

A crítica brasileira de LIJ nos anos 1970/80: desafios teóricos e contribuições

O gênero literatura infantil tem ao meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? (Carlos Drummond de Andrade, grifos nossos)¹

3.1 Uma breve contextualização teórica

O problema de definição e de conceituação do que é a literatura infantil se relaciona à questão anterior: o que caracteriza o fenômeno literário? Por que isto é literário e aquilo não? Como se sabe, não há uma única resposta, mas várias possíveis respostas, propostas por diferentes contribuições teóricas ao longo da história. Portanto, qualquer possível resposta precisa ser considerada como construção histórica, sempre parcial e instável.

É neste sentido que Culler (1999) abre o capítulo 2, “*O que é Literatura e tem ela importância?*” propondo que definir o que é literatura não parece ter muita importância para a teoria literária, tanto porque a própria teoria já configura uma amálgama de contribuições de outras áreas, como filosofia, linguística, história, psicanálise, etc., quanto porque a ênfase dada à literariedade dos fenômenos não-literários torna menos central a distinção entre o que seja ou não literatura. A este respeito, pensando no objeto desta tese, é válida a reflexão sobre o lugar da distinção entre “literatura geral” e “literatura infantil e juvenil” no

¹ In.: Confissões de Minas. Obra Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1964.

âmbito dos estudos literários. É esta distinção que permite a segregação da literatura infantil e juvenil como objeto a ser acolhido, de forma constante e possivelmente mais sistemática, por estudos da área de Educação?

Por outro lado, Culler (1999) ressalva que, sofisticamente, a própria descoberta da literariedade de textos não-literários aponta para o papel importante que a noção do que é literatura continua a desempenhar. "O que é literatura?" é uma questão persistente que "(...) pede não uma definição, mas uma análise, até mesmo uma discussão sobre por que alguém poderia, afinal, se preocupar com a literatura" (Culler, 1999, p. 28). A despeito de todos os esforços teóricos, não há uma resposta universal, consensual, à indagação; por exemplo, características como "suporte" não são suficientes para distinguir o que é ou não literatura - aliás, "literatura" já é termo historicamente instável, cujo significado transitou, e transita, em constante transformação de tempos em tempos, de cultura a cultura.

A solução, seria, então, compreender "literatura" como um conceito arbitrário, que cada sociedade aplica às produções que desejar? Esta solução, para Culler (1999), continua insatisfatória: "Ela simplesmente desloca ao invés de resolver a questão: em vez de perguntar "o que é literatura?", precisamos perguntar "o que faz com que nós (ou alguma outra sociedade) tratemos algo como literatura?" (Culler, 1999, p. 29). Propondo alguns exemplos de textos a serem considerados ou não literatura, Culler (1999) fala da abertura de um livro de filosofia, transcrita a seguir, que poderia facilmente ser confundida com um poema:

*A curious thing
about the ontological problem
is its simplicity²*

Para Culler (1999), a disposição do texto,

² Abertura do livro "From a logical point of view", de W. O. Quine, conforme referências citadas por Culler (1999).

Registrada dessa maneira numa página, cercada por margens intimidadoras de silêncio, essa sentença pode atrair certo tipo de atenção que poderíamos chamar de literária: um interessaria pelas palavras, suas relações umas com as outras, e suas implicações, e particularmente um interesse em como o que é dito se relaciona com a maneira como é dito. Isto é, registrada dessa maneira, essa sentença parece corresponder a uma certa ideia moderna de poema e responder um certo tipo de atenção que, hoje, é associada à literatura (Culler, 1999, pp. 32-33).

O exemplo dado por Culler (1999) nos remete à experiência de Stanley Fish relatada em “Como reconhecer um poema ao vê-lo³”. No conhecido episódio em sala de aula, Fish deixa no quadro uma singela indicação de leitura escrita para a turma de Linguística (que estudava as relações entre esta e a crítica literária, aliás), na aula anterior. Quando a turma seguinte – que estudava poesia religiosa inglesa do século XVII - entra em sala, ele solicita aos alunos que leiam o que está no quadro. O resultado é que os alunos leem uma simples indicação de leitura como se fosse um poema religioso, nela reconhecendo, inclusive, conceitos, signos e padrões de tipologia característicos dos poemas que estudavam. O experimento de Fish revela que a disposição dos alunos de ler algo como um poema, os fez conseguir indícios para interpretá-lo como tal. O ato interpretativo fez com que uma singela indicação de leitura se tornasse um poema. Isto demonstra que o texto não é um conjunto de sentidos a priori, definidos por características formais e intrínsecas: depende do leitor para construí-los. Mas o leitor, por sua vez, não os constrói de forma independente, e sim a partir da comunidade interpretativa a que pertença – neste exemplo, o fato de ser uma turma que estudava poesia religiosa e o fato de o texto ter-lhes sido exposto no ambiente do curso. É, portanto, o ato interpretativo, a partir destas premissas, que dá ao texto sentidos; em última análise, é o ato interpretativo que define um texto como literário ou não:

Os significados não são propriedades nem de textos fixos e estáveis nem de leitores livres e independentes, mas de comunidades interpretativas que são responsáveis tanto pela forma das atividades do leitor quanto pelos textos que estas atividades produzem (Fish, 1993, p. 156).

³ FISH, Stanley Eugene. *Como reconhecer um poema ao vê-lo*. In “Palavra”, no. 1. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1993.

Quando consideramos determinado texto como "literatura", passamos a também lê-lo de forma literária. Em via de mão dupla, a literatura não é só o lugar de expansão e recriação da linguagem, mas também o contexto que provoca tipos especiais de atenção e interpretação, provoca uma leitura literária. Podemos, assim, pensar numa recepção especificamente literária e, portanto, numa "literariedade da recepção" em si. Em termos das discussões em torno de uma suposta hierarquia estética que sobrepõe a "literatura geral" à "literatura infantil", penso que o ponto de vista da recepção sugere que a leitura literária que se faz de obras de literatura infantil está entre os fatores que ressaltam a literariedade destes textos como obras de literatura (quando é o caso), não exemplares de um gênero menor, de pouco engenho e arte.

Ampliando a discussão, é importante observar que as teorias literárias com foco no leitor possuem um ponto em comum com o Estruturalismo: a preocupação com a maneira como o sentido é produzido. O Estruturalismo, no entanto, buscava demonstrar as estruturas subjacentes que tornam possível a experiência literária – como, por exemplo, as estruturas de linguagem que operam de forma inconsciente. No que se refere aos estudos literários, o termo “Estruturalismo” geralmente se circunscreve na denominação de

(...) um grupo de pensadores principalmente franceses que, nas décadas de 50 e 60 deste século⁴, influenciados pela teoria da linguagem de Ferdinand de Saussure, aplicaram conceitos da linguística estrutural ao estudo dos fenômenos sociais e culturais. O Estruturalismo se desenvolveu primeiro na antropologia (Claude Lévi-Strauss), e depois nos estudos literários e culturais (Roman Jakobson, Roland Barthes, Gérard Genette), na psicanálise (Jacques Lacan), na história intelectual e na teoria marxista (Louis Althusser). Embora esses pensadores nunca tenham formado uma escola enquanto tal, foi sob o rótulo de “estruturalismo” que seu trabalho foi importado e lido na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros lugares no final das décadas de 60 e 70 (Culler, 1999, pp. 120-121)

⁴ Note-se que o texto de Culler data de 1999. O comentário se refere, portanto, ao século XX e aos anos 1950 e 1960.

Há que se considerar que o Estruturalismo surge no rastro do Formalismo Russo, voltado para as formas reiterativas nas narrativas populares, portanto assentado na tradição e na cultura popular:

Os formalistas russos dos primeiros anos do século XX salientaram que os críticos deveriam se preocupar com a literariedade da literatura: as estratégias verbais que a tornam literária, a colocação em primeiro plano da própria linguagem, e p “estranhamento” da experiência que elas conseguem. Redirecionando a atenção dos autores para os “mecanismos” verbais (...). Ao invés de perguntar “o que diz o autor aqui?” deveríamos perguntar algo como “o que acontece com o soneto aqui?” ou “que aventuras acontecem ao romance messe livro de Dickens?”. Roman Jakobson, Boris Eichnbaum e Victor Shklovsky são três figuras-chave nesse grupo que reorientou os estudos literários para as questões de forma e técnica (Culler, 1999, pp. 118-119).

É possível afirmar que o Estruturalismo surge do mesmo modelo do Formalismo Russo, todavia, mais consubstanciado para falar da linguagem, consegue dar conta das narrativas então contemporâneas (porque não mais se preocupa principalmente com a função da linguagem, e sim com a estrutura:

Nos estudos literários, o estruturalismo promove uma poética interessada nas convenções que tornam possíveis as obras literárias; busca não produzir novas interpretações das obras, mas compreender como elas podem ter os sentidos e os efeitos que têm. Mas ele não conseguiu impor esse projeto – uma explicação sistemática do discurso literário – na Grã-Bretanha e na América. Seu principal efeito ali foi oferecer novas ideias a respeito da literatura e torná-la uma prática significativa entre outras.

Desse modo abriu caminho para leituras sintomáticas das obras literárias e encorajou os estudos culturais a tentar explicar os procedimentos significativos das diferentes práticas culturais (Culler 1999, p. 120-121).

Sobre a afirmação de Culler de que o projeto estruturalista não penetrou na Grã-Bretanha e na América (a referência provável é à América do Norte), ressalvo que no Brasil, entretanto, o Estruturalismo se estabeleceu como significativa influência para os estudos literários, a partir dos anos 1960. As contribuições de

crítica literária sobre literatura infantil dos anos 1970/1980, objeto desta tese, foram produzidas, portanto, durante a vigência desta influência.

Contudo, nesta discussão, é fundamental destacar outra inovação da geração dos críticos brasileiros de LIJ dos anos 1970/80, qual seja, o de terem progressivamente se descolado da influência estruturalista em direção aos estudos multidisciplinares (em diálogo com a psicanálise, a antropologia e a sociologia, por exemplo). É possível propor que o Estruturalismo não tenha tomado conta dos estudos sobre LIJ, com a mesma potência com que influenciou outros estudos literários, por sua característica apolítica – justo num Brasil que vivia sob a ditadura militar; e em que a literatura infantil representou, como já vimos, um espaço para narrativas de clara contestação à opressão.

Numa sintética comparação entre instituições, é possível observar, por exemplo, que a PUC-Rio abraçou os estudos formais e estruturais neste período, em contraponto à UFRJ, cujos estudos literários da mesma época, na tradição de Afrânio Coutinho, ainda se dedicavam mais às questões estilísticas.

Trago estes elementos conceituais para sugerir o *zeitgeist* da geração crítica literária brasileira sobre LIJ nos anos 1970/1980, não como objeto desta tese, como é fácil concluir. As definições sintéticas de Culler (1999), portanto, atendem a esta finalidade de compor a ambiência dos estudos literários no Brasil quando surgem as produções de crítica brasileira de LIJ que investigo. Nesta direção, é possível contextualizar como esta geração de críticos passa a se preocupar com a literariedade e os aspectos estéticos da literatura infantil, na mesma medida em que as teorias de educação deixam de interessar para entendê-la como fato literário.

3.2 Literatura infantil: literatura

Se Lobato se dedicou a escrever livros onde as crianças pudessem morar, os críticos brasileiros de LIJ dos anos 1970/80 se dedicaram a pensar no que, afinal, faz com que o leitor infantil queira morar neste livro e não naquele. É possível afirmar, portanto, que esta geração de críticos brasileiros foi também pioneira nas

propostas de reflexão sobre a literariedade na literatura infantil, foco de investigação que não se forma por acaso, mas na retomada da linhagem do pensamento lobatiano sobre LIJ (como destacamos no capítulo 1 deste trabalho) e no cenário do *boom* da LIJ brasileira no mesmo período, quando a explosão editorial garantiu a ampla difusão das novas obras de inegável apuro estético e literário.

Primeiramente, assinalo que os críticos de literatura infantil dos anos 1970/80 foram pioneiros no estudo dos aspectos literários e estéticos na obra infantil de Monteiro Lobato, demonstrando seu valor literário a partir de diversos recortes de análise e consagrando os aspectos fundamentais que caracterizam a literatura infantil lobatiana e funcionam como referência para sua recepção até hoje. Um destes aspectos é a potência da linguagem na narrativa de Lobato, como aponta Yunes (1982):

(...) Lobato recupera etimologicamente a força inicial de significação, o que descobre o aspecto analógico da palavra, a imagem em que se radica o sentido, e, paralelamente reconstitui a raiz retornando às origens. Aqui também, o afastamento do modelo não é a sua negação, mas a exigência de uma retomada de fidelidade aos princípios. (...) Se a linguagem em Lobato não alcança a contra-ideologia na série literária, a língua merece demorada atenção de seu espírito inovador. A surpresa da crítica com o vocabulário de Guimarães Rosa encontra em Lobato um antecedente em termos de criatividade (pp. 42-43).

Sobre os aspectos da linguagem na literatura infantil lobatiana, também destaca Coelho (1983):

Ao realizar a renovação de base representada por sua obra, evidentemente, Lobato parte de uma *reinvenção da linguagem literária*, então consagrada pela escrita tradicional. Da mesma forma pela qual descontraiu as atitudes, ao romper preconceitos, também liberou o estilo literário, para crianças, de seus esquemas pré-determinados e retóricos, para enriquecê-los com a experiência linguística familiar à meninada. Agiliza a linguagem narrativa, ao incorporar, ali, a fala coloquial, os modismos ou expressões comuns no dia-a-dia, em casa, na escola ou no convívio social. Para se avaliar melhor as inovações linguísticas realizadas por Lobato, é necessário que suas histórias sejam lidas no horizonte cultural de sua época, orientada pelo pensamento racionalista do século XIX. Horizonte que apresentava fronteiras bem nítidas entre a linguagem culta e a popular, a literária e

a cotidiana, a escrita e a falada. Isto é, entre a *expressão disciplinada* por rigorosas regras de uso, a *fala espontânea* da convivência cotidiana, formada pelo uso, e não pelo conhecimento intelectual (Coelho, 1983, p. 728).

Como já vimos, uma das buscas estéticas de Lobato era “extirpar a literatura” de sua escrita. Coelho (1983) detalha como o intento de evitar a retórica desnecessária se realiza nas obras para crianças de Lobato e se desdobra em outros fundamentos estéticos característicos de sua literatura:

(...) Isto é, cortar o desnecessário, o ornamental, o redundante... retirar tudo que se mostrasse supérfluo em relação ao *projeto básico* da trama ou às emoções a serem vividas pelos leitores. Sua intenção de inovar a linguagem literária aproximando-a da fala coloquial está evidente nas *incorrêções gramaticais* (que ele foi buscar no uso familiar), ou na criação de *neologismos*, quase sempre na intenção humorística e, na maioria, resultante da derivação (processo de formação de palavras, fácil de ser imitado pela criança), como *camarões camaronando, famiteza, pernil barrigóide, sorriso caramujal, caranguejos caranguejando, tamanhuda, borboletograma*, etc. etc. Nesse esforço constante para livar-se da ‘retórica discursiva’, destacam-se os recursos técnico-expressivos que valorizam os *traços sonoros e visuais* do signo verbal. Um dos mais vivos e fecundos é o abundante uso da *onomatopeia* – processo resultante da intenção básica de introduzir a fala familiar, falada, no esquema culto da linguagem escrita... e como esta não registrava os *ruídos*, Lobato preocupou-se muito em introduzi-los em sua linguagem narrativa. Inclusive, extraiu, desse processo, efeitos de grande comicidade... A visualidade foi explorada pelo *registro gráfico* de tais ruídos, através de maiúsculas, de sinais de exclamação, interrogação, reticências, etc. (Coelho, 1983, p. 728, grifos da autora).

Tanto os teóricos quanto os autores ficcionais dos anos 1970/80 desempenharam papel fundamental nas discussões sobre a qualidade literária na literatura infantil, em várias frentes: pela via acadêmica, em congressos, cursos e publicações teóricas, e por uma via que podemos denominar de “testemunhal”⁵,

⁵ Esta via testemunhal representa, por exemplo, textos de escritores brasileiros de literatura infantil dos anos 1970/1980 que dão testemunho sobre a vida literária daqueles anos ou sobre assuntos afins. Um exemplo são os ensaios que Ana Maria Machado publicou em *Ilhas no Tempo* (2004), em que há passagens como:

(...) eu costumava tentar responder a perguntas sobre minha criação literária falando em elementos atuais que se ligavam a minhas lembranças e despertavam minha imaginação. Quase como uma fórmula – “o que faço é sempre feito de memória e imaginação”. Depois,

através da qual escritores levaram ao público suas reflexões sobre literatura infantil, através de palestras e entrevistas, por exemplo.

Um terceiro grupo também fomentou as discussões sobre literatura infantil no Brasil na mesma época: os educadores e teóricos ligados à Educação e à Pedagogia. A literatura infantil pelo viés destas áreas de saber, no entanto, é vista principalmente (embora nem sempre exclusivamente) através de sua aplicação escolar e de adequabilidade etária de acordo com programas didáticos; desta forma, a “qualidade” de um texto é considerada a partir de seu potencial “educativo” (mensagem do conteúdo, ampliação de vocabulário, aprendizagem de regras gramaticais e outros critérios afins).

Não se trata, no entanto, de demonizar as contribuições da perspectiva “educacional” nos estudos sobre literatura infantil. Na verdade, o envolvimento da literatura infantil com a escola é provavelmente indissolúvel e certamente ambíguo. Para começar, por exemplo, a escola é inegavelmente um espaço privilegiado para o contato da criança com o texto literário e, portanto, para a

a romancista Lygia Fagundes Telles publicou um livro que se chama, justamente, *Invenção e memória*, também falando sobre isso. Achei que era uma coincidência (Machado, 2004, p. 42).

Como professora, sempre me encantou aproximar os alunos da literatura. Como jornalista, não consegui resistir ao potencial do rádio, onde trabalhei oito anos. Como autora, fico hipnotizada pelas possibilidades lingüísticas infinitas abertas pela literatura infantil, que se equilibra nesse fio da navalha entre o oral e o escrito (Machado, 2004, p.84).

Ou este de Bartolomeu Campos Queirós, publicado na *Gazeta do Povo*:

O meu avô brincava muito comigo usando as palavras. Ele escrevia “azul” e me pedia para escrever outra palavra na frente. Eu escrevia “preto”. Ele falava: “O azul hoje é quase preto”. Ele fazia uma frase usando as duas palavras. Eu ficava incomodado como ele, com toda a palavra, dava conta de fazer uma frase. Com duas palavras, construía uma oração. A metáfora é muito interessante para o escritor. A metáfora é onde o escritor se esconde e põe asas no leitor. Pela metáfora, eu me esconde, mas ao mesmo tempo ponho asas no leitor. Vai aonde você quiser. Você está livre para romper com tudo. Acho que o leitor é tão criador quanto o escritor. O leitor cria muito. É o que o Umberto Eco fala — a estrutura ausente na obra. Você gosta de uma obra não pelo que está escrito, mas pelo lugar que ela o levou a pensar. Isso é muito interessante. Michel Foucault fala que o que lemos não é a frase que está escrita. Lemos o silêncio que existe entre as palavras. É ali que a literatura se faz. Vou falar bem francamente. Hoje, chego à conclusão de que escrevo porque quero dizer umas coisas e acho a palavra oral muito perigosa. Escrever é mais fácil do que falar. Quando escrevo e não gosto do texto, eu o rasgo. Jogo fora, apago, deleto, sumo com aquilo. Mas quando falo uma coisa errada, não recolho a palavra nunca mais. Isso me incomoda muito. Sou extremamente silencioso em minha natureza. Tenho muito medo da palavra oral. Sinto muitas vezes que as palavras me ferem ou eu firo alguém com essa palavra. Não recolho nunca mais essa palavra que cai no ouvido do outro. Talvez escreva por medo da fala (recuperado em <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>, acessado em 31/05/2012).

difusão das obras de literatura infantil. Aliás, é possível afirmar que a expansão da literatura infantil se relaciona diretamente com a criação de um público específico de consumo (a criança) e de uma necessidade específica (a educação, tanto no sentido da alfabetização quanto de transmissão de valores). Torna-se mais importante, então, não negar a relação entre a literatura infantil e a escola, mas discutir como a escola vem tratando a literatura infantil, como a tem compreendido e como tem mediado o encontro entre a literatura e o leitor – em que medida esta mediação vem, historicamente, seduzido o leitor para o universo literário ou causado seu afastamento dele?

Uma pesquisa que merece destaque no enfrentamento destas questões é a realizada por Vera Aguiar e publicada em livro sob o título de *Que livro indicar*⁶.

Trata-se de uma pesquisa de campo em oito escolas de Porto Alegre sobre os interesses de leitura de alunos do 1º grau. As variáveis que compõem a pesquisa são as seguintes: *série/idade, sexo e nível sócio-econômico*.

A justificativa do estudo é que a pesquisa sobre os interesses de leitura permite a seleção de textos realmente significativos para os jovens leitores. A finalidade da pesquisa, portanto, é subsidiar sugestões de leitura: “(...) da escola, como entidade de ensino sistemático, devem irradiar-se orientações sobre o que é mais adequado em termos de leitura infanto-juvenil” (Aguiar, 1979, s/p, na Introdução. Grifos nossos - Os grifos chamam atenção para a opção pelo conceito de adequação e para a designação da escola como fonte definidora dos textos “adequados” aos leitores infanto-juvenis).

O capítulo 1, intitulado “O interesse pela leitura”, traz uma breve conceituação de leitura. A leitura é apresentada em suas faces de informação e recreação e em tensão com a influência dos meios de comunicação de massa. Para a autora, além de a cultura audiovisual ser muito atraente, com suas cores, sons e movimentos, concomitantemente “a escola (...) vem afastando o aluno do livro” (Aguiar, 1979, p. 12). A escola afasta da leitura porque exige do aluno apenas “identificação de fatos e repetição de dados” (p. 12), sem desafiá-lo nem estimular seu espírito crítico.

São as seguintes as hipóteses que orientaram a pesquisa:

⁶ AGUIAR, Vera Teixeira de. *Que livro Indicar*. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto/IEL, 1979.

- 1^a) Há relação entre *série/idade* e interesses de leitura;
- 2^a) Há relação entre *sexo* e interesses de leitura dos alunos;
- 3^a) Há relação entre *nível sócio-econômico* e interesses de leitura.

A primeira hipótese leva em conta a “evolução psicológica da criança e do adolescente” (p. 12) e a ideia de “idades de leitura” (p. 12). Aguiar (1979) aborda as diferentes fases da leitura infantil listadas por Richard Bamberger⁷ [Bamberger, por sua vez, retoma as definições de Schliebe-Lippert e A. Beinlich, como informa Aguiar (1979)]:

1^a fase – 2 a 5 ou 6 anos: Gravuras e versos infantis; fase da mentalidade mágica; interesse mais em cenas do que nas ações, mais para o ritmo e som dos versos.

2^a fase – 5 a 8 ou 9 anos: Contos de Fadas; Realismo mágico; Lendas; Fábulas. Nesta fase, o leitor é essencialmente susceptível à fantasia.

3^a fase – 9 a 12 anos: história ambiental e leitura “factual”; a criança começa a orientar-se pelo mundo concreto; interesse pelo maravilhoso permanece, mas busca desvendar o meio; histórias com acontecimentos vivos conquistam a atenção.

4^a fase – 12 a 14 anos: aventuras e leitura ‘psicológica’; a pré-adolescência enfatiza os processos subjetivos agressivos, as questões em torno das relações interpessoais e a formação de grupos, aumentando o interesse por enredos ‘sensacionalistas’, sobre gangues, personagens diabólicas e histórias sentimentais⁸.

5^a fase – 14 a 17 anos: mundo interior e mundo dos valores. Aventuras mais “intelectuais”, como romance histórico ou literatura mais engajada, sem prejuízo do interesse por histórias sentimentais.

Sobre a segunda hipótese – que propõe a relação entre o *sexo* dos leitores e seu interesse de leitura –, Aguiar (1979) apresenta diferentes pesquisas que constataram esta relação: realizadas por Bamberger, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros.

⁷ BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Ed. Cultrix, 1977.

⁸ O mercado editorial vem investindo particularmente em lançamentos para a faixa etária da pré-adolescência. Sucessos como a saga “Crepúsculo” de Stephenie Meyer, por exemplo, parecem seguir à risca a descrição, realizada em 1979, dos interesses de leitura desta fase.

A abordagem parte das definições de Ana Anastasi⁹ sobre a diferença entre o sexos, marcada por fatores biológicos (como a maior capacidade muscular do sexo masculino – exemplo presente no texto) e fatores culturais (como os estereótipos de comportamento). As diferenças entre os sexos são apresentadas, portanto, em termos de condicionamentos biológicos (Meninos: maior capacidade muscular e comportamento agitado / Meninas: instabilidade fisiológica e agitação psíquica, como define o texto) e condicionamentos culturais (estereótipos incutidos na criança através da linguagem, maneiras, vestuário, brinquedos, etc.). As preferências literárias também seguiriam os padrões sociais estabelecidos para cada sexo, traduzidas no maior interesse dos meninos por histórias de aventuras, viagens, explorações e das meninas por histórias de amor, romance e vida familiar.

A terceira hipótese, sobre a relação entre o nível sócio-econômico do leitor e seus interesses de leitura, estabelece que fatores como o ambiente social e familiar, o desenvolvimento cultural, a profissão dos pais e seu poder aquisitivo influenciam diretamente a relação da criança com a leitura. Não bastassem estas contingências sociais, as “crianças de classe baixa são prejudicadas na escola, uma vez que o elemento educacional vem da classe média, impondo-lhe novos interesses, valores e atitudes, ocasionando com isto seu desajustamento” (Aguiar, 1979, pp. 14-15). Além de geralmente não contar com um ambiente doméstico que estimule a leitura, os alunos das camadas sociais mais pobres não se identificam com os textos que compõem o repertório correntemente oferecido pela escola – textos que não atendem aos interesses ou valores de sua classe social, mas de outras classes. No entanto, Aguiar (1979) contrapõe que para Bamberger “o aspecto sócio-econômico não é tão decisivo assim, que a ação complementar da escola e da comunidade pode suprir as deficiências culturais da família” (p. 15).

Após definir as três hipóteses de sua pesquisa, Aguiar (1979) passa a relatar a Metodologia empregada os resultados obtidos. Um dos resultados mais eloquentes aponta que o interesse *pelo livro* diminui à medida em que avançam a idade e a escolaridade, enquanto aumenta o interesse *pela revista*, até a 7^a série; na

⁹ ANASTASI, Ana. Psicologia diferencial. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária/USP, 1974.

8^a série, ao contrário, aumenta o interesse pelo livro e decresce o interesse pela revista. O interesse pelo jornal obteve resultado irrelevante, chegando a 0% na 7^a série, enquanto a poesia é o gênero de menor interesse para ambos os sexos.

A pesquisa estabelece relações simultâneas entre interesses de leitura e série/idade, sexo e nível sócio-econômico. Os três maiores interesses gerais são, em ordem decrescente, revistas, histórias em quadrinhos e aventuras. Aqueles de que os leitores pesquisados gostam menos são os jornais, os livros didáticos e poesias. Os resultados são consolidados, em tabelas, por tipo de livro, tema, enredo, estrutura, tipografia, ilustrações, e são discutidos pela perspectiva das três hipóteses da pesquisa:

1^{a)} “(...) o grau de escolaridade e a idade do aluno parecem ser fator importante na determinação de seus interesses de leitura” (p. 61).

2^{a)} “(...) a variável sexo influencia menos os interesses de leitura dos entrevistados que a variável série/idade” (p. 63).

3^{a)} “O nível sócio-econômico é (...) uma fator significativo para a determinação dos interesses de leitura” (p. 65).

Considero relevante observar que, neste livro em que a crítica de literatura infantil se volta nitidamente para a Educação e a Formação do Leitor, Aguiar (1979) primeiro destaca, como já vimos, o papel central da escola na seleção de textos para o público infantil para depois apontá-la como um dos fatores de afastamento entre o alunado e a literatura. A escola, é possível concluir, vem historicamente desempenhando com pouco brilho ou de forma medíocre seu papel na formação de leitores, falhando na tarefa de possibilitar o contato da criança, desde cedo, com textos que efetivamente despertem seu interesse – daí a importância da seleção adequada do que será oferecido aos leitores infantis e de atividades de leitura realmente ampliadoras de horizontes – e não reducionistas.

Por outro lado, a constatação desta estreita relação entre literatura infantil e escola é a origem do estigma de “literatura menor” que aprisiona a literatura infantil, considerada um gênero utilitário, subsidiário à educação, aspectos que “geram (...) a desconfiança de setores especializados da teoria e da crítica literárias, quando confrontados à literatura infantil” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 18-19).

Analisaremos, neste capítulo, as contribuições dos críticos literários brasileiros de LIJ nos anos 1970/1980. Observamos que os três principais pontos irradiadores desta “nova” crítica de LIJ se localizavam em São Paulo, Rio de Janeiro e Sul do Brasil – todavia, com isso não se quer afirmar que não houve estudos sobre LIJ em outras regiões do país¹⁰, mas que os centros de produção cultural eram e são estes três até hoje, aliás, quando ainda se percebe, em várias localidades brasileiras, o esforço de projeção e de superação dos estigmas de periferias culturais e acadêmicas.

Analisaremos principalmente as obras de Nelly Novaes Coelho, onde é possível observar influências formalistas e estruturalistas nos modos de fazer crítica; as contribuições de Eliana Yunes e Glória Pondé, nas quais sobressai uma crítica voltada para o leitor, para a relação literatura e mundo, literatura e ética. Uma crítica, portanto, voltada para para as relações políticas entre literatura e sociedade; e as obras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, tanto em parceria quanto em produções individuais, considerando que ambas já tinham suas produções independentes e carreiras consolidadas. Nestas autoras, se percebe uma crítica voltada para a visão histórica da literatura, com influências formalistas e da estética da recepção.

Outra autora que parte, como Antonio Candido, de um viés sociológico é Fúlvia Rosenberg. Em 1984, ela publica *Literatura Infantil e Ideologia*¹¹, uma reunião tanto de trabalhos publicados como inéditos (à época) da autora, escritos entre 1975 e 1980, e oriundos da pesquisa “Análise dos Modelos Culturais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira”, coordenada por ela para a Fundação Carlos Chagas.

O tema da opressão e dos grupos ditos “de minoria” já se estabelece na abertura da obra – que não possui Prefácio -, precisamente no primeiro parágrafo da Introdução: “Talvez nos últimos anos, o estudo das discriminações contra

¹⁰ Por exemplo a atuação de Maria Antonieta Cunha em Minas Gerais, com destaque à criação do curso na UFMG em 1971; Marta Moraes da Costa no Paraná, pela produção significativa sobre teatro infantil, dramaturgia, oralidade e contação de histórias; Vera Aguiar no Rio Grande do Sul, dedicada à formação de mediadores, não propriamente crítica literária; Maria da Glória Bordini, da UFRGS, cuja produção se volta para a poesia, e Tânia Rösing, de Passo Fundo, atividade mais extensionista que crítica).

¹¹ Leio, nesta pesquisa, a 1^a. edição. São Paulo: Global Editora.

grupos oprimidos tenha sido um dos temas mais intensamente discutidos no campo da literatura infanto-juvenil” (Rosemberg, 1985, p. 17).

Para Rosemberg (1985), os estudos sobre a literatura infantil são mais frequentemente preocupados com o livro como objeto e seu impacto no processo de socialização e (in)formação da criança leitora: “O conteúdo transmitido é, então, elogiado ou criticado de acordo com suas particularidades e sua maior ou menor adequação ao paradigma teórico ou ético do que sejam a criança e suas necessidades” (Rosemberg, 1985, p. 18). Tal praxis teórica se constrói em torno de “monólogos coletivos” (p. 18) passionais que tentam, em vão, estabelecer valores absolutos quando, na verdade, deixam de considerar “o significado social do ser criança” (p. 19). Incapaz de estabelecer princípios estáveis e universais, estas reflexões críticas são recebidas com menos relevância pelos “responsáveis pela criação, produção e difusão” (p. 19) de livros. É este o horizonte da tese de Rosemberg (1985):

A pesquisa relatada neste livro teve como proposta básica contribuir para a compreensão do significado social do ser criança. Para tanto, utilizou a literatura infanto-juvenil como artefato metodológico, da mesma forma que o método genético utiliza o desenvolvimento da criança (...). A literatura infantil, nessa pesquisa, e o desenvolvimento psicológico, para o método genético, têm função instrumental. A semelhança entre os dois procedimentos termina aí, pois se para a psicologia genética o interesse verdadeiro recai sobre o comportamento maturo, para nós, recai sobre a criança: não a criança concreta, mas a imagem de criança norteadora de comportamentos emitidos por adultos. É assim que nosso interesse sobre o conteúdo visa a atingir o adulto produtor e não a criança receptora. Nesse sentido, utilizamos o livro na tradição de McClelland, atribuindo-lhe a função de informante de modelos culturais (Rosemberg, 1985, p. 19).

Contudo, depois desta importante contribuição, os trabalhos de Fúlvia Rosenberg se deslocam um viés mais ideológico-marxista, com outros focos além da literatura infantil.

Esta “divisão” São Paulo/Rio de Janeiro/Sul do país tem como propósito compreender como cada uma destas linhas de crítica se posiciona sobre algumas das questões centrais para os estudos de literatura infantil. Ao tratar destas questões, outros críticos brasileiros de LIJ poderão ser abordados para compor minhas reflexões, sem prejuízo da proposta de organização analítica que acabo de apresentar.

3.3 Literatura Infantil e Escola

Há um evidente e progressivo desgosto pela leitura a partir da escola, que, no Brasil, representa o canal mais constante de relação com o livro (Yunes e Pondé, 1988, p. 29).

Coelho (2006), em seu *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, destaca que os primórdios da literatura infantil no Brasil são compreendidos desde a chegada de narrativas orais que circulavam na cultura europeia e que se destinavam indistintamente a crianças e adultos, trazidas pelos colonizadores portugueses. A literatura em livro foi precedida pela forma oral também aqui no Brasil.

Os jesuítas tiveram papel fundamental na transmissão deste acervo oral de conteúdo correntemente moralizante, até a Reforma de Pombal extinguir a ordem religiosa e as escolas por elas mantidas, em 1759. Um fato interessante é que os jesuítas produziram encenações para esta transmissão às crianças. O desenvolvimento de uma cultura letrada na colônia representava uma ameaça ao poder da metrópole, daí a proibição aqui no Brasil de se manter escolas, circular jornais, publicar livros, etc.. Este é o cenário de indigência cultural encontrado pela Corte Portuguesa que aqui chega em 1808 fugindo das ameaças napoleônicas na Europa.

As obras que possivelmente começaram a circular no Brasil a partir da chegada da Corte seriam, para Coelho (2006): *Vida e Fábulas do Insigne Grego Esopo* (traduzido por Manoel Lyra em 1603), *O Thesouro das Meninas: Diálogo entre uma Sábia Aia e suas Discípulas de Primeira Distinção*, de Mme. Le Prince de Beaumont (traduzido em 1774), *Telêmaco* de Fénelon (tradução de 1776), *O Livro dos Meninos*, de J. Rosado Villas Boas e Vasconcelos (“publicado em 1778 e considerado o primeiro livro original português destinado às crianças”), *Contos Filosóficos* de Francisco Luiz Leal (1793), *Lições de um Pai a uma Filha na sua Primeira Idade* (1803, resumo de uma narrativa sagrada), etc.. Todas narrativas de conteúdo exemplar que formam um primeiro acervo de literatura para crianças, cuja produção e recepção estão essencialmente ligadas à escola e dependentes “das injunções histórico-político-econômicas de cada época” (Coelho, 2006, p. 16).

Dentre estas injunções, está a ênfase dada à leitura na escolarização dos indivíduos, como o pilar para o desenvolvimento de uma “sociedade letrada” no Brasil. Vale ressaltar que se trata de um tempo em que as letras estão no “centro das experiências humanas. Havia uma certeza (...) de que era através da representação verbal (poética ou literária em geral) que os homens tinham acesso ao verdadeiro conhecimento da vida e dos padrões ou normas de comportamento a serem adotados ou repudiados” (Coelho, 2006, p. 17). É no sentido da importância central dada à cultura letrada, à retórica, à oratória, etc. que se pode compreender por que a literatura infantil se desenvolve sob a égide da escola e se “identifica com a prática escolar” (Coelho, 2006, p. 17). Daí a imbricação entre literatura e pedagogia desde os primórdios da literatura para crianças:

Nessa ordem de interesses, este Dicionário engloba como “precursores” tanto educadores como escritores, pois os livros escolares nesse período tiveram tanta influência na formação da mentalidade brasileira tradicional quanto os ‘livros literários’ propriamente ditos (Coelho, 2006, p.18).

A autora destaca, ainda, a relação entre os primeiros livros literários infantis no Brasil e o surgimento simultâneo das “formas de ensino que procuravam adequar a cultura brasileira à das nações civilizadas” (p. 18). Tratavam-se de traduções ou adaptações de obras europeias; estes “livros de leitura” foram a primeira “tentativa de realização de uma literatura infantil brasileira, provando que os conceitos de ‘literatura’ e ‘educação’ andaram sempre ligados” (p. 18).

Coelho (2006) aborda os “valores ideológicos” que perpassam a educação recebida pelos brasileiros em meados do século XIX e revelam “a natureza cristã-burguesa-liberal da formação:

Uma educação orientada para a consolidação e perpetuação do sistema social consagrado pelo Romantismo e resultante de uma contraditória fusão de cristianismo, idealismo, liberalismo, pragmatismo, resquícios do feudalismo, do aristocratismo, da mentalidade escravagista, influências do materialismo positivista nascente etc (p. 19).

Sob a influência destes valores, destacam-se características de estilo e temas recorrentes na literatura infantil tradicional, como aponta Coelho (2006):

- ❖ *Pueril* – narrativas sobre travessuras infantis, castigadas quando fruto de desobediência.
- ❖ *Humanismo dramático* – temas como sofrimento e resignação como caminho para a felicidade – as histórias de H. C. Andersen são mencionadas como exemplo.
- ❖ *Exemplar ou moralizante* – padrões de comportamento “corretos” que devem ser imitados, como nas histórias da Condessa de Ségur.
- ❖ *Maravilhoso ou fantasia* – legado do simbolismo primitivo das origens da literatura que ainda expressam “vivências básicas da condição humana” (p. 19) eternizadas nas histórias dos Grimm e de Perrault.
- ❖ *Nacionalismo e fervor patriótico* – inspirações para uma cidadania exercida através da exaltação e defesa da pátria, a exemplo do *Coração* de De Amicis.

Uma observação se faz necessária: considerando estes os valores e características, compreeende-se porque, neste período, Lobato foi proibido. No entanto, é ele que traduz e publica Grimm, Perrault, etc., sem ser proibido, e sem descaracterizar os originais para adocicar; Lobato mantém, por exemplo, *Pele de Asno*; mantém as moralidades de Perrault (que nada têm a ver com crianças, se destinavam aos adultos); No entanto, posteriormente, pela fala de Emília, Lobato irá criticar La Fontaine.

Em seguida, Coelho (2006) apresenta outra lista do que seriam os valores propriamente ditos expressos pela escrita dos precursores da literatura infantil:

- Moralismo, religiosidade e didatismo – percepções maniqueístas sobre o mal e o bem, o feio e o belo, para incutir valores como fraternidade, caridade, solidariedade, integridade, etc.

- Nacionalismo – o patriotismo incentiva o culto às origens culturais, à língua portuguesa falada no Brasil, o amor pela terra e idealização da vida rural¹².
- Intelectualismo – estudo, conhecimento e cultura letrada como meios de realização pessoal e ascensão social e econômica.
- Tradicionalismo cultural – consagração de obras e autores como padrões culturais a serem assimilados e imitados.
- O Trabalho como valor e desvalor – valorização do trabalho como meio burguês de ascensão e desvalorização pelo viés aristocrático do ócio garantido por herança e nobreza¹³.
- Patriarcalismo – autoridade do homem sobre a mulher em todos os níveis da vida social e atribuição de estigmas fixos para cada um dos gêneros.
- Adultocentrismo – a criança ganha representatividade a partir do Romantismo no século XIX, mas como “adulto em miniatura”: a infância era um período de imaturidade e imperfeição a ser rapidamente “superado” progressivamente pela educação rigorosa até a idade adulta¹⁴..
- Idealismo – a cultura europeia como ideal de civilização a ser almejado pelos brasileiros.

Sobre o adultocentrismo destacado acima por Coelho (2006), observo que a reversão deste adultocentrismo é uma das grandes revisões da literatura infantil de Lobato. As histórias do Sítio seguem o ponto de vista dos personagens infantis.

¹² O tópico Nacionalismo é evocado duas vezes, como se observa.

¹³ “(...) esta contradição entre a valorização do trabalho como um grande bem e sua desvalorização como estigma de inferioridade está patente não só na literatura infantil/juvenil tradicional, como também em muita da que se escreve atualmente” (Coelho, 2006, p. 21).

¹⁴ “Daí a repressão contínua (...) dos livre impulsos da criança (...); os castigos corporais, a vigilância obsessiva (...). Será um dos pontos que a literatura do nosso século vai denunciar com grande empenho” (p. 21).

Esta mudança de perspectiva é essencial na literatura infantil lobatiana e se estabelece de forma complexa:

(...) se pode falar de uma ideologia do discurso lobatiano, muito embora não seja possível negar o caráter de persuasão que percorre todo o seu discurso – enquanto poder adulto – dirigido à infância. Em outras palavras, ao discurso do poder, criticamente enunciado pelo narrador (...), corresponde o poder de seu discurso, isto é, determinados efeitos que o emissor se preocupa em desencadear no plano do receptor.

Por isto mesmo, há certa ambiguidade e mesmo algum paradoxo em sua obra – o que, neste ponto, pode explicar indiretamente o aval dos adultos para sua divulgação entre as crianças – já que, com a persuasão, se coloca uma questão de poder e na relação adulto/criança se atualiza um sema de orientação quando não, de repressão (Yunes, 1982, pp. 19-20).

Alguns autores listados entre os precursores por Coelho (2006): Afonso Celso (embora seu poema “Porque me Ufano de meu País” não tenha sido escrito para crianças, era muito lido nas escolas e declamado por crianças), Carlos Jansen, Cônego von Schmid, Fausto Barreto & Carlos de Laet, Figueiredo Pimentel, Júlia Lopes de Almeida, Olavo Bilac, Thales de Andrade¹⁵, entre outros.

Intitulado “Na República Velha, a formação de um gênero”, o capítulo 3 de Lajolo e Zilberman (1984) situa a partir deste marco político o período inicial da literatura infantil no Brasil, isto é, da literatura infantil como “sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público” (p. 24), no bojo das várias transformações trazidas pelo fim da monarquia e transição para a

¹⁵ Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel “se encarregam, respectivamente, da tradução e adaptação de obras estrangeiras (...). Graças a eles, circulam no Brasil, *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusoé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de La Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela Livraria Quesada (...). Thales de Andrade lança *Saudade* em 1919.. (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 29).

Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida: *Contos Infantis* (1886).

Júlia Lopes de Almeida: *Histórias da nossa terra* (1907) e *Era uma vez* (1917)

Obras do Cônego Von Schmid (traduções): *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858), *Os ovos de Páscoa* (1860).

Olavo Bilac e Coelho Neto: *Contos Pátrios* (1904)

Olavo Bilac e Manuel Bonfim: *Através do Brasil* (1910).

república. Lajolo e Zilberman (1984) descrevem rapidamente estas transformações, tais como: o novo regime de governo com a presença ativa de civis; o pacto com interesses industriais e expansionistas internacionais que consequentemente fomentou políticas favorecedores das camadas médias da sociedade brasileira com vistas ao potencial consumidor destas camadas; o desenvolvimento das cidades centrais e sua urbanização com o deslocamento da sociedade do ambiente rural para os centros urbanos, entre outros.

Esta nova configuração social e política tem a escolarização como eixo fundamental, responsável por transmitir às crianças os valores ideológicos da sociedade, as competências técnicas e “os conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais” (p. 25). É neste contexto, entre os séculos XIX e XX, que surgem na literatura brasileira as primeiras obras literárias e didáticas voltadas para a criança. Há uma expansão da produção literária brasileira como um todo (até então tímida dadas suas limitações tipográficas e editoriais como colônia), pois as novas classes sociais intermediárias buscam consumir bens culturais na medida em que estes

(...) espelham o padrão de escolarização e cultura com que esses novos seguimentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 27).

A valorização da alfabetização e da instrução motivam autores e críticos a ressaltarem ‘a importância do hábito de ler’ e a necessidade de aprimorar a produção do ‘livro nacional’, conseguindo a adesão de professores, jornalistas e intelectuais que “arreguçaram as mangas e (...) começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias” (p. 28). Além do patriotismo da tarefa, havia compensações materiais, pois os livros seriam maciçamente adotados nas escolas; assim que “escrever para crianças, já no entresséculos, era uma das profissionalizações possíveis para o escritor” (p. 29). Até então, a literatura para crianças no Brasil se baseava na tradução e adaptação de obras estrangeiras, empreendidas por exemplo por Figueiredo Pimentel, Carlos Jansen, João Ribeiro

e Arnaldo de Oliveira Barreto¹⁶. Além das traduções, contávamos com as obras de Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto e Tales de Andrade, entre outros, além de antologias de contos folclóricos.

A literatura infantil que começa a surgir neste período apresenta como tema recorrente o valor da pátria e a importância do patriotismo, mimetizando o imaginário vigente do crescimento de um novo Brasil, republicano, urbano e culto. O protagonista criança das obras – outro elemento frequente na literatura infantil – era, nestes primórdios, o exemplo da criança modelar, estudiosa, obediente e patriótica; as histórias narravam aventuras e viagens que permitiam a inserção de conteúdo sobre Geografia, História, Higiene, etc., a ser passado à criança. Neste sentido, a ficção presente nas obras tinha apenas muitas vezes a função de “atenuar a aridez dos conteúdos propriamente didáticos pela sua imersão nas aventuras” (p. 35).

Nas obras de Olavo Bilac (claramente inspiradas do motivo francês da viagem de aprendizagem pelo país), vale destacar, as crianças não têm personalidade própria, são fantoches da narrativa – as crianças não fazem sequer reflexões comparadas como em “As aventuras de Tibicuera” (1937), de Érico Veríssimo, por exemplo, muito menos críticas como as de Emília¹⁷.

Outro aspecto que representa a complexidade da relação entre a literatura infantil e a escola é o fato de a própria crítica literária especializada em LIJ se dirigir, muitas vezes, ao professor. Mesmo os críticos que se dedicam a uma teorização mais literária da literatura infantil também falam para a escola. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2007) de Marisa Lajolo, por exemplo, estabelece já desde sua orelha:

Este é um livro necessário. Necessário para professores de 1º e 2º grau, para educadores, editores e escritores, historiadores e bibliotecários. Trata-se de uma reflexão abrangente e aguda sobre a leitura na escola, com tudo quanto essa atividade implica dentro da realidade cultural brasileira (Lajolo, 2007, orelha).

¹⁶ “Merecem destaque ainda, entre as traduções, a que João Ribeiro fez, em 1891, do livro italiano *Cuore* e, a partir de 1915, as traduções e adaptações que, coordenadas por Arnaldo de Oliveira Barreto, constituíram a Biblioteca Infantil Melhoramentos” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 29). Para as obras dos demais autores citados, vide nota anterior.

¹⁷ Tomo como referência sobre a obra de Olavo Bilac a Tese de Doutorado de Marisa Lajolo, intitulada *Usos e abusos da literatura na escola* (USP, 1980).

Outro exemplo claro, entre vários, é *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática* de Nelly Novaes Coelho, obra que combina tanto capítulos sobre a história da literatura infantil quanto indicações de livros adequados para cada categoria de leitor segundo sua faixa etária e sugestões didáticas de leitura. É importante destacar, contudo, que os críticos de LIJ dos anos 1970/80 também contribuíram para a ressignificação do papel da literatura infantil na escola. Nesta mesma obra, lançada originalmente em 1981, a autora ressalva a propósito:

Essa nova valorização do espaço-escola não quer dizer, porém, que o entendemos como sistema rígido, reproduutor, disciplinador e imobilista que caracterizou a escola tradicional (...). Hoje, esse espaço deve ser, ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence. (...) O espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de *estudos programados* (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficina da palavra, (...)) (Coelho, 2000, p. 17, grifos originais da autora).

É possível afirmar, assim, que, entre as contribuições desta geração de críticos, está uma nova abordagem para a relação entre literatura infantil e escola. Desde o início dos anos 1980, aliás, a crítica já influenciava a prática escolar em relação, por exemplo, às avaliações escolares, que passam a ser problematizadas como forma questionável para recuperar o conteúdo aprendido; a valorização do prazer de ler, em contraponto a avaliação, é uma contribuição direta da crítica de LIJ da época.

Em *Literatura Infantil Brasileira – História & Histórias*, Lajolo e Zilberman (1984) também destacam, além de certa escassez dos estudos acadêmicos sobre literatura infantil¹⁸, o privilégio dado, nestes estudos, aos aspectos ‘educativos’ da literatura infantil, seu viés pedagógico “a serviço de um

¹⁸ É interessante observar que, embora falem da escassez de estudos acadêmicos, Lajolo & Zilberman (1984) listam várias textos teóricos sobre o tema na Bibliografia da obra. Penso que a afirmação reforça que, sem serem propriamente poucas, eram recentes estas publicações - justamente as contribuições da geração de críticos estudada nesta pesquisa.

ou outro projeto escolar e político” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 11), em detrimento de sua intertextualidade com outros textos literários. O objetivo das autoras, na obra em questão, é justo propor diálogos entre as literaturas infantil e ‘não-infantil’, tomando-as como “polos dialéticos do mesmo processo cultural que se explicam um pelo outro, delineando, na sua polaridade, a complexidade do fenômeno literário num país com as características do nosso” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 11).

No capítulo 1, as autoras apontam como uma das principais dificuldades para a empreitada a falta de bibliografia teórica nacional sobre literatura infantil, sendo, à época, recentes a maioria dos estudos sobre o tema, apontando para a “falta de tradição de pesquisa do assunto, o desaparecimento e/ou a dificuldade de consulta a muitos textos” (p. 10). Estas afirmações sobre o estado da arte da crítica de literatura infantil brasileira no início dos anos 1980 demonstram o papel instituinte da geração crítica que se formava no mesmo período.

A relação com a escola e a certa escassez de estudos no âmbito literário não são os únicos pontos de tensão para os estudos literários de LIJ. Na verdade, um dos problemas primários é a própria definição de literatura infantil dentro do quadro paradigmático de gêneros literários: a literatura infantil constitui um gênero? Coelho (2000) propõe que a literatura infantil é um subgênero dentro do gênero ficção (p. 163). Mas e a poesia infantil? Seria, na mesma linha de pensamento, um subgênero do gênero poesia?

Em *As polêmicas sobre o gênero*, Sonia Salomão Khéde (1986)¹⁹ se dedica especificamente ao tema. Na conclusão, a autora defende que

Fora da compreensão dos gêneros, a literatura infanto-juvenil não só perde sua dimensão histórica como sua inerente articulação cultural que é de suma importância para um país que sempre privilegiou o literário como forma de compreensão da cultura (Khéde, 1986, p. 15).

Todavia, na abertura do mesmo artigo, a autora ressalva:

¹⁹ In. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2^a edição. Org. por Sônia Salomão Khéde. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

Observam-se variadas tendências nos enfoques dados ao assunto que, embora de interesse recente, tem progredido na teorização de seu processo de conhecimento. Há pontos sobre os quais há consenso e outros que provocam as mais calorosas polêmicas.

Refletindo sobre uns e outros, percebe-se que a questão central das discussões gira em torno da aceitação ou do repúdio da literatura infanto-juvenil como um gênero marcado historicamente.

Aparentemente a afirmação pode parecer anacrônica justamente no momento em que todos proclamam a morte dos gêneros. Mas não será inútil prolongar a polêmica (p. 8).

Sem encerrar a discussão sobre o fato de a literatura infantil constituir ou não um gênero, Coelho (2000) reconhece que a literatura infantil tem como uma de suas especificidades a de ter um leitor destinatário em particular, a criança:

Note-se, porém, que a literatura infantil ocupa um lugar específico no âmbito do gênero ficção, visto que ela se destina a um leitor especial, a *seres em formação*, a seres que estão passando pelo *processo de aprendizagem* inicial da vida. Daí o *caráter pedagógico* (conscientizador) que, de maneira latente ou patente, é inerente à sua matéria. E também, ou *acima de tudo*, a necessidade de ênfase de seu *caráter lúdico*... Aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradora ou fecunda (Coelho, 2000, p. 164, grifos da autora).

Obviamente, não se trata aqui de fechar questão: creio que o debate teórico se empobrece se tomado como linhas que competem entre si. Mas penso que estabelecer a literatura infantil como um gênero, se por um lado pode fortalecer sua “dimensão histórica” (e não se deixe de considerar o aprisionamento historiográfico decorrente, vale dizer), como propõe Khéde (1986), por outro a coloca como alteridade à literatura geral. Neste entrelugar de “uma outra literatura que não é a literatura” não se reforça a cooptação da literatura infantil pela pedagogia, por exemplo?

É o que sugere que se tome com mais prudência a tendência a fazer da literatura infantil um gênero que se distingue da literatura – sem prejuízo do reconhecimento de suas especificidades, abordadas em diferentes partes desta tese. Como Yunes e Pondé (1988) propõem,

(...) a literatura para crianças não está desvinculada da literatura para adultos. Ambas participam de um mesmo processo bastante complexo, que é o contexto cultural em que convivem elementos diversos, como o político, o econômico, o ideológico etc (Yunes e Pondé, 1988, p. 31).

3.4 A Literatura infantil como objeto de estudos literários: problemas de historiografia e as fronteiras de outras áreas de saber

Como se sabe, uma das dualidades constituintes da Literatura Infantil diz respeito ao fato de as obras do ramo serem, via de regra, produzidas por adultos para recepção por crianças. Abrimos este subcapítulo com uma provocação: esta heterogeneidade também contamina a crítica literária sobre a literatura infantil. Isto é, sempre iremos teorizar e interpretar este objeto “como adultos”, não nos é possível empreender sua recepção “como crianças: “A literatura infantojuvenil continua sendo uma questão de adultos que vão pensá-la partindo da necessidade histórica da revisão de como lhes foi imposto o próprio ato de ler” (Khéde, 1983, pp. 11-12).

Lajolo e Zilberman (1984 propõem o estudo da literatura infantil como gênero em contraposição à literatura geral. Na obra citada, as autoras privilegiam uma concepção hermenêutica das obras selecionadas para análise, informando sinteticamente os conteúdos de muitas das histórias e reunindo-as por aproximações ou distanciamentos temáticos e formais, sobre fluxo das transformações sociais e políticas no Brasil. Neste sentido, apresentam a relação das obras abordadas tomando a “cultura brasileira” como seu contexto: “Ancoramos o percurso diacrônico cumprido pela literatura infantil brasileira no horizonte mais amplo da cultura nacional, privilegiando, no interior desse contexto mais amplo, a produção literária” (p. 10).

Adotando o ponto de vista da cultura, a obra de Lajolo e Zilberman (1984) traça contrapontos entre a literatura infantil e não-infantil – “ambas compartilham a natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial” (p. 11), não obstante a maior legitimação dada à

literatura não-infantil pela maior produção acadêmica nos estudos literários em torno deste objeto. O contraponto entre as duas literaturas, entendidas no âmbito da produção literária como um todo, não beneficia apenas a literatura infantil, como um gênero marginal em busca da legitimação a ser dada pela literatura não-infantil, ao contrário, enriquece as operações reflexivas para os dois lados:

Constitui uma forma de relativizar os entraves que se opõem à renovação da perspectiva teórica e crítica da qual (sic) se debruçam estudiosos de uma e outra. Se, por um lado, o paralelo entre a literatura para crianças e a outra pode funcionar como legitimação para a primeira, reversamente, o paralelo pode iluminar alguns traços da literatura não-infantil que, por razões várias, têm-se mantido à sombra” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 11).

O ponto de vista adotado neste estudo de Lajolo e Zilberman (1984) foi, portanto, o da produção nacional - o que resultou na exclusão de textos traduzidos, que na obra comparecem apenas como fontes próximas ou distantes, a despeito de sua onipresença na literatura infantil brasileira nos anos de 1970. Todavia, embora não seja objetivo da obra tratar de textos “não-brasileiros” de literatura infantil, o capítulo 2 não foge à necessidade de abordar as fontes e origens da literatura infantil como ponto de partida da história das produções literárias para crianças no Brasil, tratando brevemente de La Fontaine, Fénelon, Charles Perrault²⁰. Já a partir do século XIX são apenas citados Hans Christian Andersen (“Contos”, 1833), Lewis Carroll (“Alice no país das maravilhas”, 1863), Collodi (“Pinóquio”, 1883), James Barrie (“Peter Pan”, 1911), James Fenimore Cooper (“O último dos moicanos”, 1826), Jules Verne (vários livros a partir de “Cinco semanas em um balão”, 1863), Mark Twain (“As aventuras de Tom Sawyer”, 1876), Robert Louis Stevenson (“A ilha do tesouro”, 1882), Cônego von Schmid (“Os ovos de Páscoa”, 1816), Condessa de Ségur (“As meninas exemplares”, 1857), Louise M. Allcott (“Mulherzinhas”, 1869), Johanna Spyri (“Heidi”, 1881) e Edmond De Amicis (“Coração”, 1886). Estas obras, entre outras, têm papel importante na consolidação e continuidade da literatura infantil,

²⁰ São citadas “Fábulas” (1668-1694), “As aventuras de Telêmaco” (1717) e “Contos da Mamãe Gansa”(originalmente “Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades” – 1607), respectivamente destes três autores.

representando o acervo de referência quando a produção editorial para crianças começa no Brasil.

Além disso, não obstante a adoção da perspectiva da produção, a obra de Lajolo e Zilberman (1984) se estrutura a partir de ‘períodos’ da literatura brasileira e, embora se reconheça a arbitrariedade destes marcos temporais, a necessidade de contrapor a produção literária ao contexto mais amplo das manifestações culturais, explicaria a metodologia escolhida a partir da impossibilidade de se desconsiderar a relevância de certos marcos como “por exemplo, o ano de 1922, atraindo e afetando quase tudo que se produziu nas suas imediações” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 12). Portanto, para as autoras, a produção literária destinada às crianças no Brasil pode ser compreendida por marcos muito próximos àqueles utilizados na literatura não-infantil, ressalvando-se que a “vizinhança de fronteiras (...) parece dever-se antes à identidade dos processos gerais de cultura e de história da qual compartilham os livros infantis e não-infantil, que uma adesão inicial nossa à periodologia já consagrada (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 12).

A escrita da história da literatura também se apresenta como problematização teórica fundamental nos estudos sobre literatura geral: como “arrumar” esta história na seqüencialidade de um livro? Que métodos utilizar para dar-lhe uma organicidade científica? Ou mais apocalipticamente: é possível fazer história da literatura?

Os impasses da historiografia surgem já nas tentativas de se estabelecer seus métodos ‘científicos’, como propõe François Furet em *A oficina da história* (1986) sobre os procedimentos de demonstração da ‘nova historia’: “O problema está em conhecer os limites no interior dos quais estes procedimentos podem ser úteis a uma disciplina que fundamentalmente não é científica” (p. 98).

Mais especificamente sobre a história da literatura, também entende Roland Barthes em *Crítica e Verdade* (1987):

Possuímos uma história da literatura mas não uma ciência da literatura porque, certamente, não conseguimos ainda reconhecer plenamente a natureza do *objeto* literário, que é um objeto escrito. A partir do momento em que quisermos admitir que a obra é feita com a escrita (e daí tirar consequências), torna-se possível uma *certa* ciência da literatura (p. 54, grifos do autor).

No ensaio *Afrânio Coutinho e a problemática da Historiografia Literária*, Xavier (2005) destaca as contribuições do crítico sobre este tema em particular, para quem a metodologia de historiografia literária deve se estabelecer na combinação do método histórico e do método estético, tendo em vista a natureza sempre multifacetada do fenômeno literário:

O fato literário possui uma natureza dúplice: de um lado estão os elementos históricos que envolvem o fato literário com uma capa e o articulam com a civilização "personalidade do autor, língua, raça, meio geográfico e social, momentos; e de outro temos os elementos estéticos, que constituem o núcleo do fato literário, que o fazem distinto de outro fato da vida (econômico, político, moral, religioso): tipo de narrativa, enredo, motivos, ponto de vista, personagem, linha melódica, movimento, temática, prosódia, estilo, ritmo, métrica, etc. diferindo conforme o gênero literário e, ao mesmo tempo, contribuindo para diferenciá-lo (Xavier, 2005, s/p).

Os impasses metodológicos que se impõem aos estudos literários, podemos concluir, é outro ponto de aproximação entre a literatura infantil e a não-infantil; com isto, no entanto, não se quer dizer que não haja especificidades no trato teórico da literatura infantil, a começar pelas características próprias de sua circulação e de sua relação estreita com instituições sociais como a escola, por exemplo – embora seja ainda oportuno considerar que tais aspectos não são intrínsecos aos elementos literários e estéticos das obras para crianças, mas sim externos ao texto; é a partir desta premissa que se pode compreender que “na história da literatura infantil europeia, são muitos os exemplos de obras, hoje consideradas clássicos para a infância, que na sua origem não continham essa determinação de público” (p. 13), como *Robson Crusoé* e *Viagens de Gulliver*.

A apropriação para e pelas crianças de textos não originalmente compostos para elas inspira reflexões teóricas importantes sobre a literatura infantil: embora de fato o destinatário criança seja característico da literatura infantil – no contexto editorial é premissa central que definirá todos os aspectos da edição de uma publicação de LIJ, por exemplo –, partilha do entendimento de que a literatura

infantil é a que *também* pode ser lida por crianças. Esta é uma mudança de perspectiva importante trazida pela geração de crítica literária de LIJ investigada nesta tese: entender a literatura infantil como aquela que também pode ser lida por crianças é considerá-la como ampliação, não como redução (“literatura só para crianças”).

Em via de mão dupla, quando se trata de um texto de literatura infantil de qualidade, de valor literário, interessará *também* aos adultos: aqui se incluiu, por exemplo, a experiência estética provocada por obras de Lewis Carroll, Lobato, Lygia Bojunga, Bartolomeu Campos de Queirós, entre outros, a leitores de todas as idades.

Ao contrário do que predominou no século XIX, por exemplo, as produções de LIJ brasileira nos anos 1970/80 não priorizam a utilidade pedagógica – embora a literatura infantil fundamentalmente interesse tanto à arte literária como à pedagogia, com oscilações que penderam mais a uma ou a outra ao longo da história sem perder em definitivo seu caráter híbrido. Coelho (2000) esclarece que esta dualidade é uma das primeiras problematizações da LIJ:

A literatura infantil pertenceria à arte literária ou à área pedagógica? Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (*utile* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica?) (...). Instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido. (...) Entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como ‘literatura infantil’, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes e, a mais das vezes, interdependentes): a da arte e a da pedagogia (Coelho, 2000, p. 46).

Entendemos que esta dualidade constituinte enriquece a literatura infantil como objeto teórico, ao contrário de diminuí-la como meio de transmissão de conteúdo educativo. Estudos sobre LIJ, aliás, interessam a mais áreas de saber além de Literatura e Educação: Sociologia, Psicologia, Antropologia, Comunicação e Política são as áreas, citadas por Coelho (2000) que apresentam seus recortes sobre o tema em congressos, pesquisas e publicações, aspecto que ratifica a complexidade do objeto: “Apenas essa circunstância já prova amplamente que a literatura infantil e juvenil não é, nem pode ser, mero

entretenimento. Tão ligada ela está ao sistema de valores vigente na sociedade” (Coelho, 2000, 57). Esta múltipla face da LIJ, se tomada como expansão e diversidade das suas potencialidades, é fator de enriquecimento tanto de suas produções ficcionais quanto dos estudos sobre ela. O ponto de tensão desse contágio com outras áreas de saber é o risco de se aprisionar a LIJ às necessidades utilitárias de cada uma delas, muitas vezes com prejuízo da face literária. Mais recentemente, este risco se acirrou ainda mais através de discursos do âmbito do “politicamente correto” sobre, por exemplo, obras de Monteiro Lobato, com propostas de censura e supressão de trechos supostamente racistas. Ainda nos anos 1980, Coelho (2000) apontou o perigo:

(...) ao ser ligada, de maneira radical, a problemas sociais, étnicos, econômicos e políticos de tal gravidade, a literatura infantil e juvenil perde suas características de *literariedade* para ser tratada como simples meio de transmitir valores. Ou é lida exclusivamente em função de seus estereótipos sociais (Coelho, 2000, p. 58, grifos da autora).

Reorrentemente, mesmo as obras que privilegiam o jogo literário e a experiência estética, não se isentam totalmente de um olhar pedagógico – que pode se apresentar por um viés ideológico, como em *Reizinho Mandão*, de Ruth Rocha, apenas um entre muitos exemplos de obras de LIJ brasileira de forte simbolismo ideológico publicadas durante a ditadura militar. É interessante observar, aliás, que os autores brasileiros de LIJ dos anos 1970/80 se esforçaram para que suas criações não se limitassem à utilidade pedagógica, mas vivendo sob censura, desmandos e o chumbo da ditadura militar, não poderiam deixar de estimular nos leitores infantis a formação para a percepção crítica da realidade social. Não fazê-lo seria contribuir, por omissão, com o estado vigente. A grande diferença, em relação às produções dos século XIX para as crianças, é que a intenção primordial não é mais educá-las para a manutenção do status quo, para a exaltação nacionalista ou conformação com desigualdades ou opressões diversas. A literatura infantil, ao contrário, passa a valorizar a formação de leitores críticos e reflexivos. Imprescindível também considerar que a LIJ do período estava em sintonia com sua contemporaneidade mas com predomínio do humor e do prazer:

“A exemplaridade sisuda e jocosa dos livros tradicionais cedeu às emoções positivas (...) e ao desafio dos questionamentos que abrem espaço para os futuros problemas da vida que o pequeno leitor terá que resolver (...)" (Coelho, 2006, p. 54).

A literatura infantil partiu, pois para apresentar personagens que subvertiam as normas de comportamento vigentes e propunham uma ordem mais satisfatória para um maior número de pessoas. Muitos reis apareceram ridicularizados por simbolizar o poder arbitrário. Os heróis infantis passaram a ser contestadores e detonadores de conflito, revolucionando a ordem com as soluções propostas. Esta tendência se utilizou da paródia e da inversão para fazer sua denúncia. Uma outra linha de criação buscava retratar as categorias sociais que não costumavam aparecer nas obras literárias tradicionais, que tinham como ambiente castelos reais e casas burguesas. O negro, o índio, o favelado, a criança de subúrbio, o menino abandonado de rua passaram a habitar também as páginas impressas da produção editorial a partir do final da década passada [1970] (Yunes e Pondé, 1988, p. 79).

É também relevante destacar que a fantasia e o recurso ao imaginário também são formas de construção de conhecimento para o leitor, tanto na literatura geral quanto na literatura infantil. A fantasia ensina, como conclui Yunes (1980):

A criança sente-se atraída pelo novo, pelo não pensado e a fantasia não é uma forma de alienação ou escape: antes ela pode ser instrumento de conhecimentos do mundo por via inusitada. Esta é a trilha dos mitos e lendas que formam o substrato da cultura dos povos (Yunes, 1980, p. 23).

A confusão entre “fantasia” – tão presente e por vezes exacerbada nas histórias destinadas à criança – e “escapismo” é um dos fatores que possibilitaram, historicamente, subestimar a literatura infantil como uma literatura menor. É interessante observar que vários outros produtos culturais de massa, inclusive “para adultos” aliás, são os que cumprem de fato uma função de escapismo:

Na atualidade, o cidadão é levado à evasão pelos meios de comunicação de massa e pela sociedade de consumo. Existe uma literatura voltada para essa finalidade que é consumida em larga escala por um significativo segmento da população. Mas não é esse tipo de literatura que queremos focalizar (Yunes e Pondé, 1988, p. 30).

Nas obras efetivamente literárias para a infância, ao contrário, a fantasia é ferramenta de crítica da realidade, de sua desconstrução e de (re)criação do mundo dado. Lobato, por exemplo, foi mestre na utilização de todo este potencial. Zilberman e Magalhães (1982) destacam a estreita relação entre a fantasia e a literatura infantil:

A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário onde o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Consequentemente, não é a saída que coloca o herói perante o mundo, mas sua volta; o primeiro movimento leva o protagonista ao encontro de si mesmo – esta é sua grande aventura, a qual lhe permitirá enfrentar o contexto circundante, confiando em si ou conformado com sua falta de poder. Em razão disto, a fantasia configura a condição de funcionamento do gênero, pois este impõe um modelo narrativo que se desenvolve à medida que o protagonista abandona o setor familiar e ingressa em horizontes sobrenaturais, voltando depois à posição primeira, agora mais experiente ou sábio. Além disto, desencadeia o modelo de leitura de obra, pois é tão-somente pela ativação do universo imaginário da criança que se dá sua aceitação e deciframento (Zilberman e Magalhães, 1982, pp. 27-28).

A idealização da vida no campo ou nas cidades do Brasil, por exemplo, recorrente na literatura infantil brasileira até meados do anos 1960, vai cedendo lugar a temáticas de crítica social, como se começa a sentir em *Justino, o retirante* (1970) e *Rosa dos Ventos* (1972), de Odette de Barros Mott, *Lando das Ruas* (1975) de Carlos de Marigny, *Pivete* (1977) de Henry Correia de Araújo, *A Casa da Madrinha* (1978) de Lygia Bojunga Nunes, *Coisa de menino* (1979) de Eliane Ganem, e *Os meninos da Rua da Praia* (1979) de Sérgio Caparelli, entre outras obras representativas das inovações da LIJ brasileira nos anos 1970/80, como resumem Lajolo e Zilberman (1984):

Com essas narrativas que tematizam pobreza, miséria, injustiça e marginalidade, o cenário urbano passa a ocupar o lugar central da narrativa infantil contemporânea. E na desmistificação da cidade, perdem também a aura as cidadezinhas interioranas e os espaços rurais, (...) [algumas narrativas] parecem ilustrar a impossibilidade de esses textos infantis alimentarem qualquer ilusão de paraíso (...) [e] parecem sugerir o compromisso dessa vertente da narrativa infantil contemporânea com a denúncia de uma organização social que tem, nas concentrações urbanas, um de seus sintomas mais visíveis (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 140).

A crítica literária brasileira de LIJ do mesmo período se afina com estas mudanças paradigmáticas. Estética, literalidade e estímulo ao pensamento crítico (através da desconstrução de clichês e idealizações) se tornam pontos principais de discussão para os críticos dos anos 1970/80, que promovem a valorização da LIJ como forma literária mais complexa que a mera transmissão de conteúdos pedagógicos. Nos estudos críticos desenvolvidos neste sentido, as teorias de Educação interessam menos.

Como exemplos práticos, vejamos as análises literárias de Lajolo e Zilberman (1984) sobre *A mulher que matou os peixes* (1974) de Clarice Lispector e *Marcelo marmelo martelo* (1976) de Ruth Rocha. Sobre o primeiro, as autoras teóricas ressaltam que as obras para criança de Clarice “(...) abandonam a onisciência, ponto de vista tradicional da história infantil”, o que permite que surjam no texto “(...) as hesitações do narrador”, contribuindo para atenuar “(...) a assimetria que preside a emissão adulta e a recepção infantil de um livro para crianças” (p. 154). Em relação ao livro de Ruth Rocha, Lajolo e Zilberman destacam que a obra “(...) mergulha seus leitores na aventura da linguagem. Tematiza a arbitrariedade do signo linguístico, vivenciada comicamente pelo protagonista (...)” (p. 155). Em *Leitura e leituras da literatura infantil*, Yunes e Pondé (1988) também fazem análises literárias de várias obras de literatura infantil, como, por exemplo, a análise de *Sangue fresco*, de João Carlos Marinho (1982): “(...) o que mais individualiza esta obra de João Carlos Marinho é o emprego do grotesco para ampliar as situações até o nível fantástico (p.116).

A pergunta e a resposta de Yunes e Pondé (1988) também sintetizam o foco teórico desta geração de críticos:

Como distinguir o caráter literário de uma obra? A literatura é a porta de um mundo autônomo que ultrapassa a última página do livro e permanece no leitor incorporado como experiência. Esse mundo se torna possível graças ao trabalho que o autor faz com a linguagem. Literatura, pois, não transmite nada; cria tão-somente, no espaço da linguagem. É um engano acreditar que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Esse é um erro em que incorrem muitos escritores quando escrevem para a criança, porque confundem a natureza literária do texto com propostas educativas ou moralizadoras (Yunes e Pondé, 1988, p. 39).

Retomando a aproximação entre os estudos de literatura infantil e Educação, é importante destacar que não apenas os estudos sobre LIJ são diretamente influenciadas por outras áreas de saber. Afrânio Coutinho (1975), como já vimos, destacou a natureza duplícida do fato literário – mas sem pretender afirmar que a historiografia literária deva ‘importar’ ferramentas teóricas de outras áreas de saber como a Sociologia, Antropologia, História, Psicologia, etc. Para ele, estas perspectivas extraliterárias não substituem os métodos teóricos específicos da crítica literária e apenas contribuiriam com esta, que deve focar os aspectos intrínsecos e estéticos dos objetos literários:

O fenômeno literário não está isolado, ele faz parte de uma rede de relações com o todo da vida humana. Entretanto, ele deve ser encarado por suas especificidades e peculiaridades, cujo estudo e interpretação se impõem um método especial, o método crítico ou "poético" (Xavier, 2005, s/p).

Não obstante, para Coutinho (1975) os impasses teóricos acerca da finalidade e natureza da historiografia literária não estão pacificados. A questão da periodização histórica como organização metodológica, por exemplo, traduz os problemas do discurso historiográfico literário:

A periodologia reflete o caráter incerto da natureza e finalidade da disciplina história literária. Porque esta disciplina ainda não delimitou o âmbito de sua atividade, não criou uma metódica própria de pesquisa e de exposição. Assim, os fenômenos literários são vistos e interpretados como epifenômenos dos fatos políticos, sociais e econômicos, ou como superestruturas dependentes e originárias

da infra-estrutura socioeconômica. Desse modo, as divisões periodológicas em história literária, até agora, geralmente, tem sido condicionadas às divisões políticas. Dessa forma, os períodos correspondem aos reinados (Luís XIV, por exemplo) ou recebem etiquetas derivadas dos nomes de monarcas importantes (era elisabetana, vitoriana) (Xavier, 2005, s/p).

A periodização da literatura em “estilos de época”, contextualizados a partir de fatos históricos, falseia uma organização linear do fenômeno literário ao longo da história e sugere uma sucessão exata de estilos a partir de ‘marcos’ (históricos em geral, políticos, culturais, etc.) precisamente inscritos em uma linha de tempo. Porém nada mais impreciso: mesmo admitindo-se um encadeamento de diferentes estilos literários, as transições se dão lentamente e não por substituições sumárias, mas por intercontaminações, por amalgamas que se espalham em “espaços” de tempo híbridos e irredutíveis a classificações excludentes.

Coutinho (1975), no entanto, ainda não prescindia de um viés de periodização no discurso historiográfico literário – embora ressalve que nenhum período pode ser caracterizado por uma uniformidade estilística, podendo contudo ser compreendido por um “tom predominante” de um dado estilo em seu tempo.

Segundo Coutinho, o princípio periodológico, tanto quanto o próprio princípio da história literária, deve decorrer de um conceito geral de literatura. Assim a periodização literária ideal obedecerá a critério puramente literário, a partir da noção de que a literatura se desenvolve como literatura. (Xavier, 2005, s/p).

Para Coutinho (1975), a divisão da história da literatura em períodos deve ter o norte *estético* preponderante à mera consideração cronológica, privilegiando, portanto, o conceito de “*estilos artísticos*”, não encarcerados exclusivamente em ‘estilos de época’. A premissa da história da literatura como uma sequência evolutiva permanece, mas a historiografia literária superaria as tiranias cronológica, sociológica e política, impostas pelo “historiscismo de época”²¹.

²¹ Para Coutinho (1975), a periodologia estilística (em substituição ao método puramente histórico) livra a historiografia literária de três tiranias:

a) tirania cronológica: Cunhada por Carpeaux - os períodos líberos da mecânica cronológica, dispensam fronteiras precisas, delimitações exatas, aparecendo, como na realidade, antes como

Michel de Certeau em **A escrita da história** (1982) propõe que as escolhas metodológicas adotadas em uma obra historiográfica são orientadas pelo comprometimento institucional de seu(s) autor(es). Cada estudo historiográfico se situa num “conjunto de práticas” e sua recepção prioritária pelo público “especializado” em lugar do público “comum”, como aponta. A própria relevância acadêmica de um trabalho historiográfico será determinada por este público cultivado:

(...) o que é uma “obra de valor” em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos objetos e dos métodos históricos e que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. O livro ou artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo (Certeau, 1982, pp. 72-73).

Analogamente, podemos concluir que as obras de historiografia literária também se destinam, precipuamente, à recepção pelos pares do autor – outros críticos literários e teóricos de literatura – a construção deste saber historiográfico, ainda tomando as proposições de Certeau (1982), seria assim sempre coletiva, já que depende da aceitação na academia de que faz parte seu autor; neste sentido, crer que uma pesquisa teórica é individual é uma ficção.

Outro ponto importante a considerar é que a literatura geral também conta com obras declaradamente “pedagógicas”, sobretudo do ponto de vista ideológico. Lajolo e Zilberman (1984), por exemplo, destacam o caráter educativo de várias produções artísticas nos anos 1960, que demonstram a “(...) permeabilidade da cultura à temática esquerdizante (...):

blocos que se imbricam, interpenetram e superpõem, o que explica as concomitâncias, os precursores, os retardados, fenômenos comezinhos da história literária;
 b) tirania sociológica: repele a noção da causalidade dos elementos estáticos "meio físicos, meio social, meio biológico, meio econômico" fatores a que Taine e o marxismo, e outras concepções da literatura como expressão da sociedade, concedem a prioridade da gênese do fenômeno artístico, que seria, assim, mera superestrutura em relação àquelas infra-estruturais.
 c) tirania política: em vez de definir e caracterizar a literatura pela sua subordinação aos critérios políticos, o que importa à crítica verdadeiramente poética é a qualidade da expressão artística segundo suas características, e não o seu valor como testemunho de nacionalismo. Desse modo, a periodologia estética - estilística corrige essa tendência ao aplicar o princípio de nacionalismo à interpretação do fenômeno literário e ao ver na literatura uma expressão de consciência nacional (Xavier, 2005, s/p).

A ingenuidade com que esse projeto transformava o poema, a peça ou a canção num instrumento de pedagogia política é um traço que aproxima essa produção cultural da literatura infantil, presa fácil de variados projetos de pedagogia ideológica (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 132).

Ou, como destacam Yunes e Pondé (1988), em última instância todo texto é ideológico:

Todo texto tem uma postura diante da ideologia. Na literatura, porém, várias ideologias, mesmo contraditórias, podem conviver numa mesma obra através da postura das personagens. (...) A obra literária detém um espaço privilegiado no panorama cultural, pela relação *extra-ordinária* que estabelece com o real. Sendo, ao mesmo tempo, representação e interpretação, possibilita o resgate da realidade. O texto literário, por sua natureza particular, veicula a crítica e a contradição de uma linguagem não-linear, isto é, distinta da linguagem comum. Desse modo, a literatura assume um papel político mais amplo, pois deixa de ser apenas sinal de erudição, para contribuir para a formação do pensamento (Yunes e Pondé, 1988, pp. 36-37).

Da mesma forma, também não é apenas a literatura infantil que tem sua recepção marcada pela escola, como também esclarecem Lajolo e Zilberman (1984):

Também a literatura não-infantil, através da adoção de livros pelas escolas, visitas de autores e organização de feiras e semanas do livro, beneficiou-se muito da vertiginosa expansão de cursos universitários que, a partir de 1970, proliferaram nas cidades médias e grandes (Lajolo e Zilberman, 1984, pp. 135-136).

A circulação da literatura infantil, no entanto, sempre se configurou como dependente do sistema escolar, e é esta dependência que relativiza todos os esforços acadêmicos e teóricos para valorizá-la como arte literária, como sintetizam Lajolo e Zilberman (1984):

Se esse novo status [de objeto de estudos literários] favorece a decisão recente de manter-se distanciada da tentação pedagógica, ele é impotente para resolver outros impasses antigos em que se debatem os livros para crianças: sua circulação

continua dependente da instituição escolar e, com mais nitidez do que em outros gêneros, os livros infantis constituem um produto em torno do qual giram sólidos capitais (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 162).

Nos anos 1950, “(...) a *crise da leitura* se instala abertamente no Brasil, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto” (Coelho, 2006, p. 50, grifos da autora). Gradativamente, a fantasia vai recuperando seu lugar nas produções para crianças, se recuperando da exigência de realismo didático e útil para a educação. Mais autores talentosos surgem: Leonardo Arroyo, Lucilia Junqueira de Almeida Prado, Maria Heloisa Penteado, Maria José Dupré, entre outros. A literatura em quadrinhos também segue em expansão e, em 1951, “o Brasil, pinoeiramente, realizou a 1^a Exposição Internacional da História em Quadrinhos” (p. 51).

Já a produção literária de LIJ brasileira dos anos 1960, para Coelho (2006), foi “uma espécie de preparação para o surto criador que se dá nos anos 1970”(p. 51). Os anos 1960 foram marcados por fatos de grande repercussão política, social e cultural. O desenvolvimento definitivo da televisão, por exemplo, define uma nova forma de conhecer o mundo, assim como “os audiovisuais (...) alteram definitivamente o relacionamento do homem com o mundo e seus semelhantes. As várias teorias da informação difundem uma nova palavra de ordem: a do *valor absoluto do homem bem informado*. As distâncias desaparecem e passamos a viver na *aldeia global* de que fala McLuhan” (p. 51, grifos da autora).“Dentro da nova civilização que se expande, a imagem, o desenho se impõe como forma de comunicação e a leitura (ou a literatura) passa decisivamente para plano secundaríssimo” (p. 51). A poesia, não obstante, ganha força através da música popular brasileira, seus festivais e novos grande compositores. Para Coelho (2006), a música, assim como a imagem (desenhos, artes visuais, etc.) pode “preparar a sintonização do leitor com o livro” (p. 51). Penso que estas expressões artísticas estão fundidas: música e pintura não são pretextos para a literatura, e sim a integram.

Coelho (2006) propõe que o período a partir dos meados dos anos 1970 representam o auge de criatividade da literatura infantil e juvenil e do teatro

infantil, expandindo-se inclusive internacionalmente, vide o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen recebido por Lygia Bojunga Nunes em 1982.

Sopram novos ventos criadores (...): o experimentalismo com a linguagem, com a estrutura narrativa e com o visualismo do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquietante/questionadora (...). As novas forças estimulam os criadores a preparar as novas gerações para a estruturação/construção de um novo mundo (Coelho, 2006, p. 52).

Coelho (2006) associa a “eclosão de criatividade” (p. 53) do período a vários fatores interrelacionados, entre os quais: a) as diretrizes educacionais (leis²² que obrigam a utilização de textos literários para o ensino de língua portuguesa); b) as novas relações entre escola e literatura (“por exigência oficial”), c) a expansão do mercado editorial , etc.

(...) os textos literários não teriam condições para penetrar nas escolas e serem postos ao alcance dos pequenos leitores (principalmente nos grandes centros urbanos) se não houvesse uma política educacional que o permitisse. Os livros não poderiam estar nas mãos dos leitores em potencial, se não houvesse uma indústria e um mercado editorial adequados; e, finalmente, os autores não se sentiriam tão estimulados criar, a produzir, se não houvesse essa possibilidade imediata de serem editados e serem lidos” (Coelho, 2006, p 53).

Yunes e Pondé (1988) ressaltam que a comunicabilidade com o leitor se colocava como grande questão a partir dos anos 1970:

O desafio do momento se manifesta na criação de textos que possam ‘dialogar’ com o leitor comum, ou seja, aquele que não participa de academias ou universidades, mas que através da educação consiga identificar-se com os personagens, conflitos e ambientes apresentados para, em seguida, problematizar suas questões. Para isso, há que se considerar os interesses dos leitores e o estágio atual de sua capacidade de leitura. Mas o autor não pode se limitar a isso para escrever. De um modo geral, há um grande abismo entre a criação e o consumo de literatura. Serão os autores os que não falam a seu público potencial ou, antes, será este público que não se habilitou ao diálogo com a arte? (Yunes e Pondé, 1988, p. 28).

²² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 2.024/1961, reformulada pela Lei no. 5.692/1971.

É importante considerar que nem todas as obras do período estavam em sintonia com a estética inovadora dos anos 1970/80. “Neste caso, o que nessa imensa produção caracterizaria o contemporâneo renovador (ou o pós-moderno, como classificam alguns)?” (p 53), pergunta Coelho (2006). A autora destaca os cinco fenômenos que, para ela, respondem à questão, na medida em que geram “os processos culturais em nosso século” (p. 53):

1. “A consciência do *poder da palavra* (ou da linguagem ou da forma) como nomeadora, construtora ou ordenadora do real. (...) (Essa atitude pode ser percebida nos mais diferentes autores, pela predominância da preocupação com o COMO narrar sobre O QUE se narra. Está presente também na estrutura da “história dentro da história” e em todas as técnicas metalinguísticas: as que usam a palavra-sobre-a-palavra)” (pp. 53-54, grifos da autora).
2. “O confronto entre o *pensamento racional*, humanista e conceitual (herdado com a tradição cristã e progressista) e o *pensamento mágico*, primordial (alimentado pela fantasia, pelo imaginário ou pelo sonho) com que o pensamento infantil tanto se identifica. (...) A tendência vem sendo mostrar a superioridade do pensamento mágico (...), que o racionalismo (...) sempre procurou bloquear (...), por considerá-lo nefasto à adaptação do ser humano ao pragmatismo da vida social. (Nessa linha estão todos os que tentam introduzir o mágico no cotidiano (...), seja tendendo ao satírico, seja ao poético)” (p. 54, grifos da autora).
3. “A consciência do *desmoronamento das instituições, conceitos e valores herdados* da tradição imediata, e simultaneamente a busca das origens ou das ideias primordiais (ou ainda o lastro sagrado inerente à condição humana) totalmente esquecidas pela civilização ocidental em agonia (Essa busca das origens, na literatura infantil brasileira, pode identificar-se com a redescoberta da essência existencial dos contos de fadas ou dos tempos míticos de nossas origens indígenas ou africanas)” (p. 54, grifos da autora).
4. “A consciência da natureza livresca da nossa civilização que está na base da atual revalorização do livro e da vida como mundos à parte, mas essencialmente interdependentes. Daí o processo de redescoberta do livro e da leitura (depois de um período de minimização ou rejeição da escrita e supervalorização da imagem) que está hoje em pleno desenvolvimento. O livro vem sendo encarado como uma possível leitura de mundo, que pode diferir de leitor para leitor. (Nessa linha se inscrevem todas as narrativas conscientes da palavra escrita e que de diversas maneiras enfatizam a necessidade fundamental de revalorização do livro, por ser este o meio ideal de convívio profundo do eu consigo mesmo, através da palavra do outro. Um convívio interior que, no indivíduo, deve somar-se às suas experiências exteriores, para prepará-lo para um viver mais pleno)” (p. 54, grifos da autora).
5. “Consciência da *revolução* que está se processando no âmbito da *percepção e do conhecimento* humanos. (...) Que está prestes a se dar no cérebro humano e um de seus sintomas mais evidentes é termos consciência de nossa consciência (...). Trata-se de uma mudança de paradigma. (...) Sujeito/objeto: onde está a fronteira?

(Tal consciência se evidencia principalmente na nova consciência do narrador. Ou melhor, na consciência do escritor de que sua palavra cria mundos e realidades que passam a ser verdades para seus leitores. De onisciente que ele era no contexto tradicional, ele passa a inscidente, ignorante de tudo ou, em pólo oposto, passa a superiniciente, verdadeiro demiurgo de seu universo verbal.” (p. 54, grifos da autora).

É importante considerar que os estudos literários dos anos 1970/80 sofriam influência significativa do Estruturalismo. Coelho (2000), por exemplo, também apresenta uma proposição de recorrências estruturais nas narrativas de literatura infantil, na verdade uma reunião de diversos conceitos:

Um levantamento das características formais mais frequentes em grande parte da produção literária mais recente mostra que muitas delas arraigam processos narrativos arcaicos (...). Relacionando as diferentes peculiaridades temáticas e formais que caracterizam a heterogênea produção literária infantil/juvenil contemporânea, temos: 1. A *efabulação* (...); 2. A *sequência narrativa* (...); 3. As *personagens-tipo* (...); 4. A *forma narrativa* (...); 5. A *voz narradora* (...); 6. O ato de *contar*; 7. O *tempo* (...); 8. O *espaço* (...); 9. O *nacionalismo* (...); 10. A *exemplaridade* (...); 11. O *humor* (...); 12. A intenção de *realismo e verdade* se alterna com a atração pela *fantasia* (...); 13. Multiplicam-se os recursos de *apelo à visualidade* (...) (Coelho, 2000, pp. 151-155).

Já Lajolo e Zilberman (1984), embora adotem, como já vimos o ponto de vista produção dispostos a partir de marcos históricos, as autoras não deixam de abordar a variável *tema*, apresentando também recorrências temáticas constantes nas obras de literatura infantil. Lajolo e Zilberman (1984) destacam ainda a importância da obra de Tales de Andrade para a literatura infantil brasileira do período, sobretudo por seu livro *Saudade*, onde a vida agrícola também aparece idealizada, mas “sem a dimensão metafórica que o sítio (...) possui” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 60), embora a obra de Tales de Andrade antecipe Lobato : “Contudo, graças a esses escritores, consagra-se uma constante temática: a que projeta o campo como cenário predileto para a aventura das crianças, independentemente da ideologia que possa encobrir essa opção” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 61). A temática se consagra na literatura infantil brasileira,

mas a paisagem campestre sempre esteve presente desde as histórias da tradição europeia, por exemplo.

Os outros autores mencionados pelas autoras no mesmo período são Viriato Correia, Marques Rebelo e Arnaldo Tabaiá, brevemente mencionados. *Cazuza* (1938), de Viriato Correia, sobre o qual as autoras se dedicam com mais vagar, é destacado por elas “devido às inversões procedidas pelo autor, que determinaram uma modificação na ótica com que o mundo rural pode ser representado na literatura brasileira para crianças” (Zilberman e Lajolo, 1984, p. 63). As inversões seriam: “a) (...) cena realista, evitando símbolos e analogias (...); b) (...) forma de memórias, (...) o objeto narrado está distante no tempo (...) e no espaço (...); c) o protagonista passa por diferentes estágios que acompanham, de um lado, seu progressivo amadurecimento e, de outro, seu paulatino afastamento do ambiente interiorano; d) a separação do meio original corresponde a um progresso nos estudos (...); e) o livro não idealiza personagens, nem lugares; pelo contrário, critica instituições, como a escola, (...) o patriotismo oco e o militarismo” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 63). Vale apontar que a crítica ao “patriotismo oco” não impede que *Cazuza* revele “sua orientação ufanista, pedagógica e moralizante” e atinja “um resultado original e único em nossa produção literária para crianças” (p.64).

A falência da vida rural, não obstante sua idealização pela literatura, aliada às novas experiências trazidas pelo processo de urbanização e a vida nas cidades, propiciam uma certa linhagem “escapista” nas produções literárias para crianças que privilegiarão, por exemplo, o tema da viagem:

Esta, por menos imaginária que possa parecer, tem resíduos oníricos: porque, ou transcorre durante a noite, ou não tem testemunhas, ou, após o término dela, os meninos “acordam” de um modo ou outro. Além disso, ela guarda no sonho sua mais exata significação: a da realização dos desejos (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 65).

Como exemplo, Lajolo e Zilberman (1984) destacam as semelhanças entre *Viagens de João Peralta e Pé-de-Moleque* (1931), de Menotti Del Picchia, e *As aventuras do avião vermelho* (1936), de Érico Veríssimo. Em ambas, as autoras destacam a fuga da vida prosaica e das limitações domésticas através do imaginário. *A terra dos meninos pelados* (1939), de Graciliano Ramos, e Fada

menina (1939), de Lúcia Miguel Pereira, também se associam ao tema da fuga da opressão da vida cotidiana, com realce ao viés ideológico: “Nos textos de Graciliano Ramos e Lúcia Miguel Pereira, o imaginário se mescla ao ideal a que almejam os heróis; mas, como sua realização implica luta, ele acaba por configurar um projeto político” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 66).

Para Lajolo e Zilberman (1984), a literatura brasileira para crianças se torna doravante profundamente marcada pela “(...) oposição entre real e fantasia, corporificada a última pelo imaginário infantil, povoado pelos desejos insatisfeitos a que cabe dar forma e solução por meio da atividade ficcional” (p. 67). É neste sentido que vai se consolidando um universo imaginário que “de um lado reproduz a sociedade nacional, (...) de outro, dá margem à manifestação do mundo infantil, que se aloja melhor na fantasia, e não na sociedade (...)” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 67).

A tematização do acervo folclórico é outra evidência nas obras para criança. Na literatura infantil brasileira a apropriação se dá primeiramente com o acervo europeu, como fizeram Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel através de traduções e adaptações – neste caso, a passagem de acervo se deu de “livro a livro”, não da originária fonte oral. Alexina de Magalhães Pinto foi uma exceção que merece destaque: seu trabalho na coletânea de narrativas folclóricas foi realmente precursor na retomada das fontes populares brasileiras e renovou a leitura infantil ao aproximá-la deste repertório.

A partir do Modernismo, se fortalece a valorização do acervo folclórico brasileiro, sem interromper o recurso às adaptações e traduções de obras estrangeiras, vide *D. Quixote das crianças* (1936) de Lobato e outras apropriações feitas pelo autor também em *Reinações de Narizinho* e *O Picapau Amarelo*. De Malba Tahan, *O homem que calculava* (1938) é exemplo do uso do acervo oriental na literatura infantil brasileira, além de muitas outras produções que retomam tradições de outras culturas.²³ Outro tema constante nas obras de LIJ apontado por Lajolo e Zilberman é a escola – o que é também, aliás, representação da estreita relação entre esta e a literatura infantil, como já vimos. O próprio Sítio

²³ Lajolo e Zilberman (1984) citam como alguns exemplos: *Carlos Magno e seus cavaleiros* (1937), de Pepita Leão; *O reino das maravilhas* (1926) e *Contos do país das fadas* (1932), de Gondim Fonseca; *Os sete serões de Nemayda* (1932), de Max Yantok.

do Picapau Amarelo “(...) metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 76).

Em *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*, Nelly Novaes Coelho empreende exercício historiográfico diferente do de Lajolo e Zilberman (1984). O *Panorama* (...) teve sua 1^a edição em 1984, mas utilizamos neste estudo a edição “revisada e atualizada” de 2010. O caráter “totalizante” da história literária escrita pela autora, presente na edição de 1984 (quando novas propostas e teorias sobre a operação historiográfica já circulavam) manteve o mesmo tom na edição de 2010.

O título da obra define que seu objetivo é consolidar um panorama da história da literatura infantil e juvenil, enquanto seu subtítulo demarca o ‘início’ e o ‘fim’ do traçado histórico a ser percorrido: “*Das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*”. Relevantes problematizações historiográficas já se revelam neste subtítulo, com marcos cuja fluidez não resistiria ao embate de preciosismo epistemológico: como situar o “*Brasil contemporâneo*”? Quando é o contemporâneo? O que se inclui em contemporâneo? “*Contemporâneo*” define a arte de um tempo cronológico ou de um coletivo estético? Especialmente se tratando de um livro cuja primeira edição data de 1984 e a 5^a edição referenciada neste trabalho é de 2010, o termo ‘contemporâneo’ já é fúgido no universo das edições e reedições da própria obra.

A 5^a edição de 2010 (“revisada e atualizada”, como esclarece a capa), inclui subcapítulos novos sobre a “contemporaneidade” posterior à 1^a edição de 1984, como por exemplo os intitulados “*A Explosão Criativa da Literatura Infantil/Juvenil dos anos 1985-2003 (do Governo Tancredo/Sarney ao da ‘Era Lula’)*”, a partir da página 287, e “*Tendências Atuais da Literatura Infantil/Juvenil*”, página 289, ambos integrantes do oitavo e último capítulo da obra – “*Brasil: século XX – Nasce a Literatura Infantil Brasileira*”, página 247. Neste esquema de capítulos, a “contemporaneidade” aparece como subcapítulo no conjunto reservado ao “século XX”, que se inicia, na obra, aliás, com a literatura de Monteiro Lobato nas décadas de 1920/1930. É ainda oportuno notar que os títulos dos dois subcapítulos destinados à “contemporaneidade”, acima mencionados, se referem a marcações de tempo – um deles circunscrito com forte

delimitação – “de 1985-2003”, e outro novamente com um conceito temporal escorregadio – “Tendências *atuais*”. Se nos capítulos anteriores tempo (século/data) e estilo (escolas/movimentos) aparecem intimamente relacionados já em seus títulos (como veremos a seguir neste trabalho), a seção destinada à “contemporaneidade” não propõe vínculos estreitos neste sentido, menos ainda os grifa na titulação de capítulos e subcapítulos. Ao longo do subcapítulo “Tendências atuais (...)", a autora conclui:

Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da ‘aldeia global’ em que vivemos (Coelho, 2010, p. 289).

Esta conclusão não impede a autora de afirmar, em seguida, que tal diversidade é imposta pelo “espírito do tempo” e que há um “denominador comum” unindo as diferentes produções, bem ao gosto de Afrânio Coutinho e seu conceito de “Tom predominante” em cada época. É neste sentido que Coelho (2010) acaba por sugerir que “Em meio ao emaranhado de tendências que marcam a nossa Literatura Infantil/Juvenil Contemporânea, distinguem-se diferentes *linhas de intenções*: a realista, a fantástica e a híbrida” (Coelho, 2010, p.289, grifo nosso).

Chama atenção a utilização da expressão “linhas de intenções” por Coelho (2010) quando fala de tendências estilísticas na literatura infantil contemporânea. Mesmo a respeito de “literatura geral” (como Monteiro Lobato chamava suas obras para adultos), o termo exigiria definições: trata-se da intenção do *autor*, como buscam as correntes interpretativas-intencionalistas? Trata-se do propósito do *leitor* quando se apropria de um texto e o recria, segundo as reflexões da estética da recepção? Ou se trata da intenção do *texto* em si mesmo, cuja textualidade e estrutura devem ser as categorias prioritárias na construção de sentidos? Mais atenção desperta quando se refere à literatura infantil e seu papel formador – até escolar mesmo, que com tantas amarras a prendeu ao pedagogismo e às *intenções* moralizantes. É de uma intencionalidade educativa das obras para crianças na contemporaneidade que fala Coelho (2010)? As semelhanças estéticas

e temáticas entre as obras se constroem em torno de suas “intenções” pedagógicas? Só por “intenções” específicas se publicam obras de literatura infantil?

Estes questionamentos sugerem uma reflexão urgente. Desde a consolidação da literatura infantil como ferramenta de aprendizagem (de linguagem, valores éticos, morais e culturais, entre outros) e sua recepção centrada da escola (com estes e outros fins), os estudos acadêmicos na área Letras dedicados à literatura infantil buscam discutir seus aspectos estéticos e literários, sua representatividade como fato e fenômeno literário, desmistificando criticamente as fronteiras com a pedagogia. Assim, se entendemos as obras contemporâneas de literatura infantil por suas intenções, estaremos num retrocesso?

Retornando aos aspectos do subtítulo do livro de Coelho (2010) em análise – “*Das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*”, o marco inicial do percurso histórico abordado remonta as origens do que só posteriormente se chamou “literatura infantil” – isto é, como projeto historiográfico, busca apontar não apenas ‘os primeiros passos’ desta literatura propriamente dita, mas mais recuados na linha de tempo, os contextos e produções que lhe antecederam. Especialmente quando se fala de literatura infantil, é tarefa complexa estabelecer suas origens: a literatura hoje considerada “infantil clássica” – representada por exemplo pelos “contos de fadas” – não se destinava às crianças em seus primórdios orais, e o próprio conceito de “infância” como uma etapa da vida ‘específica’ e diferenciada (portanto merecedora de uma literatura particular) é muito posterior à circulação dos contos orais que inspiraram as recriações e compilações de Perrault e dos Irmãos Grimm, como demonstrou Philippe Ariès em *História social da criança e da família* (1981):

(...) Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para essa infância nesse mundo (Ariès, 1981, p. 50).

Somente na Idade Moderna emerge um novo paradigma de estrutura familiar, com a noção de ‘núcleo familiar’, em substituição ao modelo de

linhagem de amplo parentesco, e começa a se desenhar a família burguesa permeada pelo ideal de afeto entre pais e filhos. Em processo mútuo, o fortalecimento da família burguesa influenciou a diferenciação entre adultos e crianças - estas como seres que devem ser formados e educados -, da mesma forma que a valorização da infância como momento diferenciado na vida humana consolida o modelo familiar burguês: *pai/mãe/filhos* devem formar um célula unida e comprometida com a sustentação da estrutura social – sobretudo porque os filhotes humanos necessitam de cuidados contínuos por longo tempo, o que inclui não apenas sua higiene, alimentação e proteção, mas sua complexa formação intelectual.

Recuando até as origens da literatura infantil e avançando até o Brasil ‘contemporâneo’, resta claro o desafio que a autora se impõe de abranger neste trabalho uma idealizada *totalidade* da história da literatura infantil, inserindo nesta totalidade o *locus* da literatura infantil brasileira. É eloquente, neste sentido, que Coelho (2010) tenha escolhido o trecho abaixo como epígrafe de abertura da obra, extraído de *Teoria da Literatura* de René Wellek e Austin Warren, lançado em 1942:

A literatura ocidental constitui uma unidade, um todo. Não se pode pôr em dúvida a continuidade entre as literaturas grega e romana, o mundo medieval ocidental e as principais literaturas modernas; e embora sem minimizar a importância das influências orientais, especialmente a da Bíblia, temos de reconhecer uma estreita unidade que comprehende a literatura de toda Europa, da Rússia e dos Estados Unidos da América e da América do Sul (Wellek e Austin, p. 62, *apud* Coelho, 2010, p.4, epígrafe. *Grifos nossos*).

A ideia de *continuidade* entre literaturas ao longo do tempo se desdobra, na obra de Coelho (2010) para a concepção da história da literatura como um processo de *evolução* tendo como objetivo o *progresso* (tanto das manifestações artísticas como da humanidade em sentido amplo). Este posicionamento já se afirma no capítulo de “Introdução” da obra: “Sem o claro ou crítico conhecimento do *ontem*, dificilmente o *hoje* pode evoluir e preparar um amanhã que lhe seja superior em projetos, inventividade, realizações, evolução, etc.” (Coelho, 2010, p. XI – os grifos sublinhados são nossos, os itálico são originais da autora). A autora

valoriza o *passado* como o lugar de conhecimento, sabedoria e experiência, a base para que a humanidade se desenvolva; a ‘Tradição’ se impõe assim como um referencial idealizado: “(...) essa opção histórico-cultural para o enfoque da Literatura mostra a importância que atribuímos ao Passado ou às Tradições herdadas, como o chão que nos deve servir de apoio para a caminhada inovadora do Presente, atento à construção do Futuro” (Coelho, 2010, p. XI).

Percepção teórica diferente tem, por exemplo, Hans Ulrich Gumbrecht, no posfácio de *Em 1926: vivendo no limite do tempo* (1999), intitulado *Depois de aprender com a história*. O autor alerta que “a tese de que ‘se pode aprender com a História’ perdeu seu poder de persuasão” (Gumbrecht, 1999, p. 459). O autor enfatiza a urgência de os historiadores enfrentarem o problema da degeneração dos discursos que buscaram e buscam legitimar a função “educativa” da História. Gumbrecht (1999) questiona diretamente a ideia de que a História, como discurso, desvelaria significados intrínsecos do passado a priori que serviriam como conhecimento prático para a humanidade no presente e no futuro:

Nos derradeiros anos do século XX, as pessoas já não consideram a História uma base sólida para decisões cotidianas sobre investimentos financeiros ou a administração de crises ambientais, sobre a moral sexual ou sobre as preferências na moda (Gumbrecht, 1999, p. 459).

Gumbrecht (1999) aborda que a própria ideia de que “se pode aprender com o passado” se desdobrou da Modernidade entre o fim do século XVII e o começo do século XVIII, com as contribuições do que “ainda chamamos de ‘filosofia da História’” (p. 460); através de suas contribuições, a forma de conhecimento do passado passa da

(...) coleção de histórias isoladas (exemplos) para a imagem *totalizante* da História como um movimento que *transformaria continuamente* as condições estruturais da ação humana. Portanto, aprender com a História não poderia mais se basear na permanência destas estruturas, nem (...) na mera transposição de padrões de comportamento do passado para o presente. Pelo contrário, o conhecimento histórico começou a se definir como a possibilidade de *prever* as direções que a História, como um *movimento progressivo e abrangente de mudança*, tomaria no *futuro* (Gumbrecht, 1999, pp. 460-461, grifos nossos).

A partir das afirmações de Coelho (2010), concluímos que os objetivos de seu *Panorama* (...) incluem expressamente a apresentação da história da literatura como um movimento evolutivo rumo ao futuro ‘*superior*’ (termo de fato usado pela autora, constante de citação anterior neste trabalho) ao passado e ao presente. Vale ainda notar as “Tradições”, o “Passado”, “Presente” e “Futuro”, arrolados pela autora com iniciais maiúsculas, sugerem uma analogia com a História com H maiúsculo. Acreditamos que a História com H configura o ideal de que é possível se estabelecer uma História “única”. A este respeito, concordamos com as reflexões de Paul Veyne em *Tudo é histórico, logo a história não existe*²⁴ (1983) sobre a impossibilidade de se estabelecer uma História “única” onde cada domínio se encadearia num processo linear; há, na verdade, domínios desconexos (economia, sociedade, costumes, etc.) que possuem – cada um – frequência própria (i.e., curvas temporais distintas). Estas curvas temporais distintas se cruzam (o que também podemos entender como a ‘a simultaneidade do não simultâneo’ / ‘a sincronia do não sincrônico’) e tornam impossível uma linearidade da história. A história seria, assim, uma colcha de retalhos articulados de forma “interessante” pelo historiador – em articulações que não se baseiam em relações de causa e efeito. Assim, “(...) a História, com maiúscula (...), não existe: só existe ‘história de (...)’” (Veyne, 1983, p.38).

Na orelha do livro, ao apresentar os objetivos da obra, Coelho (2010) usa recorrentemente iniciais maiúsculas, ensejando a perspectiva ‘generalista’ que adotará, além de – talvez – sugerir um viés canônico, hegemonic e historiograficamente ‘oficializado’: “1. Mostrar a Literatura (desde suas formas mais lúdicas e simples) como a Grande Arte que, através da História, vem eternizando em palavras a Aventura Humana, criando Cultura e formando as mentes” (Coelho, 2010, orelha da 1ª capa). O caráter generalista também é enfatizado na “Introdução”, quando a autora sintetiza os propósitos da obra: “Concluindo: o objetivo básico deste *Panorama* (...) é servir como *introdução aos estudos literários em geral*, seja nos cursos de Formação para o Magistério, seja

²⁴ In.: Veyne, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1983.

nos cursos de Letras (...)" (Coelho, 2010, p. XII, grifos originais da autora). Neste trecho, é importante destacar, ainda, a afirmação de que a obra sobre a "literatura infantil" serve de introdução aos estudos da literatura em geral. A proposta reforça a origem oral comum à "literatura 'geral'"(portanto, um livro que aborda esta origem cumpre uma introdução sobre ambas) e não desvincula os estudos teóricos sobre as duas, isto é, não situa a 'literatura infantil' como objeto fora da "literatura geral".

No primeiro capítulo da obra, "*A Narrativa Primordial*", a literatura é novamente apresentada tanto como fruto como a ferramenta desta almejada "evolução", sendo esta a sua missão: "(...) faz-se urgente que as novas gerações tomem consciência da *tarefa* desempenhada pela Literatura, no longo processo de evolução que vem sendo vivido pela Humanidade, desde a origem dos tempos" (Coelho, 2010, p. 5 – grifos da autora). Neste mesmo capítulo, a autora problematiza o conceito de *origens*, como o marco 'inicial' com o qual pretende trabalhar:

Quando e como teria sido criada a literatura? Qual teria sido sua verdadeira forma no momento em que foi inventada? Por que teria nascido e resistido, através de tempos tão primitivos até o momento em que entra para a História, ao transformar sua *fala* em *escritura*? (Coelho, 2010, p. 6, grifos da autora).

É possível concluir que o caminho escolhido pela autora vislumbra a história da literatura a partir de sua expressão escrita, assim como a tradicional classificação da própria História a partir da escrita (em oposição à Pré-História, anterior à escrita). Da mesma forma que a literatura se torna escrita, a História que passa a ser escrita é a que se registra e a que caminha discursivamente através de tempos e povos. Neste universo, autora especifica e define suas fontes:

(...) a partir dos documentos encontrados em diferentes regiões: *inscrições* em pedras, em tabuinhas de argila ou de vegetal; e *escrituras* de papiro ou pergaminho, em rolos ou em folhas presas por um dos lados ou ainda em grossos livros manuscritos (cuja preciosidade era defendida em grossas correntes ou cadeados (Coelho, 2010, p. 6, grifos da autora).

Tomando o material que considera como as “origens” da literatura, Coelho (2010) busca organizá-lo de forma a – novamente – destacar sua unidade contínua e evolutiva: “Por esse encadeamento podemos ter uma pálida ideia da rede de forças que rege a vida universal a que pertencemos e que ajudamos a prosseguir em sua contínua evolução (Coelho, 2010, p. 8, grifos nossos). Uma das palavras usadas frequentemente na obra é “caminho”, significando a linha histórica que a obra pretende traçar; sem intenção de indexar todas as ocorrências, numa rápida mirada da páginas 8 a 10, a palavra aparece três vezes, sempre em afirmações sobre o objetivo da obra de “refazer o caminho do acervo”, “refazendo o caminho das traduções”, “o longo caminho para chegar até nós, etc”. As imagens pressupõem a pré-existência de uma trilha (um caminho...) que caberia à História descobrir e seguir para a reconstrução do Passado; como o novelo de Ariadne, a História nos conduziria a um Passado já existente *a priori* tal e qual reconstruído e escrito pela História. Em orientação diversa, nosso entendimento é que a História não reconstrói o Passado: a história constrói “passados” cuja representação é estruturada na e pela historiografia.

Tratando da passagem do método tradicional da história para as novas funções da história, Certeau (1982) firma, sobre a “*totalidade indutiva*” do primeiro, que “partia-se de vestígios (manuscritos, peças raras, etc.) em número limitado e tratava-se de apagar toda a sua diversidade (p. 86)”. Nas novas operações historiográficas ocorre uma inversão destes pontos de chegada e partida – parte-se da formalização de resultados (“um sistema presente”) para os vestígios, “(...) indícios de limites e, portanto, de *um passado que é produto do trabalho* (p. 86, grifos nossos).

É curioso observar que, na quarta capa de *Panorama* (...) de Coelho (2010), a ideia de “enciclopédia” também é usada por Tatiana Belinky para descrever a obra: “Na verdade, este ‘livrão’ merece até um atril, para deixá-lo mais ‘consultável’ – em toda e qualquer biblioteca pública e particular e faculdades -, como ‘minienciclopédia’ que não deixa de ser” (Belinky, 4ª capa da obra citada). Mas a forma ‘enciclopédica’ que Belinky atribui à obra de Coelho (2010) não se assemelha à experiência enciclopédica de *Em 1926* (...) de Gumbrecht (1999)²⁵. A

²⁵ Gumbrecht (1999) relata ainda que a forma discursiva que adotou para criar na obra a “ilusão de estar num mundo passado” foi a enciclopédica, com verbetes fora da ordem

obra de Coelho (2010) estrutura sua historiografia literária em capítulos que seguem a ordem cronológica dos séculos e das obras literárias estudadas, agrupadas ainda em “estilos de época” demarcados. O caráter enciclopédico sugerido por Belinky se refere à abrangência das obras e estilos ali abordados. A horizontalidade *panorâmica* da obra de Coelho (2010) compreende a história da literatura infantil como uma *unidade* – unidade em que fatos literários se desenrolam ao longo de tempos assincrônicos; tais fatos literários são analisados segundo sua ‘relevância’ em seu tempo e espaço demarcáveis, por aproximação ou distanciamento deste ou daquele “estilo” predominante em uma época. Cada fato literário em *particular*, nesta perspectiva, pode revelar os sentidos *universais* da literatura. Estes aspectos são facilmente constatáveis quando se analisa o Índice de capítulos da obra, que resumimos em nota de rodapé²⁶:

alfabética, em referências cruzadas que configuram um discurso historiográfico rizomático, não totalizante:

Eu optei pela estrutura enciclopédica de múltiplas entradas, usando a palavra ‘verbetes’ para me referir aos textos individuais que constituem uma enciclopédia ou um dicionário, mas também uma forma de enfatizar que os mundos cotidianos não possuem nem simetria nem centro e, portanto, podem ser abordados por muitos caminhos diferentes (Gumbrecht, 1999, p. 484).

²⁶ Das origens Indo-Europeias à Era Romântica (...)

- 1 Narrativa Primordial
 - As Fontes Indo-Europeias no Mundo Mágico da Fábula
 - As Fontes Orientais
 - A Antiguidade Oriental: sua Literatura e seus Valores ou Padrões Ideais
 - Notas
- 2 As primeiras manifestações Literárias no Ocidente Europeu
 - Idade Média
 - O Amálgama Cultural da Idade Média
 - Fontes Medievais da Literatura Infantil/Juvenil
 - (...)
- 3 Os Tempos Modernos (do Século XVI à 1ª Década do Século XVII)
 - Formação e Consolidação da Civilização Burguesa
 - Século XVI: o Renascimento
 - (...)
 - O Brasil entra na História
 - (...)
- 4. Século XVII: Absolutismo e Classicismo
 - A Criação da Literatura para Crianças
 - (...)
 - As Fontes

Como se verifica, a obra segue um ordenamento composto de tempo/estilo. E embora o leitor possa – e por isso sua leitura constrói sentidos – consultar este ou aquele “século” ou “estilo” de forma avulsa, desencadeada dos demais – e neste sentido se cumpre mais um aspecto “enciclopédico” – a proposta clara e declarada da autora, como já vimos, é escrever a história da literatura infantil como um processo evolutivo ao longo das datas sucessivas, distribuídas em capítulos igualmente ordenados. Os fatos literários são apresentados em relações de *causalidade* (com ênfase no sujeito, suas ações e tempo histórico – “numa imagem da humanidade como ‘criadora de mundos’”, tomado a definição de Gumbrecht (1999, p. 469). Vistos em conjunto, os capítulos consolidam a visão da história da literatura como *unidade*, na obra de Coelho (2010).

O Século XVII em Portugal e no Brasil

(...)

5. Século XVIII: O Pré-Romantismo

A Criação do “Romance Moderno”

Robinson Crusoé, de Daniel Defoe

(...)

A Infância e o Século XVIII (a Pedagogia de Jean-Jacques Rousseau)

Portugal no Século XVIII

(...)

Brasil no Século XVIII

6. Século XIX: Romantismo e Realismo (a Descoberta da Criança)

Da Novelística de Aventuras à Literatura Satírica

(...)

O Humanismo: do Romatismo às vésperas da Guerra de 14

(...)

Do Brasil de Entresséculos ao Contemporâneo

(dos Precursors da Literatura Infantil Brasileira ao

Surto de Criatividade dos Anos 1970-1980)

7. O Brasil de Entresséculos: do Final do Império de D. Pedro II às vésperas do Modernismo (1861-1919)

(...)

Livros e Autores (por ordem de publicação)

(...)

8. Brasil: Século XX – Nasce a Literatura Infantil Brasileira

(...)

A Literatura Infantil nas Décadas de 30 e 40

(...)

Tendências Atuais da Literatura Infantil/Juvenil

Se *Em 1926* (...) (1999) se busca “a ilusão de estar-num-mundo-passado” (p.484), *O Panorama* (...) de Coelho (2010) ainda propõe que se aprenda com a História, a partir da análise cuidadosa do Passado, vislumbrado a partir do olhar consciente do historiador em seu tempo Presente – olhar que se volta ao Futuro como finalidade evolutiva inescapável. O discurso historiográfico do *Panorama* (...), como podemos concluir, se estrutura numa abordagem iluminista da história da literatura infantil.

Sobre a possibilidade de se realizar um projeto de História total, Paul Veyne afirma:

A ideia de História é um limite inacessível ou antes uma ideia transcendental; não se pode escrever esta história, as historiografias que se creem totais enganam, sem saberem, o leitor sobre a mercadoria e as filosofias da história são um absurdo que depende da ilusão dogmática (...) (Veyne, 1983, p. 39).

Para José Carlos Reis (2003) em *História & Teoria – Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*, na práxis da História “o sonho de totalização ainda existe, mas constatou-se que ela é impraticável” (p. 88). Por outro lado, o autor apresenta no mesmo texto um balanço didático do que “se ganha e se perde” na transição da história global à particular, da macro para a micro-história, concluindo que, na verdade, não há perdas e ganhos no sentido de involuções ou evoluções, mas uma descontinuidade nas formas de fazer história.

É nesta chave que consideramos que as histórias em micro e macro escalas são discursos que podem se complementar em diferentes (e igualmente relevantes) apreensões dos objetos da história e da história da literatura.

Assim, ao tomar o *Panorama* (...) de Coelho (2010) como encerramento do capítulo, não temos por objetivo afirmar que sua historiografia, calcada no ideal iluminista de uma história ‘totalizante’ da literatura infantil, reflete escolhas discursivas que não se atualizaram e perderam a relevância. Nada mais irresponsável que negar o esforço e o resultado primoroso de uma obra que logra apresentar, sim, um panorama de utilíssima referência para os estudos literários – com riqueza de detalhes e acuidade de informações.

Nosso intuito foi verificar como ainda são raros os experimentos historiográficos realizados em outras estratégias discursivas. Isto se deve a questões diversas, desde as dificuldades epistemológicas da historiografia em si mesma, o comprometimento dos teóricos com os interesses de suas instituições, o desafio de problematizar autorreflexivamente os limites das operações teóricas como parte intrínseca e imprescindível de cada trabalho historiográfico, e no conteúdo deste mesmo, um despreparo teórico para a leitura e recepção de novos experimentos historiográficos, e mesmo a conclusão de que, como alertou Gumbrecht (1999), ainda não surgiram tantas nem tão eficientes alternativas que, de fato, deem conta dos principais impasses da escrita da história da literatura.

Além disso, é importante salientar a inegável influência do método historiográfico na crítica literária, que continuou a produzir “Histórias da Literatura” ao longo do século XX – daí a relevância trazer, ao longo deste capítulo, referenciais dos estudos de História para compor a discussão, sobretudo quando se trata de uma obra como o *Panorama* (..), de Coelho (2010), declaradamente afinado à tradição historiográfica.

Reconhecer esta influência, no entanto, não significa negar os profundos questionamentos que o método historiográfico inspirou, principalmente a partir do final do século XX, no âmbito dos estudos da Nova História, dos Pós-Coloniais e dos Estudos Pós-Culturais, entre outros; a ilusão da linearidade temporal e a ideia de uma evolução literária ao longo deste tempo linear, meramente hipotético, são alguns dos conceitos historiográficos principais revisados por estes estudos, em prol de uma percepção transcultural do fenômeno literário.

Para concluir o capítulo, vale notar que não se apresenta como objetivo para a tese classificar e rotular as produções teóricas destes críticos em “linhas” ou “escolas” teóricas, sobretudo porque estas produções teóricas surgem principalmente a partir do fim dos anos 1970, quando estes aprisionamentos classificatórios há muito já eram questionados dentro dos próprios estudos literários, pelo que resultam de apequenamento e simplificação das discussões.

Por outro lado, durante uma longa carreira de reflexões teóricas, com frequência os críticos literários reveem seus posicionamentos²⁷.

É nesta direção que o caminho escolhido nesta pesquisa é o mesmo tomado por Culler (1999):

Muitas introduções à teoria literária descrevem uma série de “escolas” críticas. A teoria é tratada como uma série de “abordagens” que competem entre si, cada uma com suas posições e compromissos teóricos. Mas os movimentos teóricos que as introduções identificam – tais como o estruturalismo, a desconstrução, o feminismo, a psicanálise, o marxismo e o novo historicismo – têm muito em comum. Esta é a razão porque falamos em “teoria” e não apenas sobre teorias específicas. (...) Tratar a teoria contemporânea como um conjunto de abordagens ou métodos de interpretação que competem entre si deixa escapar muito de seu interesse e de sua força (Culler, 1999, p. 8).

* * *

²⁷ Como exemplo, há que se distinguir o pensamento de Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira* (1959) de seu posicionamento em O direito à literatura, In. *Vários escritos* (1995):

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (Candido, 1995, p. 242).