagnósticos, iniciada ainda nos anos 1980, sobre as condições para o ensino da literatura na escola, acompanhados de alternativas e propostas diversas que buscam resolver ou pelo menos amenizar a situação constatada. São estudos que apontam para dificuldades e entraves diversos que vão desde questões de ordem material, como falta de bibliotecas e acesso ao livro, passando pela história, conceitos, funções, objetivos, metodologia e material de ensino, o papel do professor e a formação docente, até questões de ordem curricular. (COSSON, 2020, p. 11).

² As obras anteriores são *Letramento literário: teoria e prática* (2006), e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014).

Os paradigmas tradicionais dos quais trata Cosson, se bem observados, têm suas raízes mais remotas à época e nos acontecimentos que buscamos reconstruir e compreender nesta escrita. Os diagnósticos que, ainda na década de 1980, começaram a indicar um quadro nada favorável à formação do leitor e ao aproveitamento estético da literatura no espaço escolar nunca apresentaram uma situação favorável a essas demandas; pelo contrário, sinalizam cada vez mais o seu agravamento, que tem como exemplos as dificuldades e entraves que o autor cita no fechamento do parágrafo transcrito. O que desejamos pontuar é que os problemas de ordem metodológica, bem como distorções de questões curriculares e no entendimento de objetivos, conceitos e funções do ensino da literatura, despontam ainda no horizonte europeu do século XVIII, conforme demonstraremos, e aportarão no Brasil no século seguinte, com força para marcar as características do ensino da literatura até os dias atuais. Portanto, olhar com atenção para a sua origem – que significará, no caminho da História, um marco decisivo na concepção de um produto cultural que nos é muito caro e pelo qual temos militado em algumas frentes – seja uma das maneiras de compreender relações complexas que a literatura estabeleceu quando a sociedade burguesa, a família e a escola reconheceram o seu poder de comunicação e a influência junto aos pequenos.

2 Família, escola e literatura para a infância: a interlocução com o ideal burguês

Na “Introdução” de *A leitura infantil na escola*, Zilberman lança algumas teses diretoras dos ensaios do livro que, de modo geral, busca

encetar um diálogo com uma modalidade de produção artística por muito tempo voltada ao *silêncio*, devido à mordaza que a sociedade, regida pela norma adulta usou para *abafar a voz* da criança e de todos os objetos culturais relativos ao seu mundo e às suas formas de expressão”. (ZILBERMAN, 2003, p. 12, *grifos nossos*).

Antes de passarmos às pressuposições da autora que nos interessam nesta escrita, observemos como – no bojo das discussões sobre a literatura para a infância fomentadas e publicadas originalmente em épocas aproximadas – é possível visualizar pontos de encontro entre estudos seminais: Zilberman evidencia, na obra em questão, o silêncio que a estrutura social regida pela força do adulto impôs à literatura infantil. Já as pesquisadoras Maria José Palo e Maria Rosa Duarte de Oliveira exploram com expertise a ideia de que a literatura destinada à infância precisa dar vazão ao diálogo e à expressão daquilo que é essencial à criança, a julgar desde o subtítulo de uma obra breve, porém importante. Nessa perspectiva, lançam, em 1986, a primeira edição de *Literatura infantil: voz de criança*.

O que salta ao intelecto do leitor desses materiais é o contraponto entre “silêncio” e “voz” que se verifica quando as referidas expressões são colocadas em paralelo. Zilberman, informando a proposta de sua obra teórica, aponta para o “silenciamento” da “voz” da criança justamente na literatura a ela destinada ou nos procedimentos metodológicos que a escola viria a patrocinar frente a textos com intenções estéticas; Palo e Oliveira, ao proporem para sua obra o subtítulo “voz de criança”, comunicam delicadamente ao leitor que, para existir uma

literatura, de fato, relacionada à infância, é necessário que autores e mediadores de leitura diversos respeitem, acima de tudo, a manifestação da dicção infantil na construção das obras e no envolvimento que as crianças vierem a estabelecer com os enredos, poemas, diálogos, enfim, com o universo produzido por autores adultos e apresentados aos pequenos nas atividades realizadas na escola e em outros espaços. Essas autoras, embora utilizem uma expressão oposta à da outra pesquisadora, manifestam, já no primeiro capítulo, a mesma ideia de subserviência e submissão da criança em relação ao adulto no contexto social, conforme se percebe neste e em outros fragmentos da obra:

Falar à criança, no Ocidente, pelo menos, é dirigir-se não a uma classe, já que não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não tem direito a voz, não dita seus valores, mas, ao contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos. São esses que possuem saber e experiência suficientes para que a sociedade lhes outorgue a função de condutores daqueles seres que nada sabem e, por isso, devem ser-lhes submissos: as crianças. (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

É flagrante a verticalidade entre as ideias das autoras aproveitadas neste estudo: Palo e Oliveira dirigem-se à infância como a uma minoria a quem é negada voz, no sentido de expressão, em comparação aos valores adultocêntricos, o que Zilberman caracterizou como o silenciamento em torno da criança e dos produtos culturais a ela dirigidos, em especial, a literatura. Além disso, é importante registrar, nos estudos em questão, suas autoras explicitam que – mesmo não havendo correspondência de idade entre quem escreve e quem lê a literatura destinada à infância, ou seja, a literatura para as crianças é um produto cultural produzido pelos adultos (salvo raríssimos casos) – há de haver uma sintonia fina entre a proposta de elaboração da obra, considerando, principalmente, as temáticas abordadas, e a linguagem utilizada, e também entre as práticas leitoras que os mediadores de leitura promovem no espaço da escola. É importante reportarmos-nos a tais práticas, já que, uma vez que a escola, oferecendo o aval para a sua existência, também endossou, ao longo dos tempos, uma postura frente ao texto literário e à infância. Isso não se reveste de simplicidade e deixa transparecer uma relação que Zilberman discute amplamente em *A literatura infantil na escola* e em outras obras, seja sozinha ou em parceria com outros pesquisadores.

Do conjunto das coordenadas ou teses que a pesquisadora lança na abertura da obra em questão, duas são de interesse imediato à nossa escrita. A primeira assinala que “É o enfoque estético que preside a abordagem do livro para crianças, porque somente a realização literariamente válida rompe os compromissos (que estão na gênese histórica da produção infantil) com a pedagogia e, sobretudo, com a doutrinação”. (ZILBERMAN, 2003, p. 12). A segunda apregoa que

O fato de a literatura infantil não ser subsidiária da escola e do ensino não quer dizer que, como medida de precaução, ela deve ser afastada da sala de aula. Como agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade, seu emprego em aula ou em qualquer outro cenário desencadeia o alargamento de horizontes cognitivos do leitor, o que justifica e demanda seu consumo escolar. (ZILBERMAN, 2003, p. 12).

O objetivo deste trabalho leva-nos a percorrer outro estudo desbravador da área na qual ele se insere, que encontra correspondência com as coordenadas que a autora lança e, inclusive, amplia as proposições históricas nelas presentes. Trata-se de *Literatura infantil brasileira: história & histórias*, que a mesma pesquisadora produziu em parceria com Marisa Lajolo, obra que teve sua primeira edição em 1984 e encontra-se na sexta edição³. cremos oportuno e necessário, a partir da fagulha que acendeu Zilberman na abertura de sua obra, adentrar no contexto histórico no qual família, escola e a literatura tomam de assalto as diretrizes gerais da infância e concebem um modelo de vida e de experiência bastante específicos para os pequenos.

No segundo capítulo da obra, as autoras analisam o impacto da Revolução Industrial na Europa, no período correspondente à segunda metade do século XVIII, e a consolidação da burguesia que, agora, detentora dos “cifrões” e almejando, paulatinamente, conquistar o poder político, incentiva ou conclama duas instituições a trabalharem em seu favor; elas, direta ou indiretamente, ajudam-na a atingir o objetivo desejado de modo pacifista, para que não seja necessário usar de violência, pois é prudente escondê-la. A primeira dessas instituições é a família, que, segundo as autoras, estimula um modo de vida mais doméstico e menos público a ser imitado por todos. Como a questão econômica, ou nas palavras das autoras, “a divisão do trabalho”, é que delineará os contornos dessa matriz, há uma organização pontual que coloca pais, mães e crianças em posições bem delimitadas no esquema econômico-social:

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo a sustentação econômica, e à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança. A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

É verdade que a criança tem um espaço específico dentro da estrutura sócio-familiar desse período. Precisamos reconhecer o empenho da família burguesa em beneficiar, de alguma maneira, esse componente do agrupamento, a ponto de as pesquisadoras lançarem mão de expressões como “valor” e “meta de vida” para sinalizar o objetivo dos progenitores em amparar com certo esforço e benefício os seus filhos e filhas. A família ganha, assim, importância ainda não alcançada na condução da sina da criança, o que confere a essa instituição prestígio e *status*. Vários segmentos da sociedade da época contribuíram para a nova configuração da família que a burguesia pleiteava. Neste fragmento de *A história social da infância e da família*, de Philippe Ariès (1986), nota-se como a arquitetura trouxe à estruturação da casa burguesa alternativas que correspondiam às diretrizes de confinamento e isolamento que criaram o distanciamento necessário e desejado pela família burguesa:

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a

³ Tal edição data do ano 2011. Utilizamos aqui a segunda edição, publicada em 1985.

confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo. Era já a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos fazendo-os abrir para um corredor de acesso. Mesmo quando os cômodos se comunicavam, não se era mais forçado a atravessá-los para passar de um ao outro. Já se disse que o conforto data dessa época: ele nasceu ao mesmo tempo que a intimidade, a discrição, e o isolamento, e foi uma das manifestações desses fenômenos. Não havia mais camas por toda a parte. As camas eram reservadas ao quarto de dormir, mobiliado de cada lado da alcova com armários e nichos onde se expunha um novo equipamento de toalete e de higiene. (ARIÈS, 1986, p. 265).

Assimilada como um projeto arquitetônico, a divisão da casa burguesa correspondia ao anseio de “manutenção de um estereótipo familiar”, para utilizar uma expressão de que Lajolo e Zilberman valem-se para interpretar os movimentos da burguesia em direção aos seus objetivos, como tratado anteriormente. Obviamente que tal proposta de organização trouxe algum benefício à criança e ao adolescente, e mesmo ao adulto, mesmo que seja ele somente a preservação da intimidade, se a questão for observada de modo objetivo, embora Ariès observe a presença da afetividade no ambiente familiar, inclusive quando afirma: “O sentimento da casa é uma outra face do sentimento da família”. (ARIÈS, 1986, p. 271). Entretanto, cabe avaliar em que medida tais movimentos (e aqui nos referimos ao contexto histórico em geral) atendem às necessidades intrínsecas da infância ou reproduzem o universo dos adultos ao melindrar os pequenos às suas demandas. No contexto histórico que estamos caracterizando, a burguesia esmera-se no investimento de construir uma atmosfera, uma narrativa, uma ideia de infância, que não se sustenta como genuína aos olhos das pesquisadoras:

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. Todavia, a função que lhe cabe desempenhar é apenas de natureza simbólica, pois se trata antes de assumir uma imagem perante a sociedade, a de alvo da atenção e interesse dos adultos, que de exercer uma atividade econômica ou comunitariamente produtiva, da qual adviesse alguma importância política e reivindicatória. Como decorrência, se a faixa etária equivalente à infância e o indivíduo que a atravessa recebem uma série de atributos que o promovem coletivamente, são esses mesmos fatores que o qualificam de modo negativo, pois ressaltam, em primeiro lugar, virtudes como a fragilidade, a desproteção e a dependência. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

O investimento do adulto-burguês no projeto de infância mostra-se superficial e revela muito mais a necessidade de aquele reafirmar o seu poder e a sua autoridade, do que um aceno à liberdade e aos primeiros passos da verdadeira emancipação da criança. A imagem que ela assumirá, cerceada pela família e pelos bens culturais e objetos a ela destinados, bem como pelos estudos científicos que começam a se articular em torno de suas necessidades (emocionais, cognitivas, fisiológicas), é, antes de tudo, um reflexo do *status* que a burguesia quer projetar na sociedade do final do século XVIII e que, como discutimos, orienta-se pela perspectiva do

adulto. Essa proposição encontra correspondência nas considerações de Walter Benjamin (2002) sobre os brinquedos da época e das épocas seguintes, que estavam em exposição em um museu de Berlim (Alemanha), em 1928; tais afirmações podem ser encontradas no breve ensaio *Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum*. Nele, o autor afirma:

Nem todos os novos estímulos direcionados então à indústria de brinquedos foram-lhe úteis. A melindrosa silhueta das figuras laqueadas que, entre tantos produtos antigos representam a modernidade [para a época em que foram criados], não constituem propriamente nenhuma vantagem para esta; tais figuras caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências da criança em relação ao brinquedo. São coisas meramente curiosas aqui são úteis apenas para fins de comparação, num quarto de crianças não servem para nada. (BENJAMIN, 2002, pp. 85-86).

Lajolo e Zilberman sinalizam que, no bojo desse espaço simbólico que, à época, os burgueses construíram para as crianças no espaço familiar, os brinquedos e os livros surgem como produtos culturais destinados a compor tal cenário (no sentido que a expressão tem nas artes cênicas, enquanto elementos da linguagem teatral). Entretanto, na observação de Benjamin, esses artefatos, bem como já deixaram transparecer as pesquisadoras, reproduzem as concepções dos adultos acerca dos brinquedos e do ato de brincar. Os movimentos que a criança realiza na interação com uma obra produzida a partir de um projeto estético-literário que considera a natureza da infância e as suas necessidades entendidas a partir deste ângulo, num exercício, por parte do criador, de esforçar-se para compreender e perceber o mundo e suas circunstâncias a partir da perspectiva infantil, também serve para a concepção dos brinquedos endereçados aos pequenos. Tais movimentos que a verdadeira obra literária para infância possibilita estão presentes também na dinâmica que a criança estabelece com o brinquedo:

Mas é algo que não pode ser esquecido: jamais são adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças. (BENJAMIN, 2020, p. 87)⁴.

O universo imaginário que o brinquedo carrega e revela à criança, em um processo de apropriação natural à infância, também é uma possibilidade que o texto literário oferece a ela. Mesmo que no período histórico no qual brinquedo e livro surgem no espaço encenado (para ficarmos no mesmo campo semântico do qual a expressão “cenário” faz parte) destinado aos pequenos, pelo que deduzimos das palavras de Benjamin e pelo que entendemos de outros estudos e teóricos, a criança tem em si potencializadas a fantasia e a imaginação que, não raras vezes, conseguia (e consegue) driblar a intenção moralizante, instrutiva e didática que era (e

⁴ Outros ensaios sobre o brinquedo que dialogam com a perspectiva que o autor levanta aqui são *A história cultural do brinquedo* e *Brinquedos e jogos: observações sobre uma obra monumental*, os quais foram publicados na mesma obra que se encontra listada nas “Referências”.

muitas vezes ainda é) a tônica desses produtos culturais e lograr momentos de fruição e ludicidade, mesmo em frente à pobreza estética e ao propósito centralizador adultocêntrico. Essas são algumas características do adulto burguês, seu pensamento e suas diretrizes que delinearão o espaço familiar, primeira instituição que se alinhará aos propósitos da burguesia no cumprimento da meta de agregar aos seus poderes aquele de cunho político, sem precisar dispor da violência, bem como explicaram Lajolo e Zilberman.

A segunda instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia é a escola. Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

A existência da escola justifica-se à medida que essa instituição recebe as crianças e potencializa as “virtudes” antes elencadas: fragilidade, desproteção e dependência, ainda não discutidas por nós. Das três, é a dependência que fica mais evidente no modo como a instituição organiza suas metodologias, materiais e orienta seus recursos humanos. É em torno de um entendimento que enfraquece e desqualifica a infância e seus recursos criativos que a escola parece ter se articulado; isso fica claro quando colocamos lado a lado certas propostas pedagógicas da época e o entendimento que temos hoje da criança, embora, como notamos nas palavras de Lajolo e Zilberman (1985, p. 17), tal postura da escola atendia à expectativa da burguesia e neutralizava qualquer conflito entre ambas:

Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas.

A industrialização, que impulsiona o crescimento da sociedade, e os novos recursos tecnológicos que apontam para a modernização dos diversos setores também influenciaram a produção do livro infantil, o que demonstra a sua condição de mercadoria desde os seus primórdios. A tipografia, no século XVIII, é aperfeiçoada, e a produção de livros expande-se significativamente, o que impulsiona também a impressão de livros para a infância. Uma vez que o trabalho do autor incide na língua escrita, a recepção da literatura infantil depende da competência de leitura dos pequenos, a qual cabe à escola desenvolver, por meio de suas práticas (ainda arcaicas, é preciso reconhecer, embora não seja uma discussão pertinente a este estudo) de alfabetização e letramento. Eis o ponto de interseção que procuramos elucidar especificamente e para o qual encaminhamos nosso raciocínio até o momento, nesta escrita:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de

viabilizar sua própria circulação. Aqui está o ponto de intersecção. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 17).

As pesquisadoras deixam clara a relação de interdependência entre escola e literatura infantil, esta que se colocará disponível à demanda da primeira, que, por sua vez, aproximá-la-á de um artefato pedagógico, expressão que, no âmbito dos estudos que esta escrita insere-se, encontra-se em um campo semântico negativo. Zilberman evidencia a relação entre essas duas instituições, levantando outro exemplo que é sintomático da submissão da literatura às diretrizes da escola, reprodução de um pensamento ideologicamente demarcado, conforme vimos demonstrando até agora nesta escrita e que a pesquisadora também registra:

A aproximação entre a instituição [escolar] e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para as 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 do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (ZILBERMAN, 2003, pp. 15-16).

Na utilização da literatura como recurso pedagógico, os professores que tomavam para si a tarefa da elaboração do texto com vínculo literário o fazem com caráter altamente didático, de modo que nem seria justo atribuímos a tais escritas a característica de artísticos. Se o fizemos, é muito mais por força de expressão. A produção de tal material no contexto que a pesquisadora reconstitui legará prejuízos dos quais a literatura para a infância, haja vista todo esforço de Monteiro Lobato (a partir da década de 1920), não se desvencilhará totalmente até hoje. E exemplos não nos faltam; todavia, não cabe citá-los, pela natureza que atribuímos a este texto. Há, ainda, uma questão importante sobre a finalidade do aprendizado da leitura na escola, que encontramos no seminal estudo *A formação de leitura do Brasil*, também assinado por Lajolo e Zilberman e que teve sua primeira edição em 1996. Embora o enfoque das autoras seja os meandros que revelam diferentes aspectos do modo de se lidar com o livro e, conseqüentemente, com a leitura, no Brasil, nas primeiras páginas, as pesquisadoras discorrem sobre o contexto histórico no âmbito europeu, já que o referido processo histórico impactará significativamente no século XIX, em questões de ordem semelhante em nosso país. Assim, segundo as autoras, a escola, atendendo às diligências da burguesia e convocando a literatura infantil para fins imediatos e pragmáticos, como a alfabetização e o ensino da leitura, também atendeu, no caso europeu, anseios religiosos:

[...] o saber ler, principalmente para os grupos religiosos, entre os quais se contam acima de tudo os protestantes e reformistas interessados no conhecimento e na difusão da Bíblia, passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas. Atitude individual ou de praxe coletiva, silenciosa ou de voz alta, a leitura do folhetim semanal ou das Sagradas Escrituras invade o lar burguês, integrando-se ao cotidiano familiar e passando a constar nas representações imaginárias da classe média, traduzidas, por exemplo, por pinturas e fotografias que retratam a paz doméstica abrigada pelo livro. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 16).

A associação de instruções de diversas naturezas a uma “literatura” endereçada à infância pode ser verificada em diversas pesquisas que recorrem a registros de períodos anteriores aos séculos XVIII e XIX. É o caso de Ariès que, na obra já utilizada aqui, ao explorar (no amplo conjunto de análises que empreende no estudo) o conteúdo dos tratados de cortesia dos séculos XIV e XV – os quais estão na gênese da literatura sobre a civilidade produzida no século XVI e XVII de diversos países europeus –, informa a natureza e linguagem dos *Babees books*, nome que os tratados de cortesia receberam na Inglaterra:

[...] ensinavam a falar corretamente, a cumprimentar, a dobrar o joelho diante do senhor, a não se sentar sem ter sido convidado, a responder às perguntas. “Corta as unhas com frequência e lava as mãos antes do jantar. Quando tirares uma porção de comida da boca, não a recolques mais no prato. Não limpes os dentes com a ponta da faca. Não coces as mãos nem os braços. Não escarres quando estiveres à mesa. Não enrolas a toalha. Mantém diante de ti teu prato limpo. Não cochiles à mesa. Preste atenção, não arrotas.” Esses conselhos práticos em geral **eram ritmados em versos de má qualidade**. (ARIÈS, 1986, pp. 245-246, *grifo nosso*).

A associação das instruções práticas à literatura destinada aos pequenos pode ser flagrada de imediato no final do fragmento. Ao procurar repassar tais “instruções” associadas ao uso do verso ritmado (mesmo que de modo rudimentar e primitivo, pelo que percebemos nos comentários de Ariès), os autores de tais tratados demonstram a natureza didática que envolve os textos endereçados à infância nessa época. Tal informação é-nos cara por revelar meandros de um contexto histórico que chegará ao século XVIII com nuances demarcadas por essas tendências, o que nos faz compreender, mirando de um contexto histórico mais amplo, as características e os contornos com que a escola e a literatura infantil corresponderão às demandas da burguesia, quando convocadas à ampliação e a reprodução de um pensamento específico junto ao público leitor infante. A dimensão sociocultural que os referidos manuais tomaram na Europa (em especial na Inglaterra) dos séculos XVI e XVII leva-nos a compreender a sua importância antes de a burguesia orientar as diretrizes culturais do século seguinte:

O grande número de manuais de civilidade, suas reedições e adaptações, de Erasmo a J. B. de La Salle e outros, provam-nos que a escola ainda não tinha monopolizado todas as funções de transmissão do conhecimento. As pessoas ainda se importavam muito com essas boas maneiras, que alguns séculos antes haviam constituído o essencial da aprendizagem. “A conduta doce e harmoniosa das crianças, escreveria um pedagogo do século XVII, dá mais crédito a uma escola do que uma instrução sólida, porque ela mostra a todos que a criança foi instruída, embora talvez tenha aprendido pouca coisa, já que as boas maneiras são a parte principal da educação”. (ARIÈS, 1986, p. 250).

Os manuais de civilidade, no século XVII, apresentavam-se como concorrentes da escola, que não havia monopolizado o ensino (essa empreitada, como estamos tratando, será assumida no século seguinte), segundo as afirmações do historiador francês, que também deixa claro que, nessa disputa, quem fica em segundo lugar é a instituição escolar, uma vez que as

instruções sobre boas maneiras (uma representação social da ideia de “civilidade” estampada nos referidos manuais) teriam mais importância do que conhecimentos de outra natureza que a escola, no estágio que se encontrava na época, poderia proporcionar. Entretanto, mesmo com a reorganização do sistema escolar no século XVIII, período no qual centralizamos esta escrita, os manuais de civilidade continuaram a apresentar grande adesão da sociedade europeia. Quanto ao seu conteúdo e suas diretrizes, eles continuaram a exercer sobre a criança o impacto da instrução sob o ponto de vista do adulto e das demandas que a sua visão de mundo e de classe representam. Ao propor as “instruções” para a criança do século em questão, os manuais já assimilavam as demandas que a criança deveria corresponder no ambiente escolar, de modo que – não é de se admirar – a voz autoritária (já presente na família, na escola e na literatura infantil) tenha se propagado também pelas páginas dos referidos materiais. A novidade é que eles davam conta de um outro contexto que a criança, com o passar das décadas e com o desenvolvimento econômico, vivenciava:

Num manual “pueril e honesto para a instrução das crianças” de 1761 [portanto, século XVIII], havia um capítulo inteiro sobre a “maneira pela qual a criança se deve comportar na escola” [...]. Não se tratava apenas de iniciar a criança nos hábitos dos adultos, que outrora elas aprendiam unicamente através da experiência da aprendizagem; o tratado de civilidade agora prestava mais atenção à vida escolar, adaptava-se a ela e a prolongava. Isso era uma consequência do desenvolvimento da escola e da particularização da infância, que adquiriu uma importância cada vez maior nos manuais de civilidade, em detrimento dos adultos”. (ARIÈS, 1986, pp. 253-254).

Retomando a linha de raciocínio que nos dispomos a desenvolver neste artigo, precisamos enfatizar – já que recorreremos a estudos importantes para nos valermos de fundamentação e apoio para nossas reflexões – que Zilberman e, em outros casos, Lajolo e Zilberman, discutem com propriedade a expansão e o aperfeiçoamento do sistema escolar, mudanças patrocinadas pela burguesia em ascensão nos séculos XVIII e XIX, que fez dessa instituição o modelo adequado para a propagação e a manutenção de sua ideologia, solidificando o processo de valorização (se não é exagero utilizarmos tal expressão, uma vez que, ao invés de valorizar, o adulto burguês busca manter o controle e o alinhamento dos pequenos em direção aos seus princípios) do conceito de infância propagado a partir da Idade Moderna e consolidado nos séculos XVIII e XIX.

Nesse mesmo período, sobretudo no século XIX, a produção da literatura destinada à infância amplia-se consideravelmente⁵, principalmente em relação ao século XVII, mesmo que ainda, sem os contornos específicos das obras que favoreçam a experiência estética e imaginativa como, inclusive, as autoras em questão e dezenas de outros pesquisadores e pesquisadoras têm apresentado em suas pesquisas que tomam como *corpus* sobretudo a produção literária

⁵ A nossa opção é por não elencarmos autores e obras do período em questão para não nos desviarmos do foco principal do estudo. Entretanto, aos interessados em conhecer uma visão geral da produção literária do século VIII e XIX endereçada à criança, sugerimos consultar a obra *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*, de Coelho, cujas informações sobre a edição que possuímos estão nas “Referências”. Lajolo e Zilberman apresentam o conjunto de obras e autores mais representativos do século XIX no capítulo “Escrever para crianças e fazer literatura”, da obra *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*, que também consta nas “Referências”.

endereçada à infância produzida a partir da década de 1920. A questão fundamental a ser entendida, e que, em grande parte, direciona-nos nesta escrita, é que o sistema (social, cultural, econômico...) protagonizado pela burguesia ascendente credita à criança um papel que denota ideologicamente a sua “diminuição social” em relação ao adulto, que trabalha, ou seja, é útil ao sistema capitalista porque gera lucro – a criança, ao contrário, gera despesas. No bojo dessa concepção, características infantis como a menoridade, a fragilidade física e moral e a imaturidade intelectual e afetiva, todas pontuadas e quase sempre acentuadas pelo olhar do adulto burguês, vão requerer a funcionalidade e a praticidade que as duas instituições assinaladas anteriormente – escola e literatura – podem oferecer.

Já que assinalamos que o sistema escolar e a produção literária “podem” cumprir uma demanda da burguesia ascendente, é importante deixarmos claro que, das possibilidades de oferta que essas instituições poderiam promover junto aos pequenos, a escolha foi por um modelo que reproduz o pensamento e a ideologia burguesa, que aposta e procura justificar na dependência e fragilidade daqueles o seu afinco em oferecer instrução e proteção. É como resposta-apoio a esse pensamento que a pedagogia orientará suas principais concepções e atividades. Assim, “[...] a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também [como já sinalizamos] a da classe dominante, a burguesia”. (ZILBERMAN, 2003, p. 23). Já explicamos anteriormente, a partir de Lajolo e Zilberman (1985), a harmonia com que a escola acolheu as necessidades da burguesia e a sua vocação para neutralizar, sempre a favor daquela, qualquer conflito que ameaçasse a ordem e estabilidade da instituição (o que encontra correspondência principalmente no sistema particular de ensino no Brasil contemporâneo), o que denota também a segurança e o equilíbrio do sistema burguês. No ensaio “A formação do leitor”, publicado na obra *A leitura e o ensino da literatura*, que teve sua primeira edição em 1988⁶, Zilberman trata brevemente da celeridade com que a escola difundiu os valores que interessavam à burguesia, e da leitura como uma metodologia para alcançar determinados conhecimentos:

A assimilação dos valores sociais faz-se, assim, tanto de modo direto, quando a escola atua como difusora dos códigos vigentes, quanto indireto, pela absorção da escrita como sistema dotado de normas já estabelecidas a que cabe obedecer. Eis por que a burguesia, ao assumir, a partir do século XVIII, a responsabilidade econômica e política pela condução da sociedade confiou a formação da juventude ao aparelho escolar, convicta de que este cumpriria seu papel com eficiência. (ZILBERMAN, 2012, p. 19).

O excerto anterior, além de apresentar um conteúdo que corrobora com as discussões que levantamos neste trabalho, demonstra o alinhamento que os diversos estudos de Zilberman – em empreitadas que leva a cabo sozinha ou em parcerias como as que firma com Lajolo – apresentam e que legam a seu espólio teórico consistência e coerência, motivo pelo qual precisa ser conhecido na área de Letras e da Educação. Quanto à literatura infantil, no contexto histórico do qual estamos tratando, ela “[...] é outro instrumento que tem servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do

⁶ A última edição, ampliada e atualizada, data do ano 2012 e as referências completas estão no final deste trabalho, embora a publicação seja apresentada como primeira edição. Quem sabe, por apresentar mudanças substanciais no conteúdo e na estrutura, a editora preferiu considerá-la uma nova contribuição aos estudos da área.

jovem”. (ZILBERMAN, 2003, p. 23). É a mesma pesquisadora, no ensaio citado anteriormente, que adverte sobre o uso da literatura e da atividade leitora desvinculadas dos seus princípios estéticos e transformados em situações arbitrárias: elas acabam por reproduzir, ao invés daquilo que atualmente se concebe como uma metodologia do ensino da literatura, as diretrizes que a escola instituiu como método para demonstrar a subserviência à classe que se propôs a atender:

Mesmo insistindo na qualidade cognitiva e na importância do ato de ler como mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, esse ato pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado, integral, asséptica ou acriticamente, a interesses pragmáticos e indiretos, como são aqueles a que a escola, conforme se disse, acaba servindo [...]. (ZILBERMAN, 2012, p. 20).

Ao se comprometer com o espelhamento de sua visão de vida, ou seja, a do adulto, com vistas à assimilação dessa visão (e as nuances ideológicas que ela revela) pelo leitor – mesmo que isso estampe o descompasso entre o que a literatura poderia representar na ampliação de seus horizontes e a aspiração à sua emancipação –, o investimento da escola em acolher textos dessa natureza e promover a sua leitura é, como bem colocado por Zilberman, o exercício de um papel “coercitivo” junto ao leitor. Fica claro que a referida instituição o faz acriticamente e com interesses pragmáticos, relacionados diretamente às demandas assumidas junto à burguesia, servindo ao interesse dessa classe que, no jogo socioeconômico, dá as cartas e organiza as jogadas. Zilberman é muito clara ao discutir como a linguagem literária pensada para a infância, pela maleabilidade que lhe é característica, consegue atender a propósitos bem específicos da tendência sobre a qual estamos tratando:

Nessa medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia e censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para inculcar sua ideologia. (ZILBERMAN, 2003, p. 23).

Na elaboração da obra literária que o escritor pretende oferecer à criança, fato que, por si só, não garante a adesão do pequeno ao universo imaginário delineado pelo texto, nem o atravessamento da subjetividade do leitor visado, bem como a aderência à linguagem empregada, o adulto tem em mãos recursos que pode usar a favor da disseminação do pensamento que lhe convém, no momento da elaboração da escrita. Ele pode reproduzir no texto conceitos e comportamentos que julga necessários que as crianças reproduzam na vida social e doméstica, inserindo a sua ideologia. Aliás, conforme viemos discutindo, essa ideologia não é só sua: é representativa da escola, que, por sua vez, no caso que estamos tratando, assumiu as demandas da classe dominante à época, a burguesia – vale ressaltar. Assim, percebe-se, no caso dos autores que aderiram a esse projeto, que eles estão a colaborar com a neutralização dos conflitos que possam submergir no controle da vida das crianças, a quem a

escola já deu seu aval. Burguesia, família, escola e literatura infantil, alinhadas e cúmplices, estabelecerão diretrizes para o desenvolvimento intelectual da criança, sem perderem de vista, as duas últimas, que estão a serviço das duas primeiras. Zilberman especula as relações entre a literatura infantil e a escola e explica as razões que estão na natureza da sua correlação:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicitam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente aos seus efeitos. (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Do constructo histórico no qual pontua a relação da literatura com a sociedade burguesa e com a escola, a pesquisadora está sinalizando as duas vertentes da função pedagógica ou utilitário-pedagógica que levaram a cabo a ideia de ensinar por meio da literatura destinada ao pequeno. É dessa maneira que sociedade e escola reagiram, tendo como instrumento um produto maleável aos seus propósitos e objetivos, que contou prontamente com a adesão de escritores, no caso da sociedade, e de mediadores de leitura, no caso da escola. Esses dois componentes da cadeia da produção e da circulação do livro para a infância é que estabelecerão os parâmetros para a existência das duas vertentes da função pedagógica às quais nos referimos anteriormente. A primeira diz respeito às obras que são criadas com a finalidade de repassar ensinamentos práticos, enfadonhos ou pauperrimamente ilustrativos das diversas disciplinas dos componentes curriculares da escola, e são um projeto de escrita da grande parcela dos autores da época da qual estamos tratando. A segunda é relacionada à metodologia empreendida pelos mediadores de leitura, em especial os professores que, ao programarem e desenvolverem suas práticas de leitura, mesmo que raríssimas vezes dispendo de obras literárias para a infância, desviam a atenção das crianças para coordenadas que desprezam o valor estético da narrativa, do poema ou do texto dramaturgic, bem como das ilustrações, em detrimento do aproveitamento pedagógico de tais elementos⁷.

3 Considerações finais

Esse resultado – a presença da função pedagógica ou utilitário-pedagógica na produção literária endereçada ao pequeno e na condução das práticas de leitura realizadas pela escola –, é importante que se registre, marca uma relação específica do leitor com a literatura e aponta para um resultado que conhecemos, pois, como afirmou Zilberman, embora escola e literatura infantil tenham reagido às circunstâncias históricas que lhes foram impostas, o modo como o fizeram impactou na recepção dos escritos pelas crianças, pois, mesmo negligenciando, nas duas vertentes, o caráter estético da obra literária, ela impacta, de alguma maneira, o intelecto do leitor, e é justamente por isso que tal envolvimento deveria ser intermediado com maior

⁷ Desenvolvemos amplamente a temática na pesquisa *especulações necessárias acerca da literatura para a infância: função pedagógica e/ou utilitário-pedagógica versus função poética*, a ser publicada na *Revista Textura* (ULBRA-RS), ISSN: 2358-0801, volume 23, número 53.

responsabilidade.

Há um contingente de questões que tornam problemáticas as relações entre literatura e ensino e que, se bem compreendidas tem origem nos momentos históricos pontuados nesta escrita. Além do que já discutimos na seção anterior, Zilberman mostra outras coordenadas dessa realidade:

De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a questão pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim. (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Concordamos de imediato com a pesquisadora que não é uma opção desintegrar o binômio literatura-escola. No rol de ações que podem ser pensadas frente ao contexto que se desenha, vamos descartar essa possibilidade, pois não é viável investir nela, como bem salienta Zilberman. Entretanto, a nosso ver, uma das primeiras iniciativas no redimensionamento para o qual a pesquisadora conchama os seus leitores, em geral professores ou estudantes de diversos níveis da área de Letras e Educação, deve acontecer fora do espaço escolar (embora ele também, em certa medida, passe pela escola): trata-se de encontrar uma maneira de apresentar aos autores que ainda fazem uso do texto literário para expandir sua visão de mundo centrada na ideia de que o texto é veículo de transmissão autoritária de modos de vida exemplares (bem próximos do que foi exigido dos autores quando da “aliança” que aqui se apresentou e se procurou contextualizar entre burguesia, escola e literatura), novas possibilidade de pensar o texto para a infância, as quais partam justamente do universo infantil e procurem se renovar à medida que o autor consiga projetar na linguagem as experiências capazes de ampliar o verdadeiro entendimento que a criança e o jovem têm de si, do mundo e das relações que estabelecem com o Outro. Zilberman (2003, p. 47) salienta a “[...] maleabilidade das balizas oferecidas aos textos ditos infantis. Tal fato oferece a estes últimos uma grande margem de criatividade, que poderia ser capitalizada [...]”, o que significa que, em termos de recursos expressivos e estilísticos a serem aproveitados, o autor dispõe de um amplo repertório, que poderia ser aproveitado e investido criativamente na criação literária vinculada à infância.

O entendimento, por parte dos escritores, de que o texto literário libertou-se há muito tempo de uma proposta adultocêntrica, que historicamente foi-lhe exigido, tanto na temática quanto na proposição da linguagem, é passo decisivo em direção à renovação de um amplo projeto, que impactará a recepção das obras pelos pequenos, em um novo compasso que envolverá outras práticas de leitura na apreensão dos níveis de significado dos textos. Assim, em face de um acervo renovado, deveremos discutir quais serão as práticas de leitura que, frente a esse novo artefato artístico, seja ele o texto ou a ilustração (ou como desejável, ao “todo” que ambos formam e que é conhecido, contemporaneamente como “livro ilustrado”), conservam as características estéticas e levam o leitor a percebê-las e interagir significativamente com elas.

Analizando de modo objetivo e realista o contexto do ensino da literatura na escola brasileira⁸, aos moldes de como fez Cosson nas palavras reproduzidas na abertura do estudo, podemos afirmar, infelizmente, que os leitores ainda estão à espera do redimensionamento requerido por Zilberman, o qual a pesquisadora assinalava como necessário, na primeira edição de sua obra, que data de 1981 – tomamos o cuidado de consultar um exemplar da referida edição. Colocando à parte pouquíssimos projetos que despontam timidamente em um país de dimensões espaciais e diversidade cultural como o nosso, a literatura infantil, seu estatuto, suas especificidades e realizações adequadas não parecem ser o ponto de partida para o saudável diálogo entre a obra e o leitor mirim, como quer a autora. Há entraves de naturezas diversas que distanciam leitores e obras literárias adequadas à idade e experiência estética do leitor e, além disso, há um manejo, um modo de lidar com a obra literária infantil que nem sempre respeita as características do gênero e da infância. Mesmo assim, encontramos nas palavras da pesquisadora motivos que nos fazem acreditar na projeção de um cenário mais positivo do que esse que esquematizamos nas linhas anteriores:

Vinculado o descrédito ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância, a literatura infantil, ainda assim, tem o que oferecer à criança, desde que examinada em relação à sua *construção propriamente literária*. É quando se verificam os benefícios que a história e o discurso trazem para o leitor. (ZILBERMAN, 2003, p. 47, *grifo da autora*).

No raciocínio da autora, que admite os deslizos e o despreparo da escola na condução da mediação de leitura, bem como uma vocação que a instituição ainda demonstra com a dominação da criança, a literatura infantil, quando chega até criança consegue cumprir sua função de ampliar horizontes, desnudar significados que estão no texto e que se expandem para a subjetividade do leitor, revelando novos mundos aos olhos e ao intelecto dos pequenos. Entretanto, a pesquisadora é pontual quando afirma que tal processo desencadeia-se apenas se o texto tiver como orientação os aspectos que denotam a sua “construção propriamente literária”, o que nos leva a reafirmar a importância de escritores reverem a construção de suas obras à luz do que os estudos da literatura infantil e juvenil têm apresentado desde o início dos anos 1980, ou então assumam de vez a sua vocação para a autoria de livros didáticos ou paradidáticos, abandonando a seara literária; ou, ainda, em uma última sugestão, conduzam uma turma de catequese na Igreja Católica de seu bairro, ou de qualquer outro segmento religioso, espaços nos quais poderão reproduzir um discurso autoritário e moralista com vistas a atingir um público que, por escolha ou desejo de seus responsáveis, fará coro aos seus ensinamentos.

Entretanto, somos obrigados a lançar uma coordenada, nos encaminhamentos finais da escrita, que gostaríamos que não representasse uma contradição de nossa parte, mas uma constatação sensata que encontramos em Lajolo e Zilberman (2003, p. 16):

Se é certo que os leitores sempre existiram em todas as sociedades nas quais a

⁸ A problemática do ensino da literatura também é visualizada em países de contextos culturais, econômicos e sociais bastante distintos do brasileiro, como é o caso de Tzvetan Todorov que, na obra *A literatura em perigo* (primeira edição no Brasil em 2009), mira para o sistema educacional francês.

escrita se consolidou enquanto código, como se sabe a propósito dos gregos, só existem o leitor, enquanto papel de materialidade histórica, e a leitura, enquanto prática coletiva em sociedades de recorte burguês, onde se verifica em todo ou em parte uma economia capitalista. Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação.

A despeito de tudo que discutimos e da argumentação que desenvolvemos, muitas vezes repetida propositalmente por conta da ênfase que queríamos atribuir à questão principal que norteou esta escrita, precisamos admitir, bem como fizeram as intelectuais que balizaram a maioria das reflexões do trabalho, que o leitor – enquanto figura histórica situada em um tempo específico, com papel delimitado e dentro do quadro espacial aqui apresentado – e a leitura – como prática social que coloca em funcionamento uma engrenagem que envolve leitores, produção, consumo e recepção de livros – somente se efetivam em sociedades com características *burguesas* e com sistema econômico marcadamente *capitalista*. Quando se referem à concretização do esquema que projetamos acima, Lajolo e Zilberman mencionam a “vitalidade do mercado consumidor”, de modo a explicitar a sua força enquanto negócio, que tem o leitor no final de sua cadeia produtiva, mesmo que ocupando o espaço de aluno, o que também representa um “cliente” assegurado para o livro. Portanto, indiretamente, a burguesia desabonou a literatura infantil, no entendimento que temos do lineamento que apresentamos no decorrer da pesquisa: a família burguesa que recorre à escola, a escola que recorre à literatura infantil e esta que reproduz nas histórias endereçadas às crianças os valores e pensamentos do universo burguês, rejeitando manifestações genuínas que lograssem à criança uma experiência estética verdadeira (principalmente se tal produção for comparada com a dos séculos seguintes e à contemporânea). Ao mesmo tempo ela estava agindo sobre um produto cultural que era resultado de seus aparatos, o que expressa o poder que exerce no sistema socioeconômico do período em questão.

Referências

- ARIÈS, P. Da família medieval à família moderna. In: ARIÈS, Philippe. *A história social da infância e da família*. Trad. Dora Falsksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BENJAMIN, W. Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Quíron: 1985.
- COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Escrever para crianças e fazer literatura. In: LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, M.; Zilberman, R. O leitor, esse desconhecido. In: LAJOLO, M.; Zilberman, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. D. *Literatura infantil: voz de criança*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. A criança, o livro e a escola. In: ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. Introdução. In: ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, R. A formação do leitor. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, R. O leitor e o livro. In: ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Recebido em: 10/10/2020

Aceito em: 16/11/2020