

O DISCURSO ESPECIALIZADO SOBRE LITERATURA INFANTO-JUVENIL NA DÉCADA DE 50*

GUSTAVO ADOLFO R. MELLO NETO
da Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

Este artigo estuda, através dos conceitos *opinião* e *atitude*, o discurso especializado em literatura infanto-juvenil produzido no Brasil. Analisa diretamente os textos publicados na década de 50, quando houve forte influxo quantitativo, e, indiretamente, toda a produção sobre literatura para crianças e jovens. Dessa forma, procura explicar a produção dos anos 50, fazendo indicações para o estudo da produção atual. Por meio de recorrência a certas representações mitificantes sobre a criança, a escola e a literatura, a produção da década de 50 parece ter surgido em oposição ao que se chamou "ameaça dos quadrinhos".

ABSTRACT

This article studies the specialized speech on children's literature produced in Brazil, using the concepts of *opinion* and *attitude*. Texts published in the 50's (when there was a sharp increase in their production) are directly analyzed, as well as the whole of the production concerning literature for children and young people, in an attempt to explain the 50's production and make indications for the study of present production. Relying on some mystifying representations on the child, school and literature, the 50's production seems to have risen in opposition to the so-called "comic-strips threat".

* Artigo extraído da dissertação de mestrado do autor (Mello Neto, 1988).

A crítica de literatura infanto-juvenil, produzida na década de 50, no Brasil, será aqui examinada, não como um fim em si mesma, mas visando fornecer elementos para o estudo dos discursos que buscam orientar as atitudes coletivas. Trata-se de discursos que, explicitamente, buscam julgar, normatizar juízos e recomendar comportamentos.

A crítica da literatura infanto-juvenil, de forma geral, pareceu-me uma espécie bastante exemplar desses discursos, uma vez que visa orientar leituras, recomendar esta ou aquela produção literária. Ainda, sua exemplaridade como discurso valorativo e normativo torna-se mais visível quando se tem em conta que, seja como for, a crítica da literatura infanto-juvenil fala sobre a criança, a qual tem sido um alvo privilegiado do universo moral das sociedades contemporâneas (Chombart de Lauwe, 1971; Mollo, 1977; Snyders, 1980). Nesse sentido, trata-se a criança como objeto (de conhecimento) moral e, portanto, a crítica de literatura infanto-juvenil como discurso moral. Cabe, pois, perguntar: como seria possível um discurso moral deixar de ser valorativo e normativo?

A idéia diretora de minha exposição é a de que esse tipo de discurso cria ilusões, ou melhor, procura agir sobre seu destinatário¹ criando ilusões. No caso da crítica de literatura infanto-juvenil, trata-se de criar ilusões sobre a criança e seu meio, e sobre a própria literatura.

Suponho que essa prestigiosa discursiva se dá através da utilização de certas idéias preconcebidas; de artifícios argumentativos; da expressão de intensa (e contagiante) adesão afetiva do emissor a determinadas representações; da idealização dessas representações e de toda espécie de enunciados que procurem o convencimento, isto é, a suficiência subjetiva, e não a verificação ou a demonstração (suficiência objetiva). Para dominar essa forma de expressão, que mais busca a suficiência subjetiva do que a objetiva, tomo de P.H. Chombart de Lauwe (1967) o conceito de *opinião*.

Minha suposição, assim, é a de que a crítica de literatura infanto-juvenil procura agir sobre seu destinatário criando ilusões, o que se torna possível (ou, pelo menos, mais viável) através do recurso à opinião. E, ainda, não o faz gratuitamente, mas visa orientar uma determinada atitude moral em seu público. Tal atitude, com o pretexto de ser moral, revela-se uma atitude política, como procurarei evidenciar.

Os discursos críticos da década de 50 – produção da qual já se tem certa distância interpretativa – emergem como o primeiro surto de textos sobre literatura infanto-juvenil no Brasil². Para contextualizar a análise, lanço mão das descrições exaustivas que Negrão (1981) fez da crítica em literatura infanto-juvenil desde a década de 20 até os dias atuais, retirando desse estudo algumas pistas úteis. Buscando classificar o material através de sua linha de pensamento, apontar suas contradições filosóficas e localizar as representações idealizadas, apóio-me nas considerações filosóficas de Suchodolski (1984). E, finalmente, tendo em vista revelar as intenções políticas dos autores, procuro contextualizar sua produção sobre literatura infanto-juvenil e sua vida intelectual no panorama político e educacional da época.

O CONTEXTO

O exame geral da crítica de literatura infanto-juvenil no Brasil fornece algumas pistas de análise. Buscando detectar possíveis mudanças que a crítica teria injetado na produção literária para crianças, Negrão (1981) apresenta um exaustivo exame histórico do discurso sobre literatura infanto-juvenil.

Segundo essa autora, a linha geral de argumentação da crítica até 1968 gira em torno das concepções de especificidade da criança e da disputa, no plano do discurso, entre a denominada Pedagogia Nova e a chamada Pedagogia Tradicional. É isso que já se expõe de forma cristalina nos pioneiros discursos de Tristão de Athayde e de Monteiro Lobato: trata-se de contrapor a pedagogia que ressalta a especificidade da criança àquela que a vê como adulto reduzido.

A partir dessa temática geral, delineiam-se dois temas polêmicos sobre os quais se debate o discurso crítico nesse período: interesse *versus* instrução e fantasia *versus* realidade.

Partindo dessas relações entre a literatura infanto-juvenil e a pedagogia, Negrão aponta uma importante característica dessa literatura, que é sua ligação com o meio escolar. A esse respeito, a autora fala da Lei 3739, de 1957, que inclui o assunto literatura infantil no currículo das escolas normais do estado de São Paulo. Em resposta a essa lei, surgem alguns manuais cujo propósito é o de ensinar literatura infantil aos professores em formação; entre os compêndios destacam-se os de D'Ávila (1958) e o de Carvalho (1959).

Além desses manuais, cujo plano é mais ou menos uniforme, durante os anos 50 vários cursos e palestras foram promovidos por instituições escolares, dentre os quais as conferências de Cecília Meireles, proferidas em 1951 e republicadas em 1984.

Todos esses trabalhos, ressalta Negrão, têm como postulado, para determinar o que deve ser a literatura infantil, a especificidade da criança e debatem-se com problemas pouco novos como boa e má literatura, realismo *versus* imaginação, interesse *versus* instrução.

A postura aparentemente pedocêntrica desses textos teria, segundo Negrão, duas conseqüências importantes. Uma seria a de hipertrofiar a atitude de proteger a criança contra certos temas e, outra, a de secundarizar os problemas literários do texto dirigido à criança.

De forma diferente, em 1968, Arroyo apresenta um arsenal histórico, sociológico, literário e, mesmo, pedagógico para o estudo da literatura infanto-juvenil, que Negrão acredita apontar uma ruptura com o pedagogicismo até então dominante nos textos da crítica.

Essa ruptura é reafirmada nas tendências contemporâneas do discurso crítico sobre a literatura infanto-juvenil, onde Negrão destaca a produção de três autoras. Os

1 Destinatário esse adulto, já que o discurso da crítica dirige-se a escritores, pais, professores, livreiros, bibliotecários.

2 Evidentemente, a generalização daquilo que é revelado pelo estudo da década de 50 para as décadas posteriores é problemática e foge ao escopo do presente texto, sendo objeto de artigo futuro. Entretanto, tudo indica que há semelhanças entre o discurso crítico da década de 50 e aqueles das décadas de 70 e 80. Tais semelhanças residem, principalmente, na mitificação de certas representações.

trabalhos críticos de Rosemberg (1985) têm três pontos-chaves de argumentação: a assimetria adulto-criança na literatura infanto-juvenil; o afunilamento do universo representacional da criança, através de estereótipos e preconceitos; e a reificação da criança no processo de produção-consumo. Por sua vez, tocando num problema importante que é a relação entre literatura infanto-juvenil e a instituição escolar, Lajolo (1979) denuncia o predomínio, em nossas escolas, de uma espécie de educação *pela* literatura em detrimento de uma educação *para* a literatura, isto é, uma relação onde o pedagógico vem sacrificando o estético. Para essa discussão sobre o estético e o pedagógico, Negrão traz as colocações de Zilberman (1981)³, destacando três pontos da obra dessa autora: a historicidade do gênero literário dirigido a crianças; o problema da adaptação e a questão do realismo *versus* maravilhoso.

À guisa de conclusão, Negrão, apoiando-se em Rosemberg e Zilberman, sugere estar a literatura para crianças e jovens passando por um profundo movimento de renovação, no Brasil, e que, entre outras causas dessa renovação, estariam os pareceres da crítica especializada.

Tendo por objetivo buscar pistas que encaminhem a exposição, parece ser de bastante utilidade a discussão de alguns pontos salientados por Negrão. Vimos, através de seu estudo, que desde o início do século até o momento em que Arroyo (1968) publica *Literatura infantil brasileira*⁴ toda a produção crítica especializada pauta-se por declarações pronunciadamente pedocêntricas, e é a partir destas que se constroem as polêmicas em torno da instrução-recreação e do realismo-imaginismo. Essas polêmicas, aponta Negrão, procuraram justificar-se todas por um único ponto: a suposta necessidade de preservação do que os autores entenderam por mundo infantil ou especificidade da criança. Isso também justificou cortes no livro infantil, assim como um enorme conjunto de regras de censura que, se supunha, o escritor para crianças deveria internalizar. A preocupação desse primeiro período com a idéia de especificidade da criança, e com todas as representações que a cercam, parece ter, também, justificado a pouca atenção que se deu, na época, aos problemas literários da literatura infanto-juvenil.

Tal constatação também é feita por Rosemberg (1987, p. 4) que afirma ser o primeiro período da produção crítica especializada⁵ marcado teoricamente pelo "recurso à Psicologia Infantil e correntes pedagógicas como apoio argumentativo-justificativo" de forma que "a postura é de argumentar tomando como ponto de partida o leitor (criança)". De forma diversa, no período subsequente, afirma Rosemberg, o ponto de partida do especialista é a produção adulta (o processo de produção do livro) e não mais o público receptor infantil.

Outra pista, fornecida por Negrão, consiste em sua afirmação de que a idéia de especificidade da criança, menos discutida e mais axiomatizada pelos especialistas do primeiro período, foi inflamada pela Escola Nova. Zilberman e Lajolo (1986) fazem uma constatação semelhante quando afirmam que a produção especializada do primeiro período mais preocupou-se com a Pedagogia do que com a crítica literária propriamente dita, uma vez que se encontrava quase que totalmente vinculada ao aparelho escolar brasileiro, principalmente na década de 50, quando se ligou à Escola Normal, por força da lei já mencionada.

Sabendo, então, que, no âmbito pedagógico, a idéia de especificidade da criança está unida historicamente ao movimento denominado Escola Nova; sabendo, ainda, que desde os fins da década de 20 o movimento escolanovista brasileiro passa a travar uma acalorada luta ideológica no cenário educacional do país (Romanelli, 1986) e que nos anos 50 torna-se um ideário nacionalmente confirmado e dominante (Saviani, 1985; Di Giorgi, 1986), suponho não poder entender as justificativas do discurso crítico anterior a 1968 (principalmente aquele dos anos 50 – objeto de nosso estudo) sem relacionar as duas pistas apontadas por Negrão – o pedocentrismo e o escolanovismo. E, ainda, se é possível entender o discurso especializado, enquanto catalisador de atitudes, como mitificante, suponho não poder deixar de discutir essa problemática – a especificidade da criança e suas relações com a escola – colocada no terreno do estudo das representações mitificantes.

Portanto, tendo em vista contextualizar esses três pontos – a idéia de especificidade infantil, o escolanovismo e a mitificação – pelos quais creio passar necessariamente o discurso especialista da década de 50, é oportuna uma breve exposição das colocações de Suchodolski sobre as pedagogias da essência e da existência, situando a idéia de criança no pensamento educacional. Também, algumas idéias de M.J. Chombart de Lauwe serão expostas, tendo em vista o entendimento da essencialização e mitificação da criança.

Segundo Suchodolski (1984) o discurso sobre a criança aparece, no Ocidente, carregando consigo um visível antiessencialismo. Trata-se do confronto com a Pedagogia sustentada pela Igreja, que se baseava, *grosso modo*, na correção das existências (um pecado), tendo em vista a essência que brota do Altíssimo. A criança, na posição antiessencialista, sendo singularidade, isto é, existência, só pode se tornar foco de atenção quando o pensamento pedagógico ou procura a essência no próprio homem, como faz Comenius, vendo na infância um momento de devir dessa essência, ou se concentra nas existências como o faz Rousseau e mais tarde, o escolanovismo.

O escolanovismo, então, surge de uma profunda fé no acontecer de tal maneira que o aqui e agora da existência são vistos como única fonte de verdade, fazendo com que quaisquer modelos (essências) tornem-se suspeitos. Todavia, para além desse conteúdo genérico das tendências escolanovistas, Suchodolski vê duas correntes nessa pedagogia: uma que se opõe ao essencialismo em nome das existências sociais e outra que se antagoniza ao essencialismo, mas invocando o desenvolvimento espontâneo da criança.

A primeira delas, sendo sociocêntrica, promete retirar das realidades sociais em que a criança vive os princípios educacionais, de maneira a formar modelos, perdendo de vista a existência infantil. Tem-se um paradoxo, já que essa tendência apela às existências.

3 Evidentemente, as colocações mais recentes de Zilberman, de 1984, 1986 e 1988, não são trazidas por Negrão, pois são posteriores a seu texto.

4 Essa obra é de 1968. Entretanto, é preciso lembrar que em 1962 Arroyo já dá notícias sobre a sua elaboração.

5 É preciso notar que Negrão divide qualitativamente os discursos em dois períodos – o primeiro vai até 1968 e o segundo vai de 1968 até os nossos dias.

A segunda dessas correntes, na medida em que é pedocêntrica, supõe que o desenvolvimento espontâneo da criança é convergente com as realidades sociais. Esse tipo de pensamento, porém, não tardou a mostrar-se utópico e o escolanovismo que se desenvolveu durante todo o século XX preocupou-se em solucionar o que essa concepção faz aparecer como um antagonismo entre as existências individuais e sociais.

Três soluções para esse problema, apontadas por Suchodolski, aparecem insistentemente no material que analisei e há, ainda, uma quarta que sugiro importante.

A primeira delas consiste em recusar como ponto de partida da educação tanto as existências individuais como as sociais, ressuscitando o essencialismo em versão modernizada, utilizando-se de princípios metafísicos como "leis eternas", "destino do homem". No Brasil essa tendência teve muita força entre os seguidores do francês Maritain e aparece com intensidade no texto sobre literatura infantil de Meireles (1984).

A segunda tentativa de solução do suposto antagonismo entre o individual e o social consiste em colocar entre esses dois termos a cultura, tomada como algo autônomo. Para essa tendência, a ação educativa deveria utilizar-se de particularidades da existência infantil (seus interesses específicos) para cultivar o que há de "mais sublime": a cultura ou o patrimônio da humanidade. Essa é uma das tendências mais fortes no material analisado, já que a literatura é vista ali como maior exemplo desse patrimônio, ao mesmo tempo em que os interesses da criança aparecem como muito importantes.

A terceira solução encontrada consiste em adaptar a criança (e o indivíduo) às realidades sociais. Dessa forma, tanto as existências sociais como as individuais deveriam ser bem conhecidas de forma a permitir saber o que há nas duas que permite a adaptação da primeira à segunda. O conceito de sublimação, segundo Suchodolski, não passa de uma versão atenuada dessa adaptação. O material analisado também está todo impregnado dessa tendência, principalmente nos textos didatistas que recomendam "ceifar impulsos", "corrigir tendências", "disciplinar o interesse" da criança através da literatura.

A quarta tentativa de solução, que sugiro existir, trata de anular o acontecer (presente e surpreendente) da existência, tornando irreais tanto a criança como seu meio, de forma que ambos aparecem idealizados e esvaziados em sua realidade, isto é, jogados para além do tempo e do espaço, o que M.J. Chombart de Lauwe (1971) denomina "outro mundo". No material analisado isso está sempre presente, uma vez que nele pode-se encontrar uma criança mitificada e a escola, a família e o livro idealizados e vistos como regiões isoladas dos "males do mundo", portanto, vistos como lugares ideais para a proteção da também ideal infância.

Tendo, pois, como ponto de partida essas considerações teóricas, é possível expor a classificação e análise do material estudado.

A OPINIÃO NO DISCURSO

A busca de traços opinativos nos discursos requer sua desmontagem. Vendo-se os textos primeiramente sob sua principal tendência de pensamento, é possível mostrar, a

seguir, em cada tendência ou em cada texto e nos textos em geral, contradições internas do pensamento (principalmente entre essencialismo e antiessencialismo), adesão afetiva (tanto a do sujeito da fala, como a do leitor interno) e representações idealizadas de infância, escola e educação. Tais são as marcas do discurso opinativo que sugiro estarem presentes no material.

Os 16 textos estudados, que compõem a quase totalidade dos textos publicados em livro entre 1951 e 1960, foram classificados, de acordo com sua tendência de pensamento pedagógico (já que todos foram vistos como pedagógicos) nas seguintes categorias: abordagem metafísica; abordagem metafísico-psicológica; abordagem cultural; abordagem sociológica e abordagem didatista. Ainda, outro eixo de classificação foi possível: os textos didatistas ficaram sob a categoria de "práticos", isto é, de generalização de condutas, e todos os outros enquadraram-se na categoria de "teóricos", ou seja, generalização de fatos. Essa última classificação parece importante, uma vez que entre os textos "teóricos" e "práticos" há uma relação de continuidade, onde as informações contidas nos primeiros são transformadas de acordo com a imagem que o autor dos textos "práticos" ou didáticos tenha de seu público escolar.

A abordagem metafísica diz respeito àquele texto que explica a literatura infanto-juvenil por "misteriosos fins do homem no cosmos", "por leis eternas", pela conceituação do literário através de uma indefinida Bondade e misteriosa Beleza. Trata-se do que Suchodolski chamou de ressurreição do essencialismo. Sob essa categoria foi analisado o livro de Meireles (1984).

Esse texto tem como ponto de partida a impossibilidade de definir a literatura infantil antes da leitura da criança, isto é: a autora entende que só podem ser vistas como formas de literatura especificamente infantil aquelas que as crianças, através dos tempos, consagraram como tal; é o que Meireles designa literatura infantil *a posteriori*. Por esse caminho, parece que a autora põe-se a enfatizar a existência infantil, porém tal não se dá. Apeando à tradição oral, Meireles fala de uma espécie de sabedoria eterna, intemporal, que se revelaria na "verdadeira" obra infantil como uma espécie de platônica recordação. Dessa maneira o modelo *a posteriori* proposto por Meireles aparece como realização de algum conteúdo universal dado *a priori*. Como, por outro lado, essa solução essencialista não consegue ignorar totalmente as existências, principalmente as sociais, estas surgem qualificadas como um "apocalipse" do qual é preciso preservar a criança. Assim, entre a definição de literatura infantil e as prescrições que encerram o texto (que dizem respeito principalmente à preservação da criança) dá-se uma passagem de natureza afetiva. Trata-se de temor ao mundo moderno, de intenso saudosismo e de espanto frente aos novos rumos da educação. Revela-se, então, a opinião no texto de Meireles, quando o aspecto afetivo se exacerba, se transforma em valor e em norma.

A abordagem metafísico-psicológica consiste num discurso que dá relevo às existências, do ponto de vista psicológico e, ao mesmo tempo, procura soluções essencialistas, mesmo quando não consegue apagar a contradição entre essas duas soluções. Nessa categoria insere-se o texto de Lourenço Filho (1957).

Esse texto preocupa-se, a princípio, em enfatizar o existente, uma vez que procura responder à pergunta "exis-

te uma literatura propriamente infantil?", calcado tanto na história específica dessa literatura no Brasil, e no mundo, como em certas particularidades psicológicas da infância. Propõe, então, para o estudo da literatura infanto-juvenil, o que chamou *estética evolutiva*, onde a Psicologia teria um papel dos mais importantes. Todavia, como não consegue solucionar todos os aspectos daquela literatura através de enquadramentos baseados no existente, principalmente no que diz respeito ao valor moral e suas relações com a educação, Lourenço Filho envolve-se com o essencialismo, definindo valor estético pelo Belo e Bom platônicos, valor esse que em si mesmo seria educativo e moralizante. Se nessa passagem do discurso sobre o existente para o essencialismo (quando entram em jogo o valor e consequente normatização) começa a revelar-se o discurso opinativo (onde a adesão afetiva torna-se mais importante que a suficiência formal), este revela-se muito mais quando o autor encerra seu texto bombardeando os quadrinhos com afirmações muito pouco verificáveis, como por exemplo, aquelas que vaticinam um futuro de debilidade mental para as gerações educadas em meio às revistinhas.

A abordagem cultural, por sua vez, procura identificar humanidade com cultura, e desenvolvimento do ser humano com desenvolvimento da cultura. A educação baseada nessa concepção, já o vimos com Suchodolski, preocupa-se com a elevação do indivíduo do nível biopsíquico ao nível universal das entidades culturais. Característico dessa abordagem é o texto de Houaiss (1960).

A principal preocupação desse texto é a de "fulminar" os quadrinhos, tomados como indesejáveis competidores da palavra escrita, a qual, para Houaiss, é o mais alto grau de hominização. Procurando, então, mostrar a ação deletéria (anticultural) dos *comics*, o autor cita experimentos pavlovianos que demonstrariam que o excessivo uso da imagem prejudica o aprendizado da leitura. O aspecto opinativo desse discurso revela-se principalmente na passagem do relato (não muito claro) dos resultados experimentais para a norma: "não se deve expor crianças a textos muito ilustrados"; as múltiplas variações experimentais nem são cogitadas, de forma que o relato desses experimentos aparece como mero apelo à "cientificidade", fazendo com que a norma pareça preceder e não ser resultante do argumento.

Já o que denominei abordagem sociológica tem por preocupação o consumo de livros e os valores sociais e ideológicos que norteiam tanto a política editorial como o tratamento do livro infantil em seu aspecto de criação. Típico dessa categoria é o artigo de Azevedo (1958).

A preocupação desse texto também gira em torno do existente, uma vez que toma a literatura infanto-juvenil como um fato social bem determinado. Segundo o autor, os livros dirigidos à criança teriam aparecido quando, no Ocidente, o estatuto social da infância modificara-se graças à ruína do mundo aristocrático e à democratização das sociedades. Essa mesma democratização teria misturado, no convívio, gente de todas as classes sociais e etárias, de forma que a pesquisa em torno da literatura para jovens e crianças deveria buscar as diferenças, isto é, os existentes, e, mais, ater-se aos adultos que funcionam tanto como criadores como enquanto selecionadores. Todavia, após

definir essa literatura e propor a pesquisa, Azevedo depara-se, assim como os outros autores, com o problema do valor estético e moral do texto infantil. Para enfrentá-lo, o autor lança mão das representações afetivas de "criança, um mistério", "criança-poesia", "criança-ingenuidade", expressões reveladoras do discurso opinativo. Se essas representações não conduzem o texto a uma normatização explícita, pelo menos fazem-no concluir por exortações à responsabilidade do adulto em relação à "fragilidade" infantil.

A abordagem didatista, finalmente, além de reunir textos explicitamente didático-pedagógicos, faz-se num misto de todas as outras abordagens e procura realçar o pragmatismo das acepções de literatura infanto-juvenil, destacando as possibilidades pedagógicas dessa literatura. Sob essa categoria foram agrupados os textos de Carneiro (1951), Oliveira (1958b), Andrade (1958), Dantas (1958), Dias (1958), Gouveia (1958), Fraccaroli (1958), Donato (1958), Schmidt (1958), D'Ávila (1969, com a 1ª edição de 1958) e Carvalho (1959).

Todos esses textos dirigem-se explicitamente ao aluno das escolas normais, e a maioria deles responde ao movimento em torno da literatura para crianças e jovens, a qual, em 1957, foi incluída no currículo da Escola Normal paulista. Sem exceção, esses textos têm um falar psicologista e grande parte deles (principalmente os de Dantas, Carneiro, D'Ávila e Carvalho) preocupa-se em tecer elogios ao movimento escolanovista brasileiro. Seus assuntos giram em torno da história do gênero infanto-juvenil; da vida "exemplar" de autores para crianças, principalmente Perrault, Grimm e Andersen; de conceitos, características e normas da literatura para crianças e jovens; e do combate à "má literatura", que por todos é entendida como equivalente aos quadrinhos. São escritos muito normativos, porém, o conteúdo das normas é muito pouco definido, já que recomendam para a literatura "vigor", "graça", "nobreza", "encanto", "sobriedade", "patriotismo", "elevação", de maneira que, quando comentam algum livro ou apresentam alguma bibliografia selecionada para crianças, não se sabe quais critérios utilizam para análise e seleção. Giram, também, em torno de falsas polêmicas, tais como divertir *versus* instruir, imaginismo *versus* realismo, livro de literatura *versus* quadrinhos. São falsas polêmicas porque, quando os autores desses textos trazem os "contra" e os "a favor" de um ou outro tópico, o leitor já adivinhou o desfecho, que é alguma prescrição do autor, de maneira a perceber-se que a polêmica existe, porém é externa ao texto. A maioria dos textos traz, também, algo sobre a evolução psicológica da criança e do adolescente, de maneira a relacionar as formas literárias com as idades e fazem-no sem dúvida aprioristicamente, pois nenhuma referência a pesquisas é apresentada. A falta de referência bibliográfica é notável na maioria dos textos, tanto que o capítulo de Carneiro não é mais que uma contrafação de *A literatura infantil* de Jesualdo Sosa (1944), livro este nem sequer referido na bibliografia de Carneiro. Finalmente, esses textos são terminais em relação aos outros de que falamos, já que trazem a informação nestes últimos contida, em uma linguagem ao mesmo tempo exaltativa e didática (alguns deles apresentam exercícios de fixação reproduzi-

va, embora se digam escolanovistas); por isso chamei-os "práticos", já que buscam a ação imediata do leitor.

Mito e tempo: a prisão no imaginário

A opinião nesses discursos não se revela somente pela adesão afetiva explícita ou por certa insuficiência formal, mas, também, pela recorrência a representações de infância que M.J. Chombart de Lauwe (1971) denomina *mitificantes*, isto é, que idealizam a criança, colocando-a em um mundo intemporal comparável ao mundo fabuloso do mito.

O fabuloso mundo da criança, visto pelos autores analisados, é predicado de mistério, estranheza, de tal forma que ele aparece como incognoscível ou somente indiretamente cognoscível. É o que mostra este trecho:

E essa diferença de qualidade (entre o adulto e a criança) torna-se nítida à proporção que conhecemos a criança. E quanto mais a conhecemos, mais nos separamos dela. (Carneiro, 1951, p. 205)

Ou, quando Júlio de Gouveia propõe um método de observação do interesse e dos gostos infantis por via indireta, "pois o mundo da criança é, para o adulto, um mundo diferente, estranho e fechado" (1958, p.102) e Cecília Meireles cogita:

Uma das complicações é saber-se o que há de criança no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem. (Meireles, 1984, p. 30)

Evidentemente, trata-se do louvor escolanovista à especificidade "descoberta" na criança. Todavia, um autor como Lourenço Filho (1943), ao mesmo tempo em que lauda tal especificidade, define a criança como "reflexo do mundo maior, de coisas, idéias e sentimentos que a cerca", de forma que a criança torna-se cognoscível através do mundo "maior", mas incognoscível em si mesma.

Na maioria dos textos analisados, a ênfase na separação dos mundos adulto e infantil parece ser suficiente para que se coloque como essencial e não como existencial. É como se adulto e criança fossem seres diferentes e não momentos de um mesmo ser, e um só conceito, o de humanidade, não implicasse ambos. Separados, então, os dois mundos, que diferença eles têm, para os autores, senão psicológica?

Ora, se a diferença é psicológica, não é necessariamente essencial. Isso é, o psicológico poderia colocar um fio de continuidade entre adulto e criança que rompesse com a essencialização desta última. Contudo, não parece ser o que ocorre nos discursos analisados. Mantendo a clivagem, os autores enfatizam duas psicologias, vistas como radicalmente diversas, a psicologia da criança e a do adulto. Mais que isso, o psicológico aparece como característica essencial da criança, por oposição ao lógico que caracteriza o adulto. Dessa forma, o desenvolvimento infantil tem por final a vitória da racionalidade e a prescrição do erro, o que se ilustra no trecho seguinte:

Há três fases no desenvolvimento psicológico da criança: o imaginismo, o robinsonismo e, finalmente, a fase racional, em que da criança já vai surgindo o adolescente. (Carneiro, 1951, p. 242)

Sobre a fase robinsoniana (expressão de C. Bühler), Carneiro a opõe à fase anterior, o imaginismo, pela sua suposta crescente objetividade:

Realmente, a criança, nessa fase encanta-se com as ações, porque sua imaginação de reprodutiva passou a ativa, e seu subjetivismo transformou-se em realismo objetivo. (Carneiro, 1951, p. 242)

A isso Carneiro chama "despontar do espírito crítico", o que Carvalho (1959, p. 85), usando essa mesma esquemática concepção do desenvolvimento humano, afirma inexistir na criança pré-escolar.

O devir da consciência da infância à vida adulta aparece, portanto, como uma espécie de decantação por etapas, em que as "impurezas" e os "excessos" vão ficando para trás, depositados nas fases precedentes a uma realista "maturidade desejada", como se nota neste trecho de C. Dantas (1958, p.85):

O mundo infantil, subjetivo, rico de conteúdo vai se distanciando do excesso de sonhos e se adaptando à nova realidade de vida (...) de etapa em etapa a criança alcança a maturidade desejada.

Vista como ser psicológico, a criança distingue-se essencialmente do adulto por tudo que não é "objetivo", "realista", "racional" e "lógico". Seu desenvolvimento pode ser visto como nada mais que uma gradação decrescente do erro, o que, por sua vez, coincide com o desaparecimento crescente do estado de infância. Aí está, pois, a idealização da racionalidade projetada na figura do adulto, ou, melhor, a idealização do mundo adulto arrancado à figura da criança por oposição.

O louvor à imaginação e espontaneidade infantis acaba por estabelecer com a idealização do adulto (figura da racionalidade) uma relação de simétricos inversos: se, de um lado, a idealização do poder imaginativo da criança realça o que esta tem de invejável – sua liberdade com relação às cristalizações sociais – essa imaginada característica infantil, de outro lado, é explicada negativamente pela pouca inteligência e pelo egocentrismo atribuídos à infância. Assim, realça-se seu oposto, a positividade da razão.

Uma imagem que se planta fortemente nos enunciados sobre a evolução da criança é a do homem original, ou melhor, primitivo. Segundo Donato (1958, p.148) "a ontogênese e a filogênese seguem os mesmos caminhos" e para Carvalho (1959, p.18) "há uma analogia atávica entre a idade infantil da humanidade e a infância do homem".

É interessante observar que nessas analogias a idealização da liberdade se mistura à negatividade da rebeldia, da indisciplina e do ilogismo de um suposto homem primitivo. Essas comparações parecem ter o sentido de acentuar tais qualidades na criança: idealizada como primitivo, ela fica distante, em um lugar mítico, e desvalorizada pelo seu suposto ilogismo, realça o homem não primitivo, o adulto atual.

Assim, "bom selvagem", a criança é vista também como graciosa, encantadora, bela, poética, lírica, inocente e sensível. "Nada mais poético que a infância e nada mais infantil que a poesia", diz Meireles, pois "o poeta não cria sem inocência" (1984, p. 249).

Entretanto, essas representações de inocência são um tanto ambivalentes, porque se misturam às de imprudência e de futilidade.

A criança naturalmente fútil, inocente, ingênua, inexperienced, curiosa, trelente, imprudente, buliçosa ... (Andrade, 1958, p. 57)

Ao mesmo tempo que é inocente, ilógica e indisciplinada, a criança é toda instintiva; instintividade e a capaz de ser a explicação de sua agressividade, de forma que vários autores (Dantas, Dias, D'Ávila) supõem que o "malefício" dos quadrinhos está em despertar os interesses elementares da criança com "aventuras brutais", atendendo somente ao instinto de agressividade natural na criança" (Dantas, 1958, p.10).

A imagem de instintividade da criança é também algo de ambivalente. É a prova do reviver o "estado de natureza", o renascer do "paraíso perdido" em cada ser humano, é a liberdade e a felicidade que se perde com o tempo. Por outro lado, essa imagem de liberdade natural da criança é acompanhada pela imagem de animal perigoso.

A criança, também, nas representações dos autores, é extremamente influenciável ou amoldável às influências do meio, apesar de toda sua rebeldia: "é amoldável ao bem e ao mal. Ensiná-la bem é fazê-la boa, ensiná-la mal é fazê-la má" (Oliveira, 1958b, p. 28).

Essa influenciabilidade se reveste de dupla feição. De um lado, faz da criança o ser educável por excelência, sendo necessário "aproveitar esta época [a infância] para suggestioná-la de modo positivo" (Carvalho, 1959, p. 33). De outro lado, a influenciabilidade da criança é também razão de sua fragilidade, de sua suscetibilidade às influências perniciosas e aos maus exemplos:

Ai, pois das obras destinadas à infância e que por enleios e atrativos, encantos e feitiços, agradem-na sobremaneira, recreiem-na ao máximo, inculcando-lhe, porém idéias perniciosas, desenfreado-lhe os sentimentos maus, encaminhando-a à perversão. (Andrade, 1958, p. 46)

Essa é a imagem mais enfatizada, da qual nenhum dos autores analisados deixa de participar e é o principal argumento da crítica aos quadrinhos.

Ora, se a criança é tábua rasa, absolutamente educável, mas rebelde, displicente com os estudos e muitíssimo mais afeita ao prazer, por que não conduzi-la sutilmente, manipulando, senão aprisionando, sua própria liberdade imaginativa? Instruir divertindo, pois, eis a tarefa.

Encontramo-nos, então, frente ao cerne da literatura infanto-juvenil pensada pelos autores: a solução mediada entre os dois pólos de uma mesma representação mitificante. Trata-se de comprometer a representação idealizada de adulto-racional, realista, moral, afeito ao trabalho com uma suposta criança dominada pelo prazer, ilogismo e ingenuidade.

Obras que forem resultantes do exato cumprimento de ambos os preceitos (instruir e divertir) conseguem reunir o útil ao agradável, conquistando a aceitação espontânea e entusiasta da meninada, ao mesmo tempo em que auferem aprovação dos adultos — pais, mestres, sacerdotes, juizes, críticos, sábios... (Andrade, 1958, p. 48)

Como se recorre às noções de evolução e desenvolvimento, resta discutir a noção de tempo aí implícita. Se também esses elementos são abordados como míticos, é através do mito que creio poder revelar algo desse tempo representado.

A criança é passado e futuro do homem. Como "bom selvagem" ela é imagem do passado, um passado adâmico, paradisíaco e original. Como futuro indeterminado, a criança é o amanhã, o homem futuro, a salvação, tal como no mito de origem e redenção bíblicas.

São Paulo (Romanos 5, 12) fala de dois adãos. O primeiro deles é o homem arquetípico, feliz e livre em seu paraíso, mas que, ao pecar, traz a sabedoria, e com ela, a perda da ingenuidade e o sofrimento de toda sua descendência – homem passado. O segundo adão é o Cristo, a esperança, a reconquista da ingenuidade perdida, portanto, a redenção do pecado – homem futuro. Eis que Adão volta a Adão.

O futuro é, assim, a viagem ao passado e, com essa circularidade, não há tempo no mito. Todavia o há. Trata-se do tempo mítico que só no mito pode ser entendido, não de um tempo social, na medida em que este é marcado por mudanças constantes. Se o mito tem a função de atenuar a sensação de caos dos homens com relação à natureza e à vida social, ele tem de estancar o tempo. Isto é, deve levar o homem para além do tempo, para fora das mudanças constantes da natureza e da história.

A criança mítica, assimilável ao próprio mito de Adão, é possivelmente um sonho de extratemporalidade, de paralisia social, de conservação. Sempre a mesma, essencial, idêntica a si própria e universal, torna-se um seguro refúgio de anseios de conservantismo que os autores parecem se esforçar em preservar.

Embora o mito da criança fale simbolicamente e não se refira necessariamente à criança, mito e realidade se misturam; é através das representações míticas que os autores discursam sobre a criança real. Temos, dessa forma, um primeiro aprisionamento da criança: o tempo, ou, melhor, o fora do tempo.

A criança escolar

Um outro conjunto de representações ligadas à criança pode ilustrar a opinião no discurso especializado em literatura infanto-juvenil da década de 50: trata-se daquelas ligadas à idéia da criança escolar.

Não se pode dizer que os textos teóricos vinculam estreitamente a literatura infantil e a escola, embora quase todos venham de autores envolvidos profundamente nos movimentos escolares do século XX.

Cecília Meireles e Lourenço Filho enfatizam a diferença entre o livro dirigido ao consumo escolar – o livro didático – e o livro de literatura infanto-juvenil e, juntamente com todos os autores, laudam o aspecto estético do livro de literatura. Por outro lado, a função de educar e instruir, sem exceção entre os autores, tem peso tão forte quanto a estética, o que traduz a concepção educacional com que os autores tratam a literatura infanto-juvenil, embora não apontem necessariamente para uma idéia estritamente escolar de educação. Contudo, é difícil entender que as idéias educacionais dos autores não tenham tendências escolarizantes.

Em Azevedo é encontrado um indicador interessante dessa tendência. Esse autor vê o nascimento da literatura infantil na ruptura que se dá no poder do ambiente familiar sobre a criança, quando esta se torna influenciável por um contexto social bem mais amplo que a família. Causa im-

portante da formação do público infantil, portanto, é o argumento extensivo da escolarização básica, isto é, do aparelho escolar, que dará ao público infantil, à criança enquanto leitora, um certo perfil e determinadas características. Contudo, se a formação do público infantil e o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil dependem da escola, já que para que haja essa literatura é preciso a formação de leitores, isto é, de crianças alfabetizadas, para Azevedo o livro infantil de literatura de forma alguma tem função escolar. Digamos que a criança moderna, vista por Azevedo, é fortemente escolar, mas não o é exclusivamente.

Assim, a literatura infantil, para os autores do grupo teórico, é vista por um notado ângulo educativo, mas não necessariamente escolar.

Os textos práticos, contudo, exacerbam a vertente pedagógica, convertendo-a em escolar.

O texto de Carneiro – que é o primeiro e talvez seja modelar para os outros – tem um título bastante significativo: "A literatura na escola". Trata-se, inteiramente, de um texto sobre literatura infantil, baseado em Sosa (1944) em que o autor operou uma troca bastante reveladora: a substituição de "infantil" por "na escola", de tal forma que os adjetivos "infantil" e "escolar" aparecem quase como sinônimos.

A intenção explícita dos textos que classificamos como didáticos, em geral, também é significativa. Todos eles se propõem a ser instrumentos úteis ao trabalho da futura professora, introduzindo-a em um assunto "tão chegado à direção da criança" (D'Ávila, 1969, p.10), através da teoria, "que é o mais fácil", integrada à "compreensão prática que necessário se torna muito intensa e cuidadosa" (Carvalho, 1959, p. 6).

Não é preciso, porém, buscar muitas pistas para percebermos a inclinação escolar desses textos; basta sabermos que são textos escolares para a formação de professores. O importante, parece-nos, é mostrar algumas conseqüências disso para o tratamento do assunto literatura infanto-juvenil, ou ainda, assinalar sua diferença com o texto teórico e, melhor, saber que tendências a "compreensão prática" imprime ao teórico.

Ao nível do conteúdo ou da matéria dos textos, um ponto é notável: como o instruir e o educar, vistos como finalidades da literatura para crianças, são hipertrofiados nos textos práticos. Em D'Ávila, embora o autor, citando Tristão de Athayde e Lourenço Filho, entenda que a produção para crianças deva ser equilibrada entre a diversão e a educação, não há uma obra ou forma literária para as quais o comentário do autor não ponha em principal relevo este ou aquele conhecimento ou qual virtude moral pode ser alcançada mediante o uso da literatura infanto-juvenil. Em Carvalho encontramos um extenso rol de preceitos morais, sociais, psicológicos, literários e didáticos que a autora acredita deverem estar contidos na obra infantil e serem aproveitados na prática da professora com o educando. Em todos os textos desse tipo, quando não exageram a instrução, fazem-no com a educação, através da exaltação das moralidades, tornando-se redundantes, já que isso sempre começa no primeiro capítulo e vai se reiterando em todos os outros.

Ao nível da composição, se os textos teóricos têm uma linha condutora de pensamento, os textos didáticos têm um esquema de assuntos superpostos de forma cumulativa,

acompanhados, em Carneiro e em D'Ávila, de "tarefas" ou "deveres" didáticos para exercícios do leitor. Geralmente são exercícios de reprodução, tendo em vista a memorização das informações.

O estilo cumulativo pode explicar a extensão dos textos didáticos, quando os textos teóricos, com exceção do de Meireles (que tem também sua face escolar), não ultrapassam 20 páginas. É compreensível que o texto teórico traga poucas informações, já que se trata de uma época onde a pesquisa na área é bastante precária no Brasil. Pode-se dizer que há apenas indicações para a pesquisa, como nos textos de Lourenço Filho e de Azevedo, e que a pesquisa já de um certo porte somente aparecerá dez anos depois em Arroyo (1968). Mesmo assim esse autor, como aponta Negrão (1981), tem o cuidado de indicar no subtítulo que não está mais do que apontando preliminares para o estudo teórico. Já o texto didático ajunta informações dispares das mais diversas fontes: são trechos extraídos de livros de História Literária, biografias resumidas de autores infantis, resumos de livros infantis, trechos de artigos brasileiros ou estrangeiros sobre algum aspecto da literatura infanto-juvenil, capítulos inteiros sobre psicologia da criança e do adolescente, longas recomendações bibliográficas cujos critérios não são explicitados, que não formam um todo orgânico, mas exprimem um sentido de certeza e acabamento que os textos teóricos parecem reivindicar em grau bem menor.

Aquilo que, no texto teórico, aparece na forma de dúvida ou de apontamento para a investigação, como parece ser quase tudo em literatura infanto-juvenil, no texto didático é repassado em tom dogmático e as muitas lacunas do assunto são preenchidas, seja por algum lugar comum, seja pelo recurso a alguma teoria científica, que ali perde qualquer cientificidade. É o que acontece principalmente com o tratamento dado aos problemas atinentes ao leitor infantil.

Havia, na época, pouquíssimos estudos sobre a recepção do livro infantil e muito duvidosos (como até hoje); mas, para suprir essa falta, diferentemente de Azevedo e de Lourenço Filho que propõem a pesquisa e de Meireles que fala em literatura infantil a *posteriori*, os autores didáticos lançam mão de chavões como "a criança é um imaginativo puro", ou "a criança acredita em qualquer absurdo", ou preenchem essa lacuna com algum capítulo sobre Psicologia da Criança que, por sua vez, fica justaposto, pois os autores não conseguem elos entre Psicologia da Criança e psicologia do leitor infantil.

Em termos psicológicos, mais que suprir falhas teóricas, os autores didáticos parecem procurar preencher toda e qualquer lacuna cognitiva em sua relação com o leitor (aluno), de maneira a compor campos cognitivos fechados, onde ocorra um mínimo de desequilíbrio. Em outros termos, os textos didáticos analisados são profundamente monofônicos, onde a única voz sonante, a do autor, não deixa lugar para dúvidas e conflitos que possibilitem a manifestação de outras falas.

Nessa relação entre autor e leitor (professor-aluno), possivelmente está implícita a idéia de inatacabilidade intelectual e moral que a escola reivindica. Dessa forma, o saber, quando é repassado de regiões não escolares ou para-escolares (que é o caso dos textos teóricos vistos) e se adequa à região escolar, sofre dois efeitos aparentemente contrários: de um lado, ele se primariza a título de

didatismo, de outro, toma uma imagem de onisciência, aparecendo como conhecimento único, bom e acabado; em ambos os casos, esvazia-se enquanto pesquisa ⁶.

Bastante correta e moralmente boa, uma tal representação de saber outorga a seu possuidor a sabedoria e a moralidade suficientes para generalizar as ações de seu receptor, para prescrever normas e ditar preceitos ao leitor-aluno. Isso se faz seja através de uma linguagem perorativa, de onde brota facilmente a imagem do sábio moralista com o dedo em riste, seja através de uma linguagem enfaticamente prescritiva, onde aparecem os "deve" e os "faça", seja através das listas de "recomendações práticas", das propostas de censura e de correção da matéria e da forma de textos infantis já consagrados.

A contradição entre a primariedade do texto e sua onipotência e onisciência é só aparente ⁷. Trata-se, melhor, de uma espécie de polarização, interna à escritura, das mais intensas. Tem-se, de um lado, a imagem de um leitor muito pouco exigente (ingênuo), ignorante e, talvez, bem pouco inteligente; e de outro, a imagem professoral do autor: muito exigente, aparecendo como moral e sábio. Ainda, entre essas relações, opostamente simétricas, existe um elemento de dependência: se há um autor assim, que facilita o teórico através de artifícios didáticos e que enumera preceitos de ação, entende-se, então, que o leitor necessita dessa facilitação, sem a qual o conhecimento teórico apareceria como inacessível, bem como precisa de alguém mais sábio, mais moral e mais experiente, que o conduza pelas mãos através de regras e preceitos seguros.

Ora, a ingenuidade, a ignorância, a inteligência ainda não desenvolvida e a dependência não são características infantis expressas pela histórica representação de criança no Ocidente? A coincidência da imagem de criança com a representação de leitor, que aparece nos textos didáticos para professorandos, não é gratuita.

Primeiramente, para o mundo escolar, a idéia de aluno e a idéia de criança não são muito diferentes. O sentido moderno de escola, como nota Ariès (1986), é o de um lugar para condução de crianças. Ao mesmo tempo, esse autor localiza na escola o lugar predominante do surgimento da idéia moderna de criança. Se, em outros sentidos, aluno e criança divergem em vários aspectos, para a escola todos são alunos e, precisando ser conduzidos, todos são crianças, sejam elas grandes ou pequenas ⁸.

Coincidentemente, a crítica que hoje se faz ao livro de literatura dirigido à criança aponta para as mesmas características que estou indicando nos textos didáticos sobre literatura infanto-juvenil. Sob o rótulo de *pedagogicismo*, os autores atuais (Rosemberg, 1985; Zilberman, 1981, por exemplo) têm visto, em grande número de textos infantis, a predominância de uma escritura monofônica, onde aparece uma imagem de autor (adulto) onisciente e onipotente, sábio e moralista que, para sustentar essa mesma imagem, imprime no texto um instrutivismo e um moralismo dos mais retóricos. Disso se extrai a imagem de um leitor (criança) puramente receptivo, "todo ouvidos e pouco falante", que precisa ser conduzido pelos caminhos da instrução e da moral, e muito pouco exigente no aspecto literário. No que diz respeito à primariedade, se no texto didático sobre literatura infanto-juvenil vimos a composição textual por justaposição, o exagero de informações desnecessárias, os temas estereotipados, a falta de cuidado com as referências bibliográficas, a cópia e a sugestão de reprodução,

nos livros infantis tem-se apontado a estereotipia de temas, de personagens, de situações, a fraca construção dos enredos, a cópia dissimulada, e, ainda, o pouco cuidado com a parte gráfica e material do livro.

Digamos que entre livro didático sobre literatura infanto-juvenil e o livro para crianças há uma convergência, produzida pela hipertrofia das relações hierárquicas entre o sujeito da fala e o sujeito da recepção, que não é exclusiva da escola, mas que, no que concerne à criança, tem tido a escola como sua principal defensora ⁹. Desse modo, a partir das imagens de leitor inferidas do texto prático sobre literatura infanto-juvenil e de grande número de textos para criança, é possível perceber a similitude entre a imagem de aluno, em um, e a imagem de criança, que aparece no outro. Se o discurso existente nesse tipo de texto sobre literatura infanto-juvenil é, ao final das contas, sobre a criança e dirigido indiretamente a ela, podemos falar em uma representação-guia (modelo) de criança escolar submetendo tanto esses textos como muitos daqueles destinados à infância. Essa é, possivelmente, a razão principal do notado isomorfismo entre os dois tipos de produção.

A representação de criança escolar também pode ser explicativa de um fato bastante laudado nos textos práticos e em alguns teóricos e que, às vezes, parece ser o objetivo principal de um livro inteiro, como acontece com a obra de D'Ávila e com a coletânea organizada por Oliveira: trata-se de campanha contra os quadrinhos.

Escola contra quadrinhos

O texto de Houaiss (1960) deixa bem à mostra aquilo que não é difícil perceber em todos os textos práticos e em alguns teóricos: o combate aos quadrinhos como luta por espaços de consumo, isso é, como disputa entre os gêneros ao nível do mercado de vendas.

Se o argumento econômico pode ser tido como o principal, as invectivas contra as revistas quadrinizadas (e outros meios de comunicação de massa) aparecendo co-

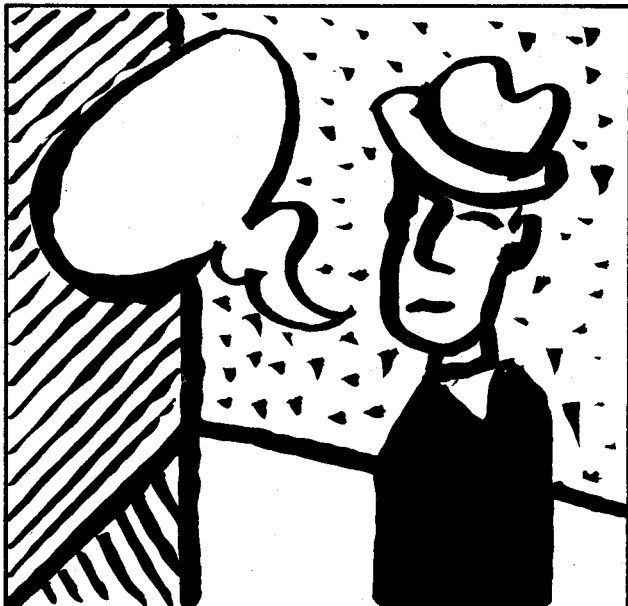
- 6 É interessante notar que os dois grupos de textos, o teórico e o prático, são escritos por dois tipos de autores diferentes. Os teóricos, sem exceção, foram redigidos por intelectuais ilustres, enquanto os práticos têm como autores personagens não tão conhecidas no cenário intelectual brasileiro; na maior parte, são professores de carreira, excetuando aqueles incluídos na coletânea de Oliveira (1958a) onde figuram autores de várias profissões, mas também pouco expressivos na *intelligentsia* nacional. A alusão à divisão de trabalho interna ao próprio trabalho intelectual é inevitável, lembrando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal.
- 7 Essa oposição entre primariedade do texto e sua monofonia frequentemente chega ao absurdo da axiomatização de regras que possivelmente são fundadas não mais que em preferências subjetivas. Assim, por exemplo, Carneiro prescreve que no livro infantil devem predominar as cores vermelha, verde e azul (1951, p. 215); e Carvalho, falando do mesmo assunto, nos dita sem explicações que as ilustrações devem ser especialmente em azul, vermelho e amarelo (1959, p. 86).
- 8 Como os textos analisados são dirigidos às normalistas, é preciso aventar a hipótese de que a imagem de receptor-mulher tem algum papel na primarização do conhecimento que se dá nesses discursos.
- 9 Mollo (1977) observa que a fala hierarquizada entre adultos e crianças não pode ser reduzida totalmente ao modelo escolar de relações, já que a escola apenas legitima as relações sociais hierárquicas em geral.

mo justificativas, não creio que estas sejam menos importantes.

Embora os argumentos de Houaiss sejam de natureza estética contra a estereotipia, a falta de criatividade literária e a reprodução em massa dos quadrinhos, nos outros autores as críticas constituem-se de observações de cunho psicológico, didático, nacionalista e, principalmente, moral. Teme-se o "trauma" ou o despertar precoce e exagerado dos "baixos instintos". Teme-se, ainda, a destruição do hábito de leitura, o lanquismo desnacionalizante, o incentivo ao crime, à perversão e à subversão dos "mais altos valores" consagrados pela humanidade. Os quadrinhos, dizem os autores, não instruem nem edificam, simplesmente divertem a criança, aproveitando-se disso para infiltrarem-se subversivamente no ambiente das melhores famílias e no cérebro dos pequenos, destruindo os mais fortes esforços da escola, respaldados estes por juizes, Igreja e pelos nossos grandes homens de bem. E, principalmente, os quadrinhos são o mundo da rua, um mundo em apocalipse moral, do qual é preciso preservar a infância.

Assim, a revista quadrinizada aparece como, mais do que antiliteratura, o lugar onde cabem todos os males aparentes da época moderna¹⁰. Mais do que competir com o livro, ela compete com a imagem da sociedade estática e ideal que, em relação à criança, tem a escola como sua maior protetora.

O confronto com os quadrinhos comporta, então, duas representações de sociedade: aquela predominante na ideologia escolar – harmônica, estática, conservadora – e outra não escolar, mas mundana, temivelmente em movimento. Entre essas "duas sociedades", calcada na representação de corruptibilidade natural da criança, a escola busca inscrever uma muralha protetora, o que se manifesta na luta contra os quadrinhos (que vários autores denominaram movimento de preservação da criança).



Uma vez que esse movimento contra os quadrinhos não aparece somente nos textos escolares ou práticos, mas também nos textos teóricos, fica apontada a necessi-

dade de examinar se a idéia de aprisionamento social da criança não se encontra em ambos os tipos de textos.

Além de concordarem, teóricos e práticos, em que a finalidade precípua da literatura em questão é educacional, "divertir educando"¹¹, todos os autores concordam que a literatura infantil deva ser arte antes de qualquer coisa. Todavia, fugindo dos autores analisados, não é preciso ir longe para saber que o conceito de educação, em se falando de arte, é pouco enfatizado, a não ser quando se fala da arte dirigida à população "carente" ou a crianças, isto é, de afazeres artísticos com destinações pragmáticas. Fala-se, sim, em um poder de construção do conhecimento da arte em geral que, se exacerbado e unido à imagem de insuficiência infantil (ou popular), transforma-se em poder educacional. A solução encontrada por Lourenço Filho para os pólos divertir e instruir, através do apriorístico e metafísico belo-bom, é exemplar nesse sentido. Isso também é bem sensível em Meireles, quando a autora enfatiza a sabedoria prática e ancestral contida na literatura oral, que possui utilidade sem precedentes na instrução e edificação da criança, quando transformada em literatura infantil.

Antes de tudo, é preciso notar como a noção de arte desses autores-educadores é vetusta, ao se ter em conta que há mais de 70 anos as chamadas vanguardas artísticas (de forte influência na literatura brasileira após 22) realçavam a negatividade moral da arte, isto é, a sua recusa à ordem social e moral burguesa. Entre os autores examinados, parece-nos que somente Azevedo tem alguma intuição desse sentido de arte. Todavia, comparando-se a noção vanguardista de literatura (e arte) com a concepção positiva e moral de arte edificante, depreende-se imediatamente a função de repressão (seja no sentido social, seja no psicanalítico) implícita nessa última¹².

Isso não é difícil verificar quando Carvalho fala em utilizar a literatura infantil para refrear impulsos, ou quando Oliveira vê nas mãos do escritor a arte de debelar o negativismo, o ciúme e a agressividade infantis ou, ainda, quando Lourenço Filho (1959) prescreve que o escritor deve evitar comunicar à criança seus recalques e revoltas íntimas.

É verdade que, analisando este último autor, não se pode falar propriamente em repressão, já que ele propõe o livro infantil como um instrumento de sublimação dos instintos, numa espécie de pedagogia psicanalítica semelhante àquela que aparece sistematizada por Bettelheim (1980), ou talvez mais próximo da solução adaptativa para a oposição criança-sociedade que Suchodolski (1984) entreviu

10 Isso parece ser o que Dante Moreira Leite denuncia em 1961.

Preocupado em combater a campanha que responsabiliza os meios de comunicação pelo comportamento agressivo das crianças, afirma: "se vemos adolescentes a praticar comportamentos imitados de heróis literários, podemos estar certos de que tais heróis foram, por sua vez, criados a partir de uma realidade social contemporânea(...). Uma história carregada de agressividade talvez contribua para diminuir, e não para aumentar, a agressividade do leitor" (Leite, 1977, p. 7-9).

11 É verdade que, para os didatistas, vale mais a expressão educar divertindo, mas deixemos essa diferença de lado.

12 Mesmo quando um autor atual como Perrotti (1986) distingue texto infantil instrumental daquele utilitarista, visando no primeiro o poder heurístico da arte, supomos que isso não deixa de ser repressivo, dado o pragmatismo, que os melhores esforços desse autor não conseguem disfarçar, tão ao gosto de muitos marxistas, como aponta Azevedo (1958).

em algumas pedagogias da existência. Nesse caso, tanto o livro como a criança tornam-se instrumentos: o livro adquire instrumentalidade psicológica ao passo que seu leitor, ao ser adaptado, deixa de ser sujeito para ser objeto. O mesmo aplica-se ao escritor que aparece, nas palavras de Held (1984), como uma espécie de porta-instrumento, sem poder escapar da ideologia que prende adultos e crianças à instrumentalidade pura. A repressão, portanto, estaria muito mais nessa camisa de força ideológica, do que propriamente na busca de adaptação da criança, para a qual o termo sublimação acaba sendo um eufemismo.

A concepção educacional de literatura infantil, diferente mas vizinha da escolar, além de criar mais um cativeiro-criadouro para a criança, ainda tem outro efeito sobre esta, enquanto representação: marginalizá-la.

Se o texto artístico com função educacional é dirigido às crianças e às populações "carentes", de quê carecem criança e povo?

Creemos que as palavras de Gouveia (1958, p. 99) são bastante esclarecedoras, quando esse autor afirma sem nenhuma dúvida que "o Teatro para adultos deve ser encarado pelo aspecto cultural [e] o teatro para crianças e

adolescentes só pode ser considerado como educativo – o que nos obriga imediatamente a colocá-lo no âmbito da Pedagogia".

Falta-lhes, pois, cultura, segundo a visão educacional. Foi visto que autor algum incluído no *corpus* aventa a possibilidade da existência de uma cultura infantil. Dessa maneira, cabe à infância somente a educação (ou educação para a cultura e para o senso estético) através de uma arte menor, cuja inferiorização bem se revela no uso de teatro em maiúscula para adultos e, em minúscula, para crianças...

Portanto, além de presa ("preservada"), eis a criança marginalizada (à cultura) e inferior. Enfim, se existe para a criança um cativeiro mítico – "o mundo infantil" – um cativeiro institucional, sua imagem escolar, há ainda, uma outra moldura que também a aprisiona e inferioriza: uma prisão ideológica – sua imagem educacional.

Pode-se, então, falar de um aprisionamento espaço-temporal da criança: especialmente presa na escola, pela visão didatista, é presa ao livro, pela visão pedagógica. Temporalmente, está presa no além do tempo, através do mito: na Terra do Nunca...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, T.C. A arte de escrever para a infância. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e fontes*. São Paulo, Melhoramentos, 1968.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 5.ed. São Paulo, Melhoramentos/EDUSP, 1971.
- . A formação e a conquista do público infantil. In: *A educação e seus problemas*. 4.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958. v.1.
- BARBOSA, A.M. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, Max Limonad, 1984.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- CARNEIRO, O.L. A literatura na escola. In: *METODOLOGIA da linguagem*. 3.ed. Rio de Janeiro, Agir, 1951.
- CARVALHO, B.V. *Compêndio de literatura infantil: para o 3º ano normal; de acordo com o programa oficial*. São Paulo, Nacional, 1959.
- CHOMBART DE LAUWE, M.J. *L'enfance: un monde autre de ses représentations à son mythe*. Paris, Payot, 1971.
- CHOMBART DE LAUWE, P.H. et al. *La femme dans la société: son image dans différents milieux sociaux*. Paris, CNRS, 1967.
- D'ÁVILA, A. *Literatura infanto-juvenil*. In: *PRÁTICAS escolares*. São Paulo, Acadêmica, 1954. v.3.
- . *Literatura infanto-juvenil: de acordo com o programa das escolas normais*. 2.ed. São Paulo, 1969.
- DANTAS, C.S. Aspectos da literatura infantil na escola. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- DIAS, A.A. Influência da má literatura na infância e juventude. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo, Ática, 1986.
- DONATO, H. O folclore: base da literatura infantil. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- FILIPOUSKI, A.M.R. *O universo narrativo de Monteiro Lobato: um mundo de mentira e de verdade*. Porto Alegre, 1977. Dissert. (Mestr.) UFRGS.
- FRACCAROLI, L.C. Organização e funcionamento de uma biblioteca escolar. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- GOUVEIA, J. *Teatro infantil*. In: OLIVEIRA, A.S. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958.
- HOUAISS, A. De literatura infantil. In: *CRÍTICA avulsa*. Salvador, Universidade da Bahia, 1960.
- HELD, C. Depoimento. In: MORAES, A.D. *A violência na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, Global, 1984.
- LACERDA, V.C. A literatura infantil e a psicologia da criança. *Leitores e livros*. Rio de Janeiro, Liga Católica Universitária 1(1):45-7, jul./set., 1950.
- LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- LEITE, D.M. A influência da literatura na formação da criança. *Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Rio de Janeiro, FNLIJ, 9(37):5-10, jan./mar., 1977.
- LIMA, L.C. O leitor demanda (d) a literatura. In: ———. (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. Texto datilografado a partir do original da *Revista Brasileira*. Rio de Janeiro, 3(6):146-69, 1943.
- . Depoimento. *Leitores e livros*. Rio de Janeiro, Liga Católica Universitária, 9(35):173-9, jan./mar., 1959.
- . *Literatura infantil e juvenil*. In: CRUZ, J.M. *História da literatura*. 8.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1957.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- MEIRELES, C. *Problemas de literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro, 1984.
- MELLO NETO, G.A.R. *O discurso especializado em literatura infanto-juvenil no Brasil na década de 50: da criança mitificada à atitude política*. São Paulo, 1988. Dissert. (Mestr.) Psicologia Social, PUC-SP.

- MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos*. Lisboa, Estampa, 1977.
- MONTEIRO LOBATO, J.B. *A criança é a humanidade de amanhã*. Salvador, Secretaria da Saúde, 1950.
- MORAIS, R. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas, Papirus, 1985.
- MOTA, C.G. *Ideologia da cultura brasileira: 1933 a 1974*. 4.ed. São Paulo, Ática, 1980.
- NEGRÃO, E.V. *Histórias e histórias da literatura infantil brasileira*. São Paulo, 1981. mimeo.
- OLIVEIRA, A.S. A literatura infantil através dos tempos. In: _____ (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958b.
- _____. (org.). *Curso de literatura infantil*. São Paulo, Santos de Oliveira, 1958a.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone, 1986.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-1973*. 8.ed. Petrópolis, Vozes, 1986.
- ROSEMBERG, F. Carta ao autor, dez. 1987.
- _____. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo, Global, 1985.
- SAVIANI, D. *Tendências e correntes da educação brasileira*. In: SAVIANI, D. et al. *Filosofia da educação brasileira*. 8.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- SCHMIDT, M.J. A magia da história e a literatura infantil. In: EDUCAR pela recreação. Rio de Janeiro, Agir, 1958.
- SNYDERS, G. *No es fácil amar a los hijos: reflexiones sobre uno de los temas más controvertidos de la pedagogía*. Barcelona, Gedisa, 1980.
- SOSA, J. *La literatura infantil: ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil*. Buenos Aires, Losada, 1944.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 3.ed. Lisboa, Horizonte, 1984.
- TEIXEIRA, A. *A educação no Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, 1976.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo, Global, 1981.
- ZILBERMAN, R. & MAGALHÃES, L.C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo, Ática, 1982.
- ZILBERMAN, R. & LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo, Ática, 1984.
- _____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira; história, autores e textos*. São Paulo, Global, 1986.