

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Pós-Graduação em Letras

MARIA THEREZA DA SILVA PINEL

**Crianças e livros:  
a literatura a serviço da educação**

Belo Horizonte  
2022

MARIA THEREZA DA SILVA PINEL

Crianças e livros:  
a literatura a serviço da educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Área de concentração: Literatura Brasileira.

Linha de pesquisa: Poéticas da Modernidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Jaschke Machado.

Belo Horizonte  
2022

M514p.Yp-I Pinel, Maria Thereza da Silva.  
Crianças e livros [manuscrito] : a literatura a serviço da educação  
/ Maria Thereza da Silva Pinel. – 2022.  
119 f., enc.

Orientadora: Márcia Regina Jaschke Machado.

Área de concentração: Literatura Brasileira.

Linha de Pesquisa: Poéticas da Modernidade.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 110-117.

1. Meireles, Cecília, 1901-1964. – Problemas da literatura infantil  
– Crítica e interpretação – Teses. 2. Literatura infanto-juvenil –  
História e crítica – Teses. 3. Livros e leitura para crianças – Teses. 4.  
Educação de crianças – Teses. I. Machado, Márcia Regina Jaschke. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 809.89282



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS LITERÁRIOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação intitulada *Crianças e livros: a literatura a serviço da educação*, de autoria da Mestranda MARIA THEREZA DA SILVA PINEL, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos Literários.

**Área de Concentração:** Literatura Brasileira/Mestrado

**Linha de Pesquisa:** Poéticas da Modernidade

Aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Marcia Regina Jaschke Machado - FALE/UFMG - Orientadora

Profa. Dra. Myriam Corrêa de Araújo Ávila - FALE/UFMG

Prof. Dr. Eduardo Horta Nassif Veras - UFTMBelo Horizonte, 14 de abril de 2022



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Regina Jaschke Machado, Professora do Magistério Superior**, em 18/04/2022, às 08:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Myriam Correa de Araujo Avila, Chefe**, em 18/04/2022, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Horta Nassif Veras, Usuário Externo**, em 18/04/2022, às 13:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Orlando de Oliveira Dourado Lopes, Coordenador(a)**, em 19/04/2022, às 09:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1376980** e o código CRC **D30C53D6**.

Para Lara, criança exigente, curiosa e pensante.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, por me proporcionarem uma vida em que pude estar cercada de livros, conversas, argumentos, perguntas e reflexões de assuntos diversos, e por todo apoio que cada um ofereceu, ao seu modo, para que eu encontrasse o meu caminho.

Ao meu irmão Marcelo, por me apresentar realidades alternativas desde sempre, e pelo melhor anticonselho dado no momento certo: *Escreve qualquer coisa.*

À Marcia, professora que orientou esta pesquisa, não só pela paciência e compreensão nos últimos três anos, mas também por todo incentivo e crédito dado a cada reunião, transmitindo calma em momentos turbulentos.

Aos alunos da disciplina ofertada em meu estágio de docência, seminário de leitura de literatura brasileira com foco na análise estética e na recepção dos contos de fadas produzidos e traduzidos no país, por demonstrarem interesse na temática da literatura infantil e pela dedicação ao longo do bimestre.

À Danielle, psicóloga que segurou minha mão durante todo o processo de pesquisa e escrita, pelo apoio e por todas as pontes construídas para que eu me reinventasse em busca de soluções.

Aos amigos Renato e Bruna, pela companhia ao longo do meu percurso acadêmico desde a graduação, e também pelas conversas, leituras e contribuições dadas ao debate e ao texto aqui apresentado.

OBRIGADA!

*“Uma menina tímida, de nariz grande e pernas finas, lê. Lê desbragadamente, tudo o que lhe cai nas mãos, o que encontra em sua casa e o que lhe chega fora dela. Literatura e política. Collodi e história, dicionários e filatelia, poesia e religião, tudo se mistura em suas leituras, tudo se funde em seu imaginário.”*

(MARINA COLASANTI)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de investigação a relação interdependente entre a literatura infantil e a instituição escolar, bem como seus desdobramentos quanto à qualidade literária. Para isso, a formulação do conceito de infância por Rousseau e o contexto de modernização que possibilitou o surgimento dessa categoria literária são retomados, explicitando os objetivos pedagógicos que ditam os rumos dessa produção desde o seu primórdio. Ressalta-se, ainda, que a renovação educacional dessa época se dava a partir do ideário burguês, que tinha como uma das intenções o condicionamento social correspondente aos seus valores. Com isso, os livros infantis se firmam enquanto ferramenta pedagógica de formação do leitor-criança-aluno, de modo que sua qualidade literária passa a depender também de sua função utilitária. No contexto brasileiro, Cecília Meireles se destaca como pioneira ao publicar a obra *Problemas da Literatura Infantil* (1951) — objeto de estudo que norteou este trabalho —, na qual reforça o importante papel da escola e dos mediadores de leitura, os preceitos humanistas e a visão tradicional ao debater a qualidade estética dos livros apresentados às crianças. Como contraponto a esse pensamento, são trazidas críticas aos critérios pedagógicos para se pensar a literatura, desenvolvidas desde a segunda metade do século XX, representadas aqui, principalmente, pelas vozes de Ana Maria Machado, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Lígia Cademartori, Edmir Perrotti, Peter Hunt e María Teresa Andruetto — que adotam uma perspectiva mais rigorosamente literária. Ao aproximar teoria e crítica literária da literatura infantil, nota-se certa resistência por parte da pedagogia em abandonar os critérios tradicionais, e, por outro lado, resistência da academia literária em legitimar a categoria, de modo que as produções para crianças ainda se encontram reféns do que Luiz Costa Lima (2007) chamou de controle do imaginário. Assim, entende-se que essa aproximação se faz cada vez mais necessária para que seja possível atingir a emancipação da literatura infantil em relação aos objetivos escolares, tendo como resultado a formação de leitores críticos, capazes de questionar e subverter o condicionamento social imputado a eles, ainda que indiretamente, através dos livros.

Palavras-chave: Literatura infantil. Cecília Meireles. Educação. Criança leitora. Controle do imaginário.

## ABSTRACT

This research focuses on the interdependent relationship between children's literature and the school institution, as well as its consequences in terms of literary quality. In this way, the formulation of childhood's concept by Rousseau and the context of modernization that made possible the emergence of this literary category are resumed, explaining the pedagogical objectives that dictated the directions of this production since its beginning. It is also noteworthy that the educational renewal at that time was based on the bourgeois ideology, which had as one of the intentions the social conditioning corresponding to its values. As a result, children's books establish themselves as a pedagogical tool for the formation of the reader-child-student, so that their literary quality also depends on their utilitarian function. In the Brazilian context, Cecília Meireles stands out as a pioneer by publishing the book *Problemas da Literatura Infantil* (1951) — object of study that guided this work —, in which she reinforces the important role of the school and reading mediators, humanist precepts and the traditional view when debating the aesthetic quality of books presented to children. As a counterpoint to this thought, criticisms to the pedagogical criteria for thinking about literature, developed since the second half of the twentieth century, are brought represented here, mainly, by the voices of Ana Maria Machado, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Ligia Cademartori, Edmir Perrotti, Peter Hunt and María Teresa Andruetto — who adopt a more rigorously literary perspective. When approaching theory and literary criticism to children's literature, it is possible to perceive a certain resistance on pedagogy's behalf to abandon traditional criteria, and, on the other hand, resistance from the literary academy to legitimize the category, so that productions for children are still hostages of what Luiz Costa Lima (2007) called the imaginary control. Therefore, it is understood that this approach is increasingly necessary to achieve the emancipation of children's literature in relation to educational objectives, resulting in the formation of critical readers, capable of questioning and subverting the social conditioning attributed to them, albeit indirectly, through books.

Keywords: Children's literature. Cecilia Meireles. Reading child. Imaginary control.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	9
<b>1. Infância, literatura e educação</b> .....	14
1.1. Infância: do conceito à base da pedagogia moderna .....	15
1.2. Literatura infantil: de mãos dadas com a educação .....	22
1.3. Cecília Meireles: um olhar para a criança .....	34
<b>2. A função formadora da literatura infantil e o controle do imaginário</b> .....	41
2.1. Literatura: conceitos e critérios de classificação .....	48
2.2. A moral e o controle do imaginário .....	67
<b>3. Os, então, problemas</b> .....	80
3.1. Mercado escolar e promoção de leitura .....	84
3.2. Literatura, apenas .....	96
<b>Considerações finais</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## Apresentação

*“A vida só é possível  
reinventada”*  
(CECÍLIA MEIRELES)

Estudar literatura infantil pressupõe trabalhar com dois conceitos cujas definições variam de acordo com o espaço e o tempo: literatura e infância. Considerando que essa categoria literária se define com base no destinatário da obra, pensar a condição da criança leitora é primordial. Nesse sentido, cabe, antes, entender que as concepções de infância inauguradas na Europa no final da Renascença, que enxergava a criança como uma “tábula rasa”, ou um “ser divino”, vêm sendo substituídas por uma visão pós-moderna de “aceitação de uma multiplicidade e um devir que não se fecha em si mesmo” (FROTA, 2007 p. 146). A escolha dessa temática, portanto, se relaciona à necessidade de sua discussão na sociedade brasileira contemporânea, já que os conceitos de infância e o papel social das crianças vêm sendo debatidos e atualizados com mais frequência e atenção desde a virada do século, existindo um movimento crescente para que elas sejam respeitadas como sujeitos sociais, com seu próprio universo particular, que não corresponde às expectativas ou às leis e conformidades que os adultos tentam imputar a elas.

No que diz respeito aos estudos literários, parece ainda haver desinteresse por parte da comunidade acadêmica e da crítica no que diz respeito às produções destinadas às crianças. Essa indiferença contribui para a perpetuação de modelos de técnicas narrativas, há muito condenadas na literatura não-infantil, uma vez que não há debates e pesquisas o suficiente para fazer com que a teoria caminhe em sincronia com os demais estudos. Por outro lado, são os estudiosos da área da educação que têm se encarregado de teorizar, criticar e selecionar os livros para crianças e jovens, de modo a ditar os critérios para a qualidade e a recomendação de obras (que partem do ponto de vista pedagógico), resistentes à incorporação da teoria literária e de teorias da leitura (ALÔS, 2014). As pesquisadoras brasileiras Regina Zilberman e Marisa Lajolo chamavam a atenção para essas questões já no final do século passado:

[...] a literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não-infantil, que representa a vanguarda e espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984, p. 44)

Também o fez o professor inglês Peter Hunt, em 1991, ao lançar o livro *Crítica, teoria e Literatura Infantil*, no qual ele apresenta uma série de reflexões acerca da condição e das crises enfrentadas por essa categoria literária. Em 2010, ao preparar sua obra para a edição

brasileira, o teórico reforçou seu ponto de vista, alertando sobre o quanto os problemas permaneciam os mesmos de vinte anos atrás:

Relendo com atenção o livro, fiquei impressionado com o tom polêmico. Ele revela a necessidade de enfrentar opiniões críticas e culturais enraizadas, de convencer os que ocupavam postos do poder crítico e cultural — principalmente dentro das universidades — e de algo que a mim parecia óbvio: a literatura infantil (e as crianças) é uma parte da cultura que não podemos ignorar. Embora eu pudesse agora assumir uma opinião bem mais ponderada, estou ciente de que existem pessoas em muitos lugares que estão exatamente na mesma posição em que eu estava na década de 1990. (HUNT, 2010, p. 15)

Com isso, vê-se que a literatura infantil enfrenta problemas quanto a sua legitimação acadêmica e autonomia artística há tempo considerável, e não apenas no Brasil, levando a investigação desta pesquisa a uma reinterpretação das bases fundadoras e do contexto de surgimento dessa literatura enquanto categoria.

Adiciona-se, ainda, o poder do mercado editorial, outro pilar importante para a consolidação da literatura infantil, que, visando ao objetivo capitalista maior — o lucro —, parece manter o foco em agradar os mediadores (adultos comprometidos com a formação humana da criança) com histórias que ensinem bons comportamentos e deem exemplos moralmente aceitos, e, ao mesmo tempo, em atrair a atenção das crianças investindo em livros-brinquedos (com sons, cores, pop-ups, luzes, brindes etc.). Em meio a esse cenário, percebe-se como a qualidade estética dos livros literários infantis deixam de ser prioridade, apesar de ser uma demanda antiga.

Atravessada por múltiplos fatores de diferentes perspectivas (produção, distribuição e recepção do livro), a qualidade literária na literatura infantil tem sido pensada e definida ao longo dos anos por adultos. Uma das produções pioneiras a tratar dessa questão no Brasil foi a obra *Problemas da Literatura Infantil* (1951), de Cecília Meireles. Além de escritora, pedagoga e jornalista, Meireles foi agente importante na promoção da leitura e na implementação das concepções humanistas trazidas pela Escola Nova ao país em seu processo de modernização, iniciado a partir da instauração do regime republicano. Em suas reflexões, a poeta levanta a necessidade de voltar o olhar para as preferências e gostos da criança no que diz respeito à produção literária destinada ao público infantil, o que a coloca como referência em muitos trabalhos que se propõem a discutir o tema. Por esse motivo, *Problemas da Literatura Infantil* vem a ser o objeto de análise deste trabalho, funcionando como ponto de partida para uma visão crítica dos pilares fundadores da literatura infantil e dos problemas estéticos acarretados a partir de objetivos políticos e ideológicos implícitos na promoção da leitura e no utilitarismo delegado à literatura.

Desse modo, este trabalho se divide em três capítulos, com questões fundamentais a respeito da definição de literatura infantil e dos critérios de qualidade literária, bem como da sua relação com a instituição escolar e com os projetos de promoção da leitura, que vão atravessá-lo do princípio ao fim. Inicialmente, em “Infância, literatura e educação”, é exposto o contexto e as condições de surgimento da literatura infantil na Europa, e de sua consolidação enquanto categoria até a chegada e desenvolvimento no Brasil, tomando como principais referências os livros *Literatura Infantil Brasileira* (1968), de Leonardo Arroyo, e *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1984), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman. Dividido em três tópicos, o primeiro se detém no percurso do conceito de infância definido no século XVIII por Jean-Jacques Rousseau, segundo pesquisa apresentada por Monica Grumiché (2012), tendo servido como base para as concepções modernas de pedagogia e para fundamentar a defesa da literatura infantil enquanto ferramenta de formação humana de cada indivíduo. Com isso, o segundo tópico se propõe a uma análise do contexto de modernização (tanto na Europa quanto, dois séculos depois, no Brasil) da sociedade e como esse processo resultou na relação entre escola, Estado e mercado editorial, o que ditou os rumos da literatura infantil desde sua criação enquanto nicho específico. Estando Cecília Meireles inserida nesse contexto brasileiro (início do século XX), o terceiro tópico tem como foco demonstrar como se deu a atuação da escritora em relação à difusão do ideário escolanovista entre os pedagogos a partir de suas crônicas sobre educação, além de apresentar como suas ideias em relação aos livros para crianças vêm sendo incorporadas a pesquisas contemporâneas sobre o tema.

Já o segundo capítulo se detém na análise de *Problemas da Literatura Infantil*, que se mostra, a princípio, como uma obra crítica ao modelo didático e estritamente moralizante com o qual os livros destinados ao público infantil vinham se firmando, e pioneira por questionar a falta de atenção dada à opinião crítica da criança leitora. Tendo se originado de conferências realizadas por Cecília Meireles dois anos antes de sua publicação, o livro apresenta dezenove capítulos curtos cujos argumentos se apresentam de modo circular, tendo como fio condutor a defesa do pensamento tradicional de literatura, afirmando sua função utilitária e modelar desde os clássicos, a exaltação dos cânones e a conseqüente elevação moral daqueles que os consomem desde a infância, e a idealização de uma biblioteca infantil universal, capaz de unificar os povos a partir de uma cultura homogeneizada. Dessa maneira, optou-se por dividir a análise da obra a partir de dois recortes caros ao debate trazido nesta pesquisa: critérios de classificação e de aferição de qualidade às obras destinadas às crianças, e a função formadora

e pedagógica da literatura infantil. De início, considerando que Meireles se vale do recurso de expor relatos e memórias relacionadas ao contato com a literatura na infância de escritores e pensadores consagrados como forma de justificar a seleção de obras clássicas que deveriam compor a biblioteca infantil universal, são trazidos como contraponto os estudos sobre cenas da leitura de Sylvia Molloy (2004) e de Myriam Ávila (2006), que apresentam experiências contrárias e mais conturbadas no que diz respeito ao contato com a literatura na infância, principalmente quando este se dá no contexto escolar. Dando continuidade, o primeiro tópico do capítulo reúne trechos em que Cecília Meireles levanta questões sobre a concepção tradicional de literatura, a qual ela defende, e como a falta de qualidade estética-literária atrapalha os objetivos educacionais de formação da criança, já que as obras não a atingem como esperado. Para expandir a discussão, são adicionadas, principalmente, as vozes da também escritora e teórica Ana Maria Machado (1999), da professora Ligia Cademartori ([1990]; 2010) e das já citadas pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984). Já o segundo tópico se volta especificamente ao caráter de exemplaridade moral, que Meireles acredita ser fator decisivo na qualidade literária ao considerar a concepção tradicional de “ensinamento útil sob o adorno ameno” (MEIRELES, 1984, p. 59), deixando claro que sua crítica inicial à literatura moralizante era devido à negligência com os aspectos literários e não à presença da mensagem moralizadora em si. Nesse sentido, evoca-se a teoria do controle do imaginário desenvolvida pelo professor Luiz Costa Lima (2007), que entende a representação (*imitatio*) como um mecanismo ocidental de controle social que utiliza do campo simbólico como suporte para limitar o imaginário de seus receptores, a partir do momento em que os modelos transmitidos como ideais são pautados em valores e regras de conduta vigentes a cada época.

Por fim, o terceiro capítulo expande o debate sobre os problemas enfrentados pela literatura infantil, tendo como foco o tratamento pautado em critérios pedagógicos direcionados a ela desde sua criação enquanto categoria literária, e que se faz presente, ainda que em menor escala, nos dias atuais. No primeiro tópico, o enfoque é dado ao mercado editorial, citado também por Cecília Meireles como um dos responsáveis pela grande quantidade e pouca qualidade dos livros para crianças. No entanto, a partir das reflexões propostas pelo professor Edmir Perrotti em *Confinamento cultural, infância e literatura* (1990) e trazidas nesse capítulo, acrescenta-se à crítica o papel da escola enquanto consumidora principal desse mercado. Com isso, é possível pensar o quanto os interesses da escola atrelados aos projetos institucionais de promoção de leitura têm influenciado a

produção literária destinada a crianças e jovens, não apenas no que diz respeito à produção editorial, mas também ao modelo sem riscos e de retorno financeiro rápido no qual os escritores se aventuram ao criarem histórias infantis. Assim, o segundo e último tópico se propõe a aproximar a literatura infantil de discussões teóricas desenvolvidas na área acadêmica de literatura e linguagem — como o papel do leitor e o caráter subversivo da literatura em geral — que vão de encontro aos critérios pedagógicos defendidos por Cecília Meireles. Para isso, toma-se como base o livro *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), da escritora argentina contemporânea María Teresa Andruetto, reunião de conferências da autora sobre literatura infantil cujos argumentos dialogam com as reflexões levantadas no decorrer da pesquisa, protagonizadas por Ana Maria Machado (1999) e Ligia Cademartori (2010).

Portanto, ao relacionar e entrecruzar diferentes vozes e perspectivas que estudam e pensam a temática aqui trabalhada, pretende-se, com esta pesquisa, ampliar as discussões em torno das produções destinadas à infância, ainda presas em conceitos e critérios que prezam por um caráter funcional e utilitário da literatura. Trazendo à luz reflexões e críticas apresentadas desde a segunda metade do século XX e retomadas em estudos contemporâneos que adotam uma perspectiva mais rigorosamente literária — em comparação ao pensamento tradicional e pedagógico difundido por Cecília Meireles e adotado pelos mediadores de leitura ao longo dos anos —, espera-se contribuir para um redirecionamento do debate a respeito da qualidade literária nos livros infantis, visando a um caminho rumo à autonomia artística da literatura infantil com base na emancipação do controle exercido pela instituição escolar e por adultos, de um modo geral, nas produções culturais para crianças. Com isso, acredita-se ser possível também a autonomia do pensamento crítico infantil, uma vez livre do condicionamento e do descrédito por parte dos adultos.

## 1. Infância, literatura e educação

*“A literatura não é só divertimento, é a verdadeira vida do pensamento.”*  
(JULIA KRISTEVA)

Pensar a literatura infantil pressupõe lidar com dois conceitos fluidos: *literatura* e *infância*. Com isso, suas definições variam de acordo com critérios históricos e sociais, no tempo e no espaço, havendo sempre consensos e contrapontos entre seus teóricos e críticos. Diferentemente de outras categorias, o adjetivo na literatura infantil indica o público para o qual se endereça certo texto literário. Na prática, funciona menos para descrever as particularidades dos livros colocados nesse agrupamento do que para determinar moldes e regras dessas obras, uma vez que a criança é vista principalmente como ser humano em constante formação, numa posição de absorver e aprender a todo momento.

Com a ascensão da burguesia, no século XVIII, foi criada uma nova organização na ordem social e cultural, de modo que a criança passou a ocupar um lugar próprio e específico, separado do universo adulto. É nessa época que o filósofo Jean-Jacques Rousseau desenvolve o conceito de *infância*, ao propor reflexões a respeito da educação do ser humano e de sua maior eficácia se iniciada cedo e da maneira adequada. Com isso, as novas preocupações com a educação e a preparação das crianças para enfrentarem o futuro deram início ao que chamamos hoje de literatura infantil. Um século depois, começaram a aparecer histórias feitas não apenas com o intuito de educar, mas também para divertir e trazer prazer às crianças — apesar disso, o aspecto educativo e moralista continuou presente e, ainda hoje, existe em boa parte dos livros destinados ao público infantil.

Para entender como essas relações se estabeleceram, este capítulo se dedicará à contextualização do surgimento do conceito de infância e da literatura infantil enquanto instrumento pedagógico, e como eles chegaram e se desenvolveram no Brasil até a época de Cecília Meireles, bem como o papel da escritora e pedagoga no movimento de renovação educacional no país.

### 1.1. Infância: do conceito à base da pedagogia moderna

No intuito de revisitar a obra *Emílio ou Da Educação* (1762) de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), e considerando as reflexões trazidas pelo pensador como divisor de águas na concepção da criança ao elaborar o conceito de *infância*, a pesquisadora Mônica Grumiché destaca a evolução do papel e da importância da criança, pelo viés Ocidental, ao longo dos períodos históricos, em sua dissertação “Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou do ‘sono da razão’” (2012). Segundo a linha de investigação teórica apresentada pela pedagoga, desde a Antiguidade as crianças eram vistas, sob uma perspectiva filosófica, como seres que se encontravam em um período destinado à preparação para a vida adulta, isto é, à formação do ser. Platão chama a atenção, em *A República* (século IV a.C.), para a necessidade de “submeter desde o início os jogos das nossas crianças a uma disciplina mais rigorosa, pois se os jogos e as crianças escapam à regra, é impossível que venha a ser, depois de crescerem, homens submissos às leis e de comportamento exemplar” (PLATAO apud GRUMICHÉ, 2012, p. 48). Com isso, o filósofo entendia que a perfeição moral do futuro cidadão se daria por meio de um direcionamento — controlado por adultos — desde seus primeiros anos de vida.

Considerado, então, como um estágio humano em que há a “ausência de razão”, o período da infância passou a ser entendido como um “mal necessário”, isto é, o momento em que o indivíduo está mais próximo de sua natureza animal. Nesse sentido, Santo Agostinho (354-430) dá continuidade ao pensamento platônico, mesclando-o a preceitos cristãos ao declarar que a criança é um ser em pecado, uma vez que não consegue controlar seus desejos, seus impulsos e sentimentos, bem como não possui domínio da linguagem ou da razão (GRUMICHÉ, 2012, p. 50). Seguindo a mesma linha de pensamento, René Descartes (1596-1650) afirma, então, que o período infantil é um estado de confusão própria da condição humana, que deve ser superado o mais rápido possível, de modo que se faz necessário combater esse estado primitivo e animalesco a partir da pedagogia da razão, como demonstra o pesquisador Rodrigo Pelloso Gelamo:

Nesse caso, por ser um mal necessário, não pelo pecado que representa como o fora para Santo Agostinho, mas pela confusão e pelos preconceitos dos quais é portadora, a infância é um estado a ser superado pelo próprio homem, a fim de que se torne humano e emancipado, guiado pela luz da razão subjetiva. (GELAMO, 2007, p. 141)

Ainda em *A República*, a ideia da plasticidade da alma juvenil também é revelada, sendo considerada tanto em aspectos físicos quanto em aspectos morais e racionais — isto é, o filósofo supunha a criança ser mais suscetível a aprender por meio de repetições de hábitos e de exercícios. Com isso, Platão chamava atenção para a necessidade de moldar e de bem orientar as crianças, vistas à época como “futuro adultos”, numa fase de vir a ser racional — portanto, humano. Seu discípulo Aristóteles (384a.C.-322a.C) retoma essa ideia, ampliando as reflexões acerca da importância da experiência sensível e de sua relação direta com a atividade racional. Conforme propõe Grumiché, é apenas no século XVII que a valorização dos aprendizados por meio dos sentidos torna-se realmente relevante, a partir da influência dos pensamentos de John Locke (1632-1704):

Locke considera que todo o aparato cognitivo humano é alavancado a partir da experiência empírica. A criança é vista por ele como sinônimo de “tábula rasa”. Ideia que, por sinal, já havia sido utilizada por Aristóteles, e que significa “folha em branco”.

Representando o empirismo, Locke contrapõe-se dentro da filosofia do conhecimento a Descartes, uma espécie de representante moderno do inatismo. As duas forças antagônicas da modernidade em termos epistemológicos deságuam consequências até nossos dias. (GRUMICHÉ, 2012, p. 55)

Antes disso, Michel Montaigne (1533-1592) já havia feito algumas considerações acerca do desenvolvimento do ser humano, ao escrever um ensaio endereçado a uma amiga condessa de família nobre, que estava grávida do primeiro filho. O filósofo francês chama a atenção para uma suposta natureza específica da criança, que deve ser o alicerce de sua formação, sendo fonte das experiências sensíveis e subjetivas. Sobre essas concepções, a pesquisadora Danielle Antunes afirma:

O filósofo adentrou no ser humano para pensar os caminhos formativos que este percorre ao longo de sua vida, e de que maneiras podem ser por ele bem percorridos, para que seja não apenas um caminho atravessado, mas um caminho bem trilhado. E perguntou mais: em um caminho bem trilhado, como pode o ser humano, através dele, tornar-se melhor? Podemos entender a concepção que Montaigne emprega ao utilizar o termo “melhor”, isto é, qual a ideia de Bem, ao analisarmos o ensaio XXVI, pois nele o autor coloca como objetivo primeiro na formação do homem as virtudes e a sabedoria, ou seja, a excelência moral na forma de ser e agir do homem, cultivando virtudes tais como a moderação, a sensatez, o discernimento, a modéstia, a humildade, a lealdade, e a busca por orientação para a arte de viver, que consiste em encontrar a felicidade, que por sua vez se resume na adaptação do ser ao meio. (ANTUNES, 2012, p. 56-57)

A conclusão é de que Montaigne acreditava na educação como força capaz de endireitar a formação humana, já que, para ele, o indivíduo apresenta inclinações frágeis e obscuras, defendendo que os vícios e essas tendências naturais deveriam ser domesticados. Para ele, a

condução da educação deveria se dar de modo a observar a natureza da criança, “sem papiricações ou enciclopedismo”, para que sua inteligência fosse considerada no processo de orientação, guiando a ação dos educadores (GRUMICHÉ, 2012, p. 45). Como aponta a pesquisadora, Montaigne faz questão de delinear que o objetivo da educação deve ser, antes de qualquer outra coisa, formar pessoas melhores: “Toda finalidade do estudo e desta formação que Montaigne propõe consiste em que o aprendiz se torne melhor e mais sensato, colocando agora que a sua concepção de filosofia e educação é uma concepção moral. Atenta, antes de mais nada, para a virtude e a sabedoria” (ANTUNES, 2012, p. 60). Para o filósofo, os preceptores deveriam conduzir as crianças para um caminho de excelência moral, agindo de uma maneira diferente do costume da época, isto é, renunciando às práticas de castigar, agredir ou causar sofrimento como método de ensino. Assim, essa nova maneira de pensar a educação passa a ser relevante para a renovação da pedagogia, caracterizada pelo humanismo da Renascença:

Além de poder servir como alvo de papiricos, um filho na Renascença passou a significar também status, desde que bem educado em termos formais. A partir de então, esforços não foram poupados em nome desta novidade educativa: a educação formal. O proeminente interesse quanto à pedagogia na Europa, segundo Ariès, nasce entre os educadores do século XVII e inspiram toda a educação até o século XX. (GRUMICHÉ, 2012, p. 41)

Nesse contexto, as crianças passam a ser vistas como seres propícios a serem instruídos, tanto em questão de conteúdos e aprendizagens específicas quanto em relação aos parâmetros sociais. A ideia de incompletude humana no período da infância era o que a caracterizava, sendo “percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e a educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO apud GRUMICHÉ, 2012, p. 42). Assim, a criança era vista também como constante aluno — que, na educação formal, significava sua incapacidade em comparação ao adulto.

Dentro do grupo dos humanistas — que defendiam uma educação que fosse além do ensino de conteúdo racional e enciclopédico —, havia a busca por uma pedagogia que considerasse o sujeito aprendiz, de modo que o modelo de ensino fosse mais eficaz. É no final desse período que se localiza Rousseau que, no desenvolvimento do conceito de *infância*, evoca o empirismo teórico de Locke, que entendia as sensações como fonte primária dos aprendizados e conhecimentos do ser humano, e a proposta montaigneana de observar/escutar a criança para melhor guiar/orientar sua inteligência inata. Defendendo o que ele acreditava

ser a natureza infantil/essência humana — ser puro, ingênuo, imaculado, bom por natureza —, Rousseau enxergava na educação um processo de união entre natureza e arte, capaz de moldar o humano ao oferecer um ambiente seguro da sociedade (que o corromperia), aflorando sua essência natural, o que levaria a uma convivência social exemplar, alcançando, então, a felicidade, seu fim maior:

Platão inaugurou a ideia de que a estrutura sócio-política depende do aprimoramento moral, por meio de um movimento de ascese ao mundo das ideias morais perfeitas. Com Platão, Rousseau tem aproximações quanto à crença na existência de um processo formativo que vise o alcance de valores morais, que bem conduzam a felicidade individual amalgamada na felicidade de toda sociedade. Mas, ao contrário de Platão e sensível às teses empiristas do século que o precedeu, Rousseau não rompe com o mundo sensível, o que lembra Aristóteles. (GRUMICHÉ, 2012, p. 108)

Desse modo, o filósofo trata de como a educação moral, já pensada desde a Antiguidade, poderia (e deveria) ser realizada e aplicada desde os primeiros anos de vida. Ele propunha que o papel do educador era lidar com a bondade e a liberdade primordiais de toda criança, na intenção de reverter a lógica da sociedade capaz de corromper esse estado natural. Para isso, as etapas do desenvolvimento e da maturação do ser humano observadas durante a infância deveriam ser respeitadas, servindo de referência para o adulto saber aquilo que deveria ser apresentado e exigido da criança:

Na proposta rousseauiana de educação há um respeito pleno pela natureza humana. Sendo assim os aspectos biológicos, psicológicos, metafísicos e morais que constituem o homem devem ser desdobrados a partir dos pressupostos naturais de desenvolvimento. Nesta perspectiva, a criança passa a ser o centro do processo formativo. Por estar na origem do desenvolvimento humano, sua constituição será basilar àqueles aspectos que compõem a vida humana. (GRUMICHÉ, 2012, p. 24)

Manter essa natureza boa em um ambiente controlado e oferecer oportunidades para a experimentação sensível do mundo — a partir de uma consciência corporal — era o caminho traçado pelo filósofo para alcançar excelência ética e moral nos futuros adultos, que atingiriam “gradativamente a consciência para o bem viver consigo mesma (equilibrando seus desejos e necessidades) e com os outros” (GRUMICHÉ, 2012, p. 79). Desse modo, de acordo com a lógica rousseauiana, a conservação da bondade resultaria, futuramente, em virtudes sociais:

O trato com as crianças torna-se fundamental, pois deve-se garantir a preservação de seu estado natural, permitindo que a natureza humana primeira atualize-se em termos morais e sociais. Mas não basta preservá-la, deve-se incitá-la a seguir o caminho traçado pela natureza, a continuar crescendo conforme os seus desígnios, mas em direção ao inevitável processo de socialização do qual não podemos fugir. Neste entendimento, a educação ideal, segundo Rousseau, é a arte que ao invés de sufocar a bondade primordial e ínsita no homem, ou na criança, pode transformá-la em condutas morais e éticas desejáveis. (GRUMICHÉ, 2012, p. 152-153)

É justamente no sentido de mostrar que tanto a moral quanto outros aspectos da condição humana deveriam ser orientados por meio da educação desde cedo que Rousseau publica *Emílio ou Da educação*. Essa obra inaugurou um novo modo de perceber a infância, voltando a atenção para a criança e suas especificidades, e tomando-a como chave de compreensão do humano e da sociedade. Para isso, o aspecto lúdico era imprescindível: entendido como “uma espécie de jogo junto à natureza humana, a fim de reconhecer e desdobrar adequadamente àquilo que é inerente à infância” (GRUMICHÉ, 2012, p. 116). Esse jogo aconteceria entre a arte e a natureza, sendo a primeira materializada no papel do educador, e a segunda, no aluno. Para o filósofo, a pedagogia deveria partir, então, da observação da natureza da criança, com objetivo de conduzir seu desenvolvimento. Passando por especificidades de cada etapa da infância que atendem aos critérios “da necessidade, da utilidade e da liberdade (que posteriormente se tornará ética)” (GRUMICHÉ, 2012, p. 154), a educação proporcionaria oportunidade para atingir equilíbrio de forças e desejos (o que tem e o que quer) da criança, levando à obediência voluntária das leis sociais. Foram esses pensamentos de Rousseau e seu olhar inovador para as crianças que serviram como princípio pedagógico moderno, a partir da transformação da infância numa categoria social e intelectual. A professora Ana Maria Frota resume esse período de conceituação da infância a partir de Philippe Ariès, historiador francês:

Os séculos XVI e XVII, como bem demonstra Ariès, esboçam uma concepção de infância centrada na inocência e na fragilidade infantil. O século XVIII inaugurou a construção da infância moderna, assumindo o signo de liberdade, autonomia e independência.

Na verdade, o que Ariès quis dizer com a sua afirmação de que a infância foi uma invenção da modernidade, é que a infância que conhecemos hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um erro querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. (FROTA, 2007, p. 148)

Vale ressaltar que, entre o período da Antiguidade — no qual as crianças recebiam uma educação feita socialmente junto dos jovens e adultos — e o Renascimento, quando os pensadores citados, entre outros, retomaram conceitos e ideias anteriores, houve o período da Idade Média, no qual desapareceram os ideais de proteção e cuidado das crianças por parte dos adultos. Nessa época, o clero tomou para si a detenção do bem cultural escrito, controlando *o que* era ensinado, e *para quem*. Com isso, a fase que depois seria conhecida como infância terminava por volta dos sete anos, quando o indivíduo já conseguia manter uma linguagem oral semelhante à do adulto, competência essencial para aprender as informações e habilidades necessárias para as atividades relacionadas ao próprio desenvolvimento, e para trabalhos e tarefas. Atrelada à noção de dependência — o que ocorria somente na primeira

infância, isto é, até os sete anos —, a “criança independente” da Idade Média era vista como um adulto em miniatura.

A partir do momento que começou a surgir a concepção das diferenças entre adultos e crianças, ainda na Idade Média, e uma atenção se voltou para as características específicas destas, passa a haver, concomitantemente, uma transformação no conceito de família. A consolidação da burguesia — dada após a queda de influência nos senhores feudais e a Revolução Industrial —, que passava a reivindicar poder político, se deu com apoio de algumas instituições, como a própria família, que agora era controlada a partir da divisão do trabalho entre os integrantes (mãe e pai). Para sustentar esse modelo como o ideal de sucesso existencial do indivíduo, argumentaram em favor da criança, dizendo que a preservação da infância só seria possível no espaço restrito da família. A partir desse momento, os olhares se voltam para a criança e seu papel na sociedade, como propõe os pesquisadores Mônica Campos e Gustavo Matta, no artigo “A Construção Social da Família: elementos para o trabalho na atenção básica”:

Ariès (1981) informa que até o final da Idade Média (século V ao XV) o espaço da família era uma mescla da vida pública e privada que favorecia a sociabilidade e as redes de solidariedade. Nesse modelo, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, participando ativamente da vida em comunidade em todos os seus aspectos. Em meados do século XVIII, surgiu o modelo aristocrático de família — com predomínio da vida privada, favorecendo a regulação da vida familiar — com base nas necessidades impostas pela educação e a saúde das crianças, que passam a ser o foco central não só da família como da sociedade como um todo. (CAMPOS e MATTA, 2007, p. 108)

Um dos objetivos era reverter as altas taxas de mortalidade infantil, preocupando-se em aumentar a quantidade de futuros cidadãos e proletários, e cuidando para que estes fossem adultos formados moralmente para perpetuar e garantir os costumes burgueses. Sobre esse contexto, as pesquisadoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman argumentam:

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

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17)

O cristianismo também tinha laços estreitos com a burguesia, que se fundamentou em muitos de seus preceitos. Com isso, apesar da antiga união entre clero e nobreza, o

protestantismo ganhava força, principalmente na classe burguesa, que poderia manter sua posição vantajosa no sistema capitalismo que se formava, apoiada em valores cristãos.

Além da família e da igreja, o terceiro pilar de sustento da burguesia é a escola, que serve como instrumento de mediação entre a criança e a sociedade, assim como a família. A industrialização ocorrida durante o século XVIII revolucionou o modo de vida na Europa, de modo que houve desenvolvimento acelerado de manufaturas e novas tecnologias, causando a urbanização e o decorrente êxodo rural. No entanto, a criminalidade também aumentava, uma vez que havia excesso de mão-de-obra adulta, enquanto as fábricas, muitas vezes, empregavam crianças. Tendo isso como uma das motivações, a escola passava a ser obrigatória para todas as classes sociais, deixando de ser privilégio burguês:

Tendo sido facultativa, e mesmo dispensável até o século XVIII, a escolarização converte-se aos poucos na atividade compulsória das crianças, bem como a frequência às salas de aula, seu destino natural.

Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 17)

Essa época coincide com a renovação no conceito de *criança*, que deixava de ser considerada como um pequeno adulto, passando a se diferenciar sob o critério da alfabetização. Uma vez que a literatura já vinha sendo usada para este fim, o livro infantil se apresenta como mercadoria, e essa parcela da população é vista também como consumidora de obras impressas, precisando ser habilitada para esse consumo (alfabetizada) na escola, como demonstram as pesquisadoras:

Neste sentido, o gênero dirigido à infância está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais da implantação desta, permitindo-lhe indicar a modernidade do meio onde se expande. Tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura de produção em série. E configura-se desde sua denominação — trata-se de uma literatura *para* — como criação visando a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de congestionar suas possibilidades de circulação e consumo.

Por outro lado, depende também da escolarização da criança, e isso a colocar numa posição subsidiária em relação à educação. Por consequência, adota posturas às vezes nitidamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tomar patente sua utilidade. Pragmática igualmente por este aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas sobretudo por imitar seu comportamento. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 18)

Daí surge um dos mais apertados nós atados entre literatura e escola. Assim, o objetivo de alfabetizar a população só foi possível graças aos avanços com a invenção da imprensa,

durante a Renascença, quando os materiais escritos foram difundidos devido à ampliação do número de livros, antes restritos ao clero e à nobreza.

Ao ser confiada a iniciação da infância à instituição escolar — seja em valores ideológicos, seja em conhecimento técnico e habilidades —, abre-se espaço e motivação para a produção editorial didática e literária dirigidas especificamente ao público infantil. Ainda que isso tenha contribuído para aumentar o acesso à cultura e ao conhecimento, é importante ressaltar os interesses de manutenção do poder e de disseminação da cultura burguesa ao se aproveitarem dos avanços tecnológicos e sociais, e entender como esse objetivo norteou os moldes da educação e da literatura infantil.

## 1.2 Literatura Infantil: de mãos dadas com a educação

De acordo com a bibliografia sobre história da Literatura Infantil, entende-se que ela tenha surgido enquanto nicho literário no século XVIII, sendo que os primeiros livros destinados a esse público foram escritos na Europa, em fins do século XVII. Na França, Luís XIII era criança quando assumiu o trono, o que fez com que houvesse uma preocupação com o bem formar do novo rei, tendo como base preceitos humanistas. Assim, Charles Perrault dedica seu livro *Contos da Mamãe Gansa* — que tem como título original *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades* (LAJOLO, ZILBERMAN, 1984, p. 15) — ao delfim francês. A respeito desse contexto, a professora Ligia Cademartori resalta que os

[...] princípios educativos que regem os contos de Perrault, e que foram apresentados por ele no prefácio da edição em verso de 1965, são os critérios da arte moral definidos pela Contra--Reforma: a valorização do pudor, mas, antes de mais nada, a cristianização. [...] Tal hipótese é reforçada por especialistas da Igreja, na segunda metade do século XVII, para cristianizar a cultura popular — especialmente os contos — como fenômeno que se integra à despaganização geral da França, nesse século. [...] A mesma atitude, mantida em relação à criança, é mantida em relação ao povo: este é, para os poderosos, como uma grande criança que precisa ser ensinada a obedecer. (CADEMARTORI, 2010, p. 45-46)

A partir dessa relação e do contexto já exposto, é possível entender como o surgimento da literatura infantil esteve atrelado ao objetivo de condicionar a população para uma nova ordem de poder, a partir de seus costumes e noções morais: aspecto que, ainda hoje, se faz presente em muitos livros oferecidos às crianças.

Com o sucesso da recepção infantil e a incorporação das fábulas de La Fontaine e *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, contos orais locais, passados entre as gerações por mães,

avós, babás, entre outras mulheres, principalmente, serviram de base para a escrita do que depois ficou conhecido como contos de fadas. Assim, é de se esperar que essa literatura tenha raízes no passado, e que seja ligada aos sentimentos do povo, suas tradições e aspirações, fazendo parte e servindo para transmitir nossa herança cultural, como afirma o psicanalista austríaco Bruno Bettelheim (1903-1990):

Como educador e terapeuta de crianças gravemente perturbadas, minha tarefa principal foi a de restituir um significado às suas vidas. [...] Com respeito a essa tarefa, nada é mais importante do que o impacto dos pais e das outras pessoas que cuidam da criança; em segundo lugar vem a nossa herança cultural, quando transmitida à criança da maneira correta. Quando as crianças são pequenas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação. (BETTELHEIM, 2014, p. 10)

Com isso, a classe dominante buscava se firmar politicamente, e viu a literatura como um meio oportuno de ensinar às crianças da alta sociedade — as únicas com condições de receber estudo até então — a questão da moral e dos bons costumes, ditados pela burguesia, que comandava as regras da sociedade em parceria com os interesses cristãos, conferindo a eles certo status social. Sobre essa base ideológica e a partir desse projeto político são produzidas muitas obras consideradas clássicas da literatura infantil, como afirmam as pesquisadoras:

Autores todos da segunda metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração. Por isso, quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 21)

Nesse sentido, ressalta-se que já as primeiras versões escritas dos contos — consideradas hoje as versões originais — foram modificadas: a começar pelo fato de serem contos orais, que diferem entre si mesmos por essa natureza, a depender da região e da época em que eram contados. Em segundo lugar, aspectos considerados grotescos e inapropriados para as crianças foram sublimados, bem como foram adicionados trechos com a moral da história ao final dos contos, em sincronia com os interesses da burguesia, dominada por valores religiosos. Sobre isso, Bettelheim afirma:

Todavia, a crença prevalecente nos pais é de que a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba: suas angústias amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas deveriam ser apresentadas à criança — que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas essa dieta unilateral nutre apenas unilateralmente o espírito, e a vida real não é só sorrisos.  
[...]

A cultura dominante deseja fingir, particularmente no que se refere às crianças, que o lado obscuro do homem não existe, e professa a crença num aprimoramento otimista. [...] As histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam sobretudo esses problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. (BETTELHEIM, 2014, p. 14-15)

Após a difusão e o sucesso dos contos de fadas, e com a adoção da literatura como meio de alfabetização, livros que originalmente não foram pensados para o público infantil tiveram bastante sucesso no século XVIII — considerado o século de ouro da literatura infantil —, quando clássicos como *Robinson Crusóe* (Daniel Defoe, 1719), *As viagens de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726) e *Dom Quixote* (Miguel de Cervantes, 1605) entraram para a lista de livros apreciados por crianças e adolescentes, revelando o gosto infantojuvenil por histórias de aventuras. Dessas histórias desencadearam várias novas, levando-se em conta essa descoberta. Afinal, segundo Arroyo:

Se o *Robinson Crusóe* [...] e *Gulliver* [...] não surgiram para a infância, vinham, contudo, de encontro a uma necessidade universal de leitura, o que se comprovou com a imediata aceitação das narrativas pelas crianças de todo o mundo. O elemento real da vida, o desdobramento da estória no conteúdo das aventuras, fizeram com que as crianças consagassem esses dois livros apenas pela seqüência dos fatos narrados concretamente. Fizeram-se adaptações que omitiam, com muito acerto, as vãs digressões filosóficas existentes num e noutro desses livros. (ARROYO, 1968, p. 30)

Já no século XIX houve a afirmação da literatura infantil não apenas enquanto categoria, mas também como engrenagem essencial para alfabetizar e moldar a população. Nesse período apareceram autores largamente lidos no Brasil e no mundo, consagrados no gosto infantojuvenil, como Júlio Verne, Rudyard Kipling, Mark Twain, Edgar Rice Burroughs, entre outros. Esses escritores assumem relevância significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista, contribuindo com obras para o público infantil e adolescente. No final desse século, nasce oficialmente a literatura infantil brasileira.

O Brasil, nessa época, apresentava um ideal de modernização e de emancipação político-econômica enquanto República. Em 1806, quando D. João VI muda-se para o país trazendo consigo cerca de quinze mil pessoas, a paisagem cultural brasileira passa por uma grande modificação, influenciada pela cultura portuguesa. Em 1808, ocorre a instalação da Imprensa Régia, que contribuiria, cinquenta anos depois, para o desenvolvimento da literatura escolar:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas

femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 25)

Até então, os prelos trabalhavam apenas com a impressão de jornais locais. No que diz respeito ao ensino, a Constituição de 1824 declarou gratuita a todos a instituição primária. Com isso, a escolarização passou a ser obrigatória, resultando numa reforma educacional. De acordo com Zilberman e Lajolo,

A extinção do trabalho escravo, o crescimento e a diversificação da população urbana, a incorporação progressiva de levas de imigrantes à paisagem da cidade, a complexidade crescente da estrutura administrativa são sinais da nova situação. E são eles que começam a configurar a existência de um virtual público consumidor de livros infantis e escolares, dois gêneros que também saem fortalecidos das várias campanhas de alfabetização deflagradas e lideradas, nesta época, por intelectuais, políticos e educadores. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 15)

Os primeiros livros infantis chegados no Brasil vieram de Portugal — logo, repassaram a cultura e os modos europeus, considerando as várias traduções para a língua portuguesa que já existiam naquela época —, trazidos especialmente para contemplar as escolas, com o objetivo de serem usados para a alfabetização. No entanto, Marisa Lajolo e Regina Zilberman chamam atenção para as intenções burguesas que foram importadas junto com a categoria literária:

A adaptação do modelo europeu que nos chegava geralmente através de Portugal, nesse primeiro momento da literatura infantil brasileira, não se exerceu apenas sobre o conto de fadas. Ocorreu também a apropriação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 32)

De acordo com bibliografia histórica, a tradição oral brasileira foi formada com base nas histórias clássicas europeias, mas também com influências de narrativas indígenas e africanas, que reproduziam sua cultura por meio de contos. Na África, existiam os contistas, contadores de histórias profissionais, incorporando essa característica à cultura oral, logo, à literatura infantil produzida no Brasil, de acordo com Leonardo Arroyo:

Vemos, desde logo, a sobrevivência, entre nós, de alguns elementos tradicionais da cultura africana, que possuía contistas profissionais, contadores de histórias. Eram eles o *arokin*, narrador de tradições nacionais entre os nagôs; o *akpalô*, cuja função era a de criar a história ou conto; o *alô*, etc., conforme o notável estudo de A. Ellis sobre os povos africanos. Êstes narradores profissionais, que queriam uma transformação, no tempo e no espaço, dos velho *isopetes*, que transmitiram histórias do Oriente para o Ocidente, sobreviveram em diversas regiões brasileiras ao tempo do Brasil Colônia, [...] sobrevivendo na memorialística de nossos escritores, de nossos romancistas. (ARROYO, 1968, p. 48)

No entanto, a aculturação provocada por jesuítas, que permitiam apenas livros tidos como exemplos de comportamento social e moral impostos pela elite burguesa e crítica, fez com que a herança cultural portuguesa (europeia) fosse a mais difundida pelo país:

É bem de ver a íntima relação entre o ensino e a literatura infantil no panorama do desenvolvimento cultural brasileiro. O estudo de desenvolvimento da educação entre nós mostra que somente com a fundação de escolas, formação de professores, advento de livros de texto, possibilitou-se o aparecimento de uma literatura, a escolar, intimamente ligada à literatura infantil propriamente dita. (ARROYO, 1968, p. 65)

Com isso, a influência de professores estrangeiros fez com que livros europeus escritos para crianças tenham sido incorporados na educação primária do Brasil. A educação colonial passou a se transformar a partir da criação de escolas laicas e da vinda de professores estrangeiros, que passavam sua língua e cultura, bem como professores brasileiros que se especializavam fora do país, trazendo para o país novos métodos pedagógicos:

O predomínio do ensino já começava a pertencer a professores estrangeiros, de que o caso de D. Pedro II nos parece perfeitamente ilustrativo. Fazia-se, com a chegada de mestres franceses, ingleses, norte-americanos, alemães e mesmo portugueses um esforço de alteração no sistema educacional vigente em meados do século XIX, em cujos hábitos, observa Gilberto Freyre, estava o de “sacrificar a meninice dos meninos à tola vaidade de os fazer prematuramente homens”. [...] Os mestres estrangeiros vinham arejar a área cultural brasileira conservadora, mantenedora do velho sistema com base na sistemática educacional dos jesuítas. Mas também, é inegável, traziam muitos vícios da velha educação europeia. (ARROYO, 1968, p. 76-77)

Desse modo, houve um grande volume de traduções lançadas no Brasil, principalmente durante a segunda metade do século XIX.

Em 1906, José Veríssimo preconiza que uma das reformas mais necessárias era a do livro de leitura, “acrescentando cumprir que ‘ele seja brasileiro, não só feito por brasileiros, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime’.” (VERÍSSIMO *apud* ARROYO, 1968, p. 81). No entanto, apesar do crescente incômodo pela falta de histórias com que os brasileiros se identificassem, a tradição educadora de Portugal continuou por bastante tempo, influenciando, inclusive, as primeiras criações feitas por brasileiros, mantendo certo conservadorismo importado da cultura europeia:

[...] se o projeto de modernização sócio-cultural já constitui um dos elementos que viabilizam, na transição do século XIX para o século XX, o surgimento de nossa literatura infantil, a permanência de estruturas sociais anacrônicas e a superficialidade das alterações promovidas em nome do progresso explicam, por sua vez, o caráter conservador que o gênero adota. Este conservadorismo também pode, ao menos parcialmente, ser atribuído ao modelo cívico-pedagógico no qual, mesmo

que à revelia, ela se insere; ou, por outro lado, ao ranço dos padrões europeus nos quais ela se inspirava [...]. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 17)

Nessa época, surge um debate acerca de traduções abasileiradas, e também se dá início às discussões sobre a necessidade de produção nacional para as crianças, como colocam as pesquisadoras:

Além de o modelo econômico deste Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância — para a literatura infantil — que o saber passa a deter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional.

Nesse clima de valorização da instrução e da escola, simultaneamente a uma produção literária variada, desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras. [...] Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 28)

Essa preocupação com a correção da linguagem e com temas considerados impróprios para crianças reforça a função de modelo atribuída à literatura infantil, com exemplos não só de conduta e valores, mas também apresentando a língua padrão como única possível, o que garantia o status e uma ideia de elevação social e intelectual. Nesse sentido, as pesquisadoras Lajolo e Zilberman chamam a atenção:

São inúmeros os textos desse período nos quais a língua portuguesa, como tema ou pretexto para poemas e histórias, transforma-se em símbolo pátrio, equivalente à bandeira, à história ou a heróis do Brasil. [...] Basta um rápido exame das atividades e da obra dos artistas que, por vocação missionária ou profissão, se dedicaram à produção literária de textos para crianças, para ver que pessoas do feitio intelectual e um Olavo Bilac, Coelho Neto ou Francisca Júlia não podiam, mesmo que o quisessem, ter nas suas carreiras de escritor para crianças uma atitude perante a língua diferente da posição acadêmica, culta e perfeccionista que permeia seus escritos não-infantis.

Por essa razão, resta perguntar por que foram eles que assumiram esta missão simultaneamente altaneira e pragmática (porque pedagógica) de prover a infância brasileira com livros adequados, contradizendo, em parte, a imagem distanciada e fria que o intelectual parnasiano forjou para si mesmo e cristalizou em boa parte de suas criações. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 43)

Assim, nota-se que o projeto educacional ou literário para a infância se guiava, antes de tudo, pelo desejo de padronizar e moldar as crianças para que elas se tornassem adultos formados sob a ordem política e social apresentadas pela classe dominante. Dessa maneira, escritores que produziam obras para a infância aderiam ao projeto escolar, priorizando o pragmatismo e o didatismo em detrimento da autonomia da arte defendida durante o parnasianismo — arte pela arte.

Com a intenção de aumentar a quantidade de livros literários destinados às crianças, editores e livreiros incentivavam a tradução e produção da literatura infantil, o que, segundo Arroyo (1968), serviu também para impulsionar vários escritores a experimentarem escritas para esse nicho. À época foram aplaudidos por se disporem a contribuir com o projeto nacionalista, no entanto, após análise literária crítica, percebe-se um lamentável excesso de didatismo — o que era visto com bons olhos pela crítica e pelos educadores, uma vez que a literatura era considerada aparato para transmissão dos valores religiosos e dos chamados bons costumes. Contudo, algumas professoras, como Ina Von Binzer e Mademoiselle Serot, defendiam, assim como Luís Fernando Veríssimo, a necessidade de uma pedagogia/cultura baseada nos valores nacionais (ARROYO, 1968, p. 82).

Nesse sentido, o desenvolvimento da imprensa no Brasil teve papel fundamental no processo da formação e do desenvolvimento da literatura infantil brasileira. Como propõe Leonardo Arroyo, ao salientar a importância dos jornais:

[...] os primeiros jornais dedicados às crianças não só despertavam o interesse do pequeno leitor, através do instrumento de cultura que representavam, como também se constituíam em veículos galvanizadores de vocação e de discussão de problemas e questões relativas ao aprendizado escolar. Os jornais infantis marcaram bem determinado período da literatura infantil brasileira. Para as formações das coordenadas da literatura infantil brasileira, a criação de um campo propício à sua evolução — sem nunca esquecer aqui a importância fundamental do desenvolvimento da educação e do ensino — para a sua base, se assim nos podemos exprimir, foi a imprensa para crianças e jovens, imprensa não só na forma de jornal, como na forma de revistas. (ARROYO, 1968, p. 130)

Mais tarde, os jornais escolares serviram para que muitos escritores fizessem tentativas literárias, como foi o caso de Monteiro Lobato que, em 1896, publicava o seu *O Guarani* semanalmente (ARROYO, 1968, p. 136). O apoio das editoras, que já se destacavam na formação de jovens e crianças brasileiras, foi fundamental para o movimento de nacionalização da literatura e do ensino no país:

Os dirigentes da Livraria Garnier parecem ter sentido logo, em face de fatores vários, inclusive reações do professorado, novos conceitos pedagógicos ou em consequência do próprio desenvolvimento do país, a necessidade da colaboração de autores nacionais nessa conjuntura de reação à literatura importada. Ao mesmo tempo, porém, os tradutores, mal pagos, recusavam-se não poucas vezes a figurar na autoria da tradução, surgindo muitos livros assim sem os nomes dos tradutores. (ARROYO, 1968, p. 166)

Com o sucesso da literatura infantil e sua valorização no ambiente escolar, escrever para crianças pareceu um bom caminho para a profissionalização da carreira do escritor. No entanto, difundia-se a ideia de que produzir literatura infantil era fácil: bastava, com o uso de uma linguagem simplificada, explorar universos fantásticos e maravilhosos, cujos enredos e

personagens estivessem de acordo com os valores defendidos na época. Com isso, houve um crescimento significativo de obras infantis, de autores que se aventuraram nessa escrita como porta de entrada à carreira literária, sem se importarem com a experiência de leitura da criança:

Esses livros padecem de dois defeitos, destacados por Lorenzo Luzuriaga e que são: *a)* o caráter moralizante e fingido, e *b)* os de concepção exatamente ao contrário, ou seja, desmoralizante. Nesta altura vêm muito a propósito as observações que George G. Toudouze faz no prefácio do estudo de Jena de Trigon sobre a atitude de grandes escritores modernos em relação à literatura infantil. Para estes seria um gênero de menor criação literária, pois que ‘un écrivain pour enfants n’est pas un écrivain’. A conclusão se impõe facilmente na perspectiva da própria composição literária do livro para crianças: acontece a aventura literária; os escritores que aparecem fazem experiências no gênero, que não só inflacionaram o mercado, como o desmoralizaram. (ARROYO, 1968, p. 35)

É interessante notar que, mesmo criticando esse aspecto moralizante dos textos infantis, Leonardo Arroyo destaca que faltavam livros de “doutrina” e de “boas maneiras”, de modo que a transmissão dos valores cristão e da cultura burguesa colonial não era vista como um problema, não sendo considerada moralizante. Nesse sentido, escritores e intelectuais tomaram para si o dever de nacionalizar a cultura e a literatura brasileira a partir dos padrões impostos pela classe dominante, como apresentam Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a oferta; e há a resposta das editoras, motivadas à revelação de novos nomes e títulos para esse público interessado, seja de modo parcial, como a Globo, que edita Érico Veríssimo, Lúcio Cardoso, Cecília Meireles, entre outros, ou a Companhia Editora Nacional, a que se ligam Monteiro Lobato e Viriato Correia, ou integralmente, com as citadas Melhoramentos e Editora do Brasil, que preferem o lançamento de traduções. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 47)

A década de 1920 é marcada, portanto, por um movimento reivindicatório impulsionado por princípios de modernização e de patriotismo, de modo que o projeto de nacionalização ocorreu como um todo no país. Cabe notar que essa onda nacionalista atingia a literatura infantil e a não-infantil, como afirmam as pesquisadoras:

Como se disse antes, a produção e circulação no Brasil desta literatura infantil patriótica e ufanista se inspira em obras similares européias. Vale a pena observar, por outro lado, que o programa nacional de uma literatura infantil a serviço de um determinado fim ideológico é bastante marcado por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não-infantil: a presença e a exaltação da natureza e da paisagem que, desde o romantismo (ou, retroagindo, desde o período colonial), permanece como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 39)

Com isso, Zilberman e Lajolo chamam atenção para como a modernização fez com que o escritor

[...] assumisse novas funções. À sua antiga e importante função de dar voz e forma à representação da unidade e identidade nacionais, acrescenta-se agora outra: criar e divulgar o discurso, os símbolos e as metáforas da nova imagem do País, comprometida com sua modernização. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 16)

Assim, surgiram vários escritores, professores e intelectuais que se voltavam à infância e à educação, defendendo a nacionalização e tecendo críticas em relação às regras enfadonhas da pedagogia vigente. Nesse movimento, foi necessário voltar a atenção para as condições e a valorização dos tradutores e escritores para a infância, o que fez com que surgissem vários livros que exaltavam a cultura local, o folclore, e as raízes indígenas e africanas no Brasil, sendo uma temática bastante desenvolvida pela professora Alexina de Magalhães Pinto.

Houve, ainda, um movimento que defendia a popularização do livro, para que a literatura infantil não ficasse restrita ao ambiente escolar e aos fins pedagógicos, no qual se destaca o jornalista Figueiredo Pimentel (1869-1914). Nesse sentido, Alexina foi pioneira ao sugerir uma Biblioteca Para a Infância no Brasil, onde seria possível fazer uma “relação de livros mínimos que se deveria dar aos meninos para lerem” (ARROYO, 1968, p. 182), que é também um desejo expresso de Cecília Meireles. Continua Arroyo:

Das dificuldades de pesquisa num campo como êsse tão complexo — o da literatura infantil — em virtude de suas implicações pedagógicas e escolares, principalmente em sua fase pioneira, já nos dava notícia, em 1917, Alexina Magalhães Pinto. Tentava ela então organizar a indicação de uma biblioteca mínima infantil para as crianças brasileiras, conforme apêlo publicado num dos números do *Almanaque Garnier*. Êsse apêlo dirigia-se principalmente à Academia Brasileira de Letras e pessoas de projeção, contendo a pergunta: ‘Que livros dá para seu filho ler?’. (ARROYO, 1968, p. 183)

Para o pesquisador, os critérios usados por Alexina eram válidos para sua época, de modo que autores clássicos como Machado de Assis e Euclides da Cunha estavam incluídos na biblioteca mínima. Assim, de acordo com os padrões dominantes de entretenimento e educação, a professora mostrava certa preocupação com a infância.

Já Regina Zilberman e Marisa Lajolo enxergam Alexina como um exemplo do que elas chamam de “oscilação que preside as imagens e usos da língua portuguesa” (1988, p. 20), uma vez que a professora recolhia e recontava histórias do folclore, sendo elas submetidas a adaptações com o objetivo de emparelhar a educação e a literatura:

Mas há ainda outra forma pela qual este Brasil anacrônico e rural é recuperado pela literatura infantil anterior a 1920: trata-se do trabalho de Alexina de Magalhães

Pinto que, a partir de 1907, põe seu talento e gosto de folclorista a serviço, senão da literatura infantil, ao menos de um projeto de leitura que garanta o acesso das crianças ao material folclórico representado pelas cantigas, histórias, provérbios e brinquedos recolhidos pela autora e publicados na Coleção ICKS de Biblioteca Escolar [...].

Esse material, todavia, revela a dificuldade com que os educadores da época lidavam com as diferentes realidades culturais do Brasil. Os textos recolhidos sofrem as adaptações que a autora julga necessárias ao cumprimento da função pedagógica a que se destina a obra. Nesse sentido, no prefácio de *Cantigas das crianças e do povo*, Alexina adverte que evitou os assuntos que considerou impróprios (por nocivos), bem como corrigiu os erros de linguagem que lhe pareceram incompatíveis com um projeto educacional. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 38-39)

Monteiro Lobato, em 1925, escreve em carta ao amigo Godofredo Rangel que era preciso “abrasileirar a linguagem”, uma vez que as traduções se mostravam “galegais”. (LOBATO apud ARROYO, 1968, p. 207). Apenas sete anos antes, o autor Francisco Adolfo Coelho lança a obra *Contos da Avózinha* ou *Contos Nacionais Para Crianças*, cujo mérito, de acordo com o autor, é ser verdadeiramente nacional e popular. Sobre a obra, Arroyo analisa:

Destaque-se, porém, que F. Adolfo Coelho soube realmente fazer um livro capaz de interessar as crianças. Nêle não se nota, em relêvo, a preocupação pedagógica, a preocupação moralizante, traços que perderam muitos livros para crianças da época, o que eram, na verdade, o objetivo de tais livros. (ARROYO, 1968, p. 117)

Ao mesmo tempo que autores defendiam a escrita de um português que se aproximasse mais do modo de falar brasileiro na literatura de um modo geral, os livros para crianças sofriam o contrapeso do didatismo, limitados à correção gramatical:

Se por um lado a preocupação com o destinatário infantil motivava a adaptação que fazia esta literatura afastar-se dos padrões lingüísticos lusitanos, por outro o compromisso escolar e ideologicamente conservador que inspirava os livros pode responder pelo academicismo de sua linguagem num momento em que a literatura não-infantil já ensaiava algumas rupturas. (ZILBERMAN/LAJOLO, 1988, p. 20)

Assim, além de ensinar valores, comportamentos e virtudes a serem interiorizados pelas crianças, a “correção” da linguagem passava a ser outra preocupação atrelada à função de modelo exemplar designada à literatura infantil. Mais do que a adequação dos livros infantis para uma escrita dentro da norma padrão da língua, foi feita também a simplificação do vocabulário e a ocultação de passagens consideradas menos satisfatórias, por suscitarem medo ou terror no leitor — prática que acontece desde a adaptação escrita dos contos de fadas, reproduzida por vários escritores, editores e professores que lidavam conteúdo literário infantil, defendida, inclusive, ainda nos dias de hoje.

Antes mesmo de escrever o primeiro livro destinado ao público infantil, Monteiro Lobato defende uma escrita mais coloquial, semelhante à “língua que todas as crianças deste

país falam, que do Norte ao Sul todos nós falamos, mas que, por força duma congenial subserviência à velha metrópole não temos ainda coragem de reduzir à escrita’.” (ARROYO, 1968, p. 188). Foi nesse contexto social e literário que os autores brasileiros reivindicaram a cultura local, na onda modernista e nacionalista pela qual passou a comunidade artística em inícios do século XX. Por volta de 1914, a literatura escolar já se caracterizava por uma temática nacional.

Alguns anos depois, em 1928, surgem muitas publicações de livros infantis. Junto à crítica pedagógica, havia também um objetivo renovador da literatura escolar, concretizado com obras de caráter nacional, como *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, na qual exaltavam os aspectos físicos no país, proporcionando uma visão geral do Brasil, além de trabalhar noções morais e nacionalistas consideradas necessárias de serem recebidas no contexto escolar (ARROYO, 1968). Quanto às produções dessa época, Zilberman e Lajolo apresentam a seguinte análise:

O patriotismo exacerbado e a coleta de dados históricos ou folclóricos sendo feita de maneira aleatória e indiscriminada, repetem em muito as tendências analisadas anteriormente, quando se formava o gênero no Brasil. O fato é pertinente, porque, de um lado, as opções temáticas armazenavam resíduos dos projetos nativistas do Modernismo, mas, de outro, revelavam uma ótica retrógrada, em tudo contrária às metas da vanguarda literária.

Esta oscilação, segundo a qual os temas guardavam parentesco com plataformas literárias da época, mas agenciavam procedimentos artística e ideologicamente superados, vem a ser incorporada à literatura infantil, desvendando um oportunismo que se enraíza à natureza dela por continuar em vigor: de um lado, mantém-se coerente com os ideais da época, através do domínio do código em vigor; mas, de outro, não cede o território já conquistado, nem quer pôr em risco sua circulação já assegurada nas salas e corredores dos prédios dos colégios. Veste o uniforme escolar e dá lições de bom comportamento, falando a linguagem do tempo. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 82-83)

Com a transição do Império para a República, intensificaram-se também as cobranças para uma nova orientação da pedagogia nacional. Nesse sentido, alguns pedagogos fundam o movimento da Escola Nova, a partir do qual teciam críticas ao modelo de educação tradicional:

O terceiro movimento [dos anos 20] renovador ocorre no campo da educação. As mudanças nesse setor serão propostas pelos pedagogos que, influenciados pelo pensamento norte-americano, em particular por John Dewey, fundam o movimento da Escola Nova. Durante os anos 20, o núcleo, constituído por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta, começa a desenvolver suas teses, que se caracterizam pela crítica à educação tradicional. Opondo-se a um ensino destinado tão-somente à formação da elite, visavam à escolarização em massa da população. Discordavam da orientação ideológica em vigor; e, contrários à ênfase na cultura livresca e pouco prática, propunham um ensino voltado à difusão da tecnologia e com um conteúdo pragmático. Ao vago humanismo gerador de bacharéis ociosos e prolixos, contrapunham a necessidade do incremento à ciência e ao pensamento reflexivo,

bem como o estímulo à atividade de pesquisa. Por último, sugeriam que essas tarefas fossem assumidas pelo Estado, a quem cabia a gerência e a centralização da educação, a fim de poder torná-la universal e homogênea. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 49)

A Escola Nova teve papel fundamental na luta pela difusão da literatura infantil nacional (folclore, traduções e adaptações brasileiras), bem como na criação de bibliotecas infantis.

Com ideias influenciadas pelas descobertas vindas da filosofia, da psicologia, da antropologia e das ciências sociais como um todo, bem como pelo avanço nas discussões de novas práticas pedagógicas, “traçava as diretrizes de uma nova política educacional” (FIGUEIRA, 2010, p. 27). Patrícia Figueira, pesquisadora na área de educação, expõe em sua dissertação sobre Lourenço Filho e a Escola Nova que

[...] a presença dos ideais da Escola Nova no Brasil e sua influência nas práticas educativas explicitavam a crença no poder da educação e a necessidade de ampliação de vagas, porém, não de qualquer tipo de educação. A nova educação deveria substituir o modelo existente por um novo que considerasse as bases morais, higiênicas e econômicas de modo a recompor o sistema político vigente pela nova classe social burguesa em ascensão, e a adaptar a sociedade aos novos dispositivos de dominação resultantes da presença cada vez maior das fábricas. (FIGUEIRA, 2010, p. 27)

A partir dessa análise, é possível perceber como as propostas apresentadas por Rousseau em *Emílio* podem ser encontradas nos princípios defendidos pelo escolanovismo, no sentido, por exemplo, da centralização da criança nas reflexões escolares, da investigação e do respeito pelas fases de desenvolvimento infantil, e do objetivo de reconstrução da sociedade por meio da educação cívica aliada à instrução científica. Obra fundamental na construção das bases da pedagogia moderna, os preceitos rousseauianos são difundidos explícita e implicitamente, ainda hoje, nas discussões e pesquisas sobre literatura infantil, principalmente na área da Educação.

Entendido como figura decisiva na constituição do movimento escolanovista no Brasil, Lourenço Filho é quem escreve a introdução de *Literatura Infantil Brasileira* (1968), de Leonardo Arroyo, obra que contribuiu para a sistematização da história da literatura infantil, servindo de referência até os dias atuais para investigação basilar do seu conceito e de seus desdobramentos. Isso se dá, segundo Lourenço Filho, em razão de ser um dos primeiros trabalhos feitos com “análise minuciosa das fontes [...] com documentação muito abundante, haurida em livros, artigos de jornal e mesmo correspondência particular.” (FILHO apud ARROYO, 1968, p. 12). Em nota de rodapé de seu estudo, Leonardo Arroyo cita a obra *Problemas da Literatura Infantil*, de Cecília Meireles como pioneira “no tratamento do tema da literatura infantil no Brasil”, sendo ela “de leitura obrigatória para todos quantos se

interessam sobre o assunto do ponto de vista histórico-pedagógico” (ARROYO, 1968, p. 26). Uma das grandes escritoras brasileiras do século XX, Cecília Meireles foi importante não só para a teorização da literatura desenvolvida para crianças, como também teve papel ativo na renovação do modelo pedagógico, contribuindo tanto com o manifesto escolanovista, fundador do movimento, quanto com a produção de material contendo reflexões e orientações para que os educadores pudessem aplicar as novas práticas em sala de aula.

### 1.3 Cecília Meireles: um olhar para a criança

Cecília Benevides de Carvalho Meireles nasceu no Rio de Janeiro, em 1901. Não chegou a conhecer o pai, que morreu três meses antes de seu nascimento. Aos três anos de idade perdeu a mãe, passando a morar com a avó materna, de origem açoriana. Nessa época, teve contato com o universo folclórico nas versões de sua ama e de sua avó, da qual se lembra com carinho:

[...] recordo céus estrelados, tempestades, chuva nas flores [...] retratos de álbum, o uivo dos cães, o cheiro do doce de goiaba, todos os tipos populares, a pajem que me contava com a maior convicção histórias do saci e da Mula-sem cabeça (que ela conhecia pessoalmente); minha avó que me cantava romances e me ensinava parlendas... (MEIRELES *apud* SILVA, 2013, p. 243)

Para Meireles, esse gosto pela leitura veio a se tornar uma vocação para o magistério. Então, a escritora começou a lecionar no ensino primário ao concluir o Curso Normal, em 1917, e dois anos depois lançou seu primeiro livro — *Espectros* (1919) —, dando início à carreira literária.

Nessa época Cecília já criticava o sistema público de ensino, o que a levou a abandonar o magistério por alguns anos para se dedicar ao estudo de uma possível reforma na educação, seguindo os caminhos da concepção pedagógica moderna, guiada pelo viés humanista. Meireles acreditava que, com novos métodos pedagógicos, seria possível atingir uma reconstrução nacional com a recuperação de virtudes como coragem e independência, posicionando-se contra o ensino clássico erudito pautado por padrões religiosos, e a favor do desenvolvimento sensível por meios artísticos de qualidade.

Com a ascensão de Getúlio Vargas em 1930, a educação brasileira passou por diversas transformações, como a criação do Ministério da Educação e a inclusão de um capítulo sobre a educação na Constituição de 1924, eclodindo numa luta de ideais. Ao iniciar sua carreira de jornalista na “Página de Educação” do jornal *Diário de Notícias*, Meireles adquiriu um papel importante na divulgação dos preceitos da Escola Nova, que defendia a educação pública,

obrigatória e laica, adaptada aos interesses do aluno (visto como agente ativo de seu próprio conhecimento, e não como mero receptor), além da coeducação de meninos e meninas.

Em suas crônicas, a escritora chamava os educadores para participarem da revolução educacional, argumentando que o contexto possibilitava ao Brasil ser uma nova esperança para o mundo caso a educação valorizasse qualidades como justiça, pureza e fraternidade. Escreveu sua coluna diária durante três anos, representando um poder incomum para mulheres na época:

Em artigo de 1930, no qual dialogava com os educadores da época, Cecília Meireles (2001, v.1, p.143) remeteu-se a um dos lemas do escolanovismo, afirmando que “a criança é o futuro cidadão, e que a escola é o vestibulo da vida”. Para Cecília, no entanto, dizer isso não era o bastante, sendo “mister senti-lo profundamente”, de maneira que o sentir esteja integrado na própria personalidade, para que as ações diárias promovam “uma realidade positiva a essas convicções subjetivas”. Meireles (2001, v.1, p.144) destacou também que “os donos, os responsáveis” pelo futuro “são os educadores de hoje” e que a “transformação geral que se aguarda” depende “da sua coesão, da sua orientação, da sua energia e do seu exemplo”. (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 857)

Com isso, além de pregar o ideal da criança como agente transformadora do futuro, e de colocar a responsabilidade dessa formação no professor, outras demandas eram reivindicadas pelos escolanovistas, relacionadas à saúde, à estética e à moral, uma vez que a educação de qualidade e efetiva dependia, também, de um ambiente favorável. Assim, para a educadora, a instituição de ensino se apresentava como a maior potência para o progresso humano, sendo decisiva no processo de civilização. Ademais, Meireles também chamava também atenção para a necessidade de uma união entre famílias e professores, para que o ensino oferecido nas escolas pudesse reverberar nas casas dos alunos:

Em matéria de 1931, Cecília afirmou que a criança “é a base para a transformação do futuro”, tema que integra, de maneira fundamental, o temário do escolanovismo. Sua noção de infância repercutia o ideário socializador comum aos escolanovistas, pois entendia que educar as crianças era o mesmo que educar o povo, pois “o povo que se educa para um ideal, só já não está educado para ele porque lhe faltou na infância uma educação para isso.”. (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 859-860)

Em 1932, após participar de comissões em prol das reformas educacionais no Brasil, Cecília Meireles assina o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, junto de outros vinte e cinco educadores. Esse documento tinha como objetivo implementar os ideais da Escola Nova no país, consolidado como um evento marcante na democratização da educação brasileira. Defendia, ainda, a voz da criança e suas preferências nos debates educacionais daquela geração. Essa postura foi adotada por Meireles também em relação à literatura infantil, ao ressaltar a importância de considerar as preferências desse público leitor. Com isso, a criança

era vista como um ser particular, que exigia uma literatura voltada a sua educação e aos seus interesses.

Em 1934, Cecília inaugurou a primeira biblioteca infantil do país, de nome Pavilhão Mourisco, que funcionava como um centro cultural infantil, desenvolvendo atividades artísticas e musicais para além do salão de leitura. No entanto, o espaço foi desativado apenas três anos depois, por questões políticas. As tendências conservadoras e católicas do Estado Novo de Vargas que viria em seguida já se pronunciavam mesmo antes do fechamento do Pavilhão Molusco:

Após a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, ocorreu uma forte reação dos católicos contra os intelectuais que buscavam a modernização do ensino. Um dos temas enfaticamente assinalados nessa ofensiva era o da suposta vinculação da nova pedagogia com o comunismo [...]. (CUNHA e SOUZA, 2011, p. 855)

A concepção de infância compartilhada por Cecília Meireles e pelos escolanovistas era herança da geração iluminista, pautada no discurso de que a criança é um ser puro, generoso e angelical, características essas que precisam ser mantidas por meio de bons exemplos, difundindo o protecionismo em relação às mazelas sociais. Para essa criança, a escola deveria satisfazer as necessidades de aprendizado a partir do intercâmbio de experiências, e com foco na experimentação e no oferecimento de conhecimentos científicos e técnicos atrelados à arte, à literatura e aos valores sociais, capazes de prepará-la para o trabalho e para a vida. Como salientam Andreia Tocantins e Rosângela Ferreira,

Cecília era uma intelectual que acreditava que os artífices, os sábios e as crianças representam a essência da humanidade por terem uma visão das coisas do mundo muito diversa do resto da humanidade. Afirmava que os profissionais da educação deveriam buscar compreender as especificidades dessas criaturas. Especificidades essas que as faziam tornar-se criaturas sensíveis. Defendia veementemente que escrever para criança requer sensibilidade e muita seriedade. Para a educadora, o livro infantil deveria ter um aspecto gráfico educativo, sendo capaz de instigar a sensibilidade do leitor, uma vez que crianças e adolescentes têm formas específicas de pensar. (TOCANTINS e FERREIRA, 2015, p. 60)

Para avaliar se as obras infantis estavam de acordo com o ideal de nacionalização, foi criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil, em 1936, que tinha como um dos objetivos eliminar exemplares considerados perniciosos e sem valor pedagógico/literário. Sobre a comissão, as pesquisadoras Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Gladiomar Saade de Castilhos trazem as seguintes informações:

Essa comissão era formada por especialistas em literatura e educação, dentre eles: Cecília Meireles, Elvira Nizinska, Maria Junqueira Schimidt, José Lima do Rego, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Manoel Bandeira, Maria Eugênia Celso. A Comissão recebeu a missão de controle da Literatura infantil devendo incentivar a

criação de novos títulos e fiscalizar os títulos já existentes podendo interditar a considerada leitura perigosa.

Durante os dois anos de existência dessa comissão, vários pareceres na tentativa de conceituar e classificar a Literatura infantil fez com que algumas medidas fossem adotadas pelo Ministério de Educação e Saúde Pública, como por exemplo: o decreto lei nº 1006, de 30 de Dezembro de 1938 que proibia publicações de livros que não fossem escritos em língua Nacional desencadeando mais tarde em 3 de setembro de 1941 novo decreto nº 3.580 que proíbe a importação de livros didáticos. (CASTILHOS e CORRÊA, 2013, p. 10)

Além disso, o incentivo à leitura era outro objetivo do ministério, a partir da publicação e divulgação de novos títulos (pré-selecionados) para as escolas, produzidos com a intenção de divertir e instruir, utilizando a estética como ferramenta pedagógica para a formação da criança.

Em sua coluna no *Diário de Notícias*, Meireles também fazia resenhas críticas sobre livros infantis lançados no Brasil e no mundo. Analisava as obras a partir das especificidades que acreditava necessárias à infância, ressaltando a importância do seu imaginário, que precisava ser instigado pela leitura, através da linguagem e da ilustração. Seguindo a proposta educacional da época, a seleção de livros deveria partir de dois pontos: utilidade e prazer — ideia defendida ao longo das conferências proferidas em 1949, que deram origem ao livro *Problemas da Literatura Infantil*, objeto de estudo deste trabalho que será analisado no capítulo seguinte. Com isso, a autora defende a importância de ouvir as crianças e de conhecer e respeitar suas singularidades no espaço educacional e cultural.

Tanto as crônicas quanto as conferências de Cecília Meireles costumam ser citadas e analisadas em estudos que tratam dos usos da literatura infantil pela pedagogia, devido ao seu pioneirismo em apontar a falta de literariedade e excesso de didatismo. Ainda hoje, a pedagogia abraça essa função de formar cidadãos que leem, mantendo grande valorização dos clássicos por servirem de exemplo de conduta e transmissão de valores, sem perder a qualidade estética, como é possível encontrar no texto de Ana Arguelho de Souza, “Para que serve a literatura, então?”:

Considero, assim, muito importante que o professor avalie a qualidade do livro: linguagem, enredo, personagens, valores que ele veicula e informações relevantes que podem estar nele contidas e, sobretudo, a capacidade de encantar o leitor e de ampliar o seu horizonte de expectativas em relação à vida. (SOUZA, 2013, p. 5)

Para a professora e pesquisadora, dizer que a burguesia teve papel na criação do conceito de infância e da literatura infantil, conforme demonstrado neste capítulo, é um mito:

Por último, é bom lembrar que existe um mito de que foi a burguesia quem inventou a infância e a literatura infantil e que isso não procede. A burguesia é uma classe cujo papel na história está muito mais ligado ao mercado do que à cultura. A verdade é que as antigas histórias populares da idade média foram sendo recuperadas ao

longo dos séculos XVIII e XIX, muito mais em função de aquecer o mercado livreiro nascente do que por interesse da burguesia de que o conjunto da população lesse. (SOUZA, 2013, p. 9)

Esse trecho exemplifica como a ideia de que os clássicos perduraram apenas por seu valor literário e moral (como se esses valores não fossem, eles mesmos, ditados pela classe dominante) é defendida ainda hoje, com o argumento de que a “grande literatura” já existia antes da escola, presentes nos mitos, fábulas, canções etc., tendo sido apenas recuperados por escritores do século XVIII e XIX. No entanto, essa afirmação ignora os critérios e os objetivos políticos com as adaptações feitas para transformarem essa literatura oral em literatura escrita, considerando-as apenas no sentido de simplificar a linguagem para a criança — o que, seguindo a linha de argumentação, não seria necessário, uma vez que as crianças já tinham acesso a essas histórias quando contadas oralmente, apreciando-as.

No artigo “Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético”, o professor e pesquisador Maurício Silva acredita ser

[...] precisamente na junção das esferas pedagógica e artística que se situa a literatura infantil, na medida em que se afirma, a um só tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irredutível no complexo universo infantil. (SILVA, 2017, p. 176)

Para ele, a literatura infantil deve permanecer nesse lugar, considerando que a linguagem literária seja necessária para contrabalancear o “sensível” e o “belo” com o materialismo contemporâneo, “o que denota o caráter *estético* da linguagem literária, mas sem dispensar seu lado *pedagógico*” (SILVA, 2017, p. 187). Se a literatura infantil é, antes de qualquer coisa, literatura — portanto, arte —, a proposta deste trabalho é que essa cobrança pela preocupação com a função pedagógica, considerada uma essência positiva e da qual o texto literário para crianças não deve se dissociar, seja repensada, a partir da defesa de que esse aspecto limita a liberdade de criação e abre espaço para o excesso de livros com escritos puramente didáticos e lúdicos, ou mesmo para atender ao mercado editorial.

Os pesquisadores de teoria literária Pedro Albeirice da Rocha e Robson Vila Nova Lopes escrevem sobre a relação da literatura infantil e a pedagogia, reforçando que deve haver um equilíbrio entre a intuição artística e a intenção educativa, vendo-as como indissolúveis por estarem na raiz dessa categoria:

Atualmente, os excessos e equívocos são muitos na produção infantil. Estudos de alguns críticos revelam que, na maioria das obras, predomina a gratuidade por se tratar de livros sem divertimentos, fragmentos e sem sentido, ou obras sobrecarregadas de informações corretas, mas sem fantasia e imaginação, afugentando o leitor ao invés de atraí-lo. O importante seria equacionar os dois

termos do problema, com uma literatura que sirva para divertir, dar prazer, emocionar, que ao mesmo tempo, ensine modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar, mostrando que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida. (ROCHA e LOPES, 2016, p. 5)

Nesse exemplo, percebemos como os argumentos apresentados por pedagogos, ao escreverem sobre a importância da literatura infantil para a educação, são repetidos em pesquisas literárias que se propõem a trabalhar com esse tema.

Também é comum encontrar estudos que entendem Cecília Meireles como crítica ao modelo moralizante, como o artigo “Cecília Meireles: literatura e educação”, de Mariana Batista do Nascimento Silva, que chega à conclusão de que a escritora, na obra *Problemas da Literatura Infantil*, aponta uma nova concepção de literatura infantil “como forma maior de formação da sensibilidade do leitor e não como veículo de informações que os adultos julgam necessárias à formação moral e social da criança” (SILVA, 2013, p. 245). No entanto, pode-se verificar, em oposição a esse argumento, que Meireles apresenta como novidade o olhar voltado para a criança, e uma crítica à falta de preocupação estética nas obras escolares, de modo que, para ela, o exemplo moral e a preocupação com a função pedagógica/formadora são imprescindíveis para uma literatura infantil de qualidade, como será demonstrado no capítulo seguinte.

Já as pedagogas Cristiane Silva Mélo e Maria Cristina Gomes Machado fazem uma análise das contribuições de Cecília Meireles para a leitura e para a literatura a partir de textos que expõem as concepções da escritora a respeito da função e da qualidade dos livros endereçados às crianças, chegando à conclusão de que:

A autora considerava que o escritor de livros infantis devia se preocupar com a formação da criança na infância. Escrever era um exercício de poesia, de expor uma beleza interior, inquieta no coração do escritor, bem como passar a fantasia de maneira real, contando estórias idealizadas como se fossem verdades na valorização do lúdico, para o desenvolvimento da sensibilidade emocional da criança. (MELLO e MACHADO, 2008, p. 15)

De acordo com as autoras, priorizar a formação da criança em detrimento da experiência/recepção de leitura é uma preocupação pedagógica, e não literária. Não por acaso, essa visão e valorização do caráter utilitário da literatura infantil é recorrente em estudos feitos pelo viés da educação. Como demonstrado no artigo, Cecília Meireles pregava em suas crônicas sobre educação que a

[...] escola, para ela, era o local onde a criança entrava em contato com aprendizagens que serviriam para a vida. O professor influenciava na formação do indivíduo, possuía o dever de transmitir não apenas o conteúdo, mas o caráter e a moral, sobretudo por meio de exemplos. Era necessário que o professor fosse um indivíduo verdadeiro, sincero e puro, que pensasse, agisse e sentisse corretamente,

sendo uma pessoa íntegra para ensinar os caminhos retos às crianças, caso contrário, o professor deformaria a inocência do mundo infantil. (MELLO e MACHADO, 2008, p. 16-17)

Nota-se que Meireles chama atenção para a responsabilidade de os professores formarem as crianças, não só apresentando uma literatura de qualidade — isto é, aquela que contém personagens e relatos que servem modelo para as crianças se inspirarem — como também oferecendo, eles próprios, exemplos de conduta que estejam de acordo com os valores morais que devem ser ensinados. A partir dessa missão dada aos intelectuais e educadores, Meireles concebia “a literatura como importante ferramenta no desenvolvimento da habilidade de ler, como uma forte contribuinte na formação cognitiva, intelectual, moral e de senso de sensibilidade emocional nas crianças” (MELLO e MACHADO, 2008, p. 19). Guiando-se por essa função dada à literatura infantil como parte positiva de sua essência, as pedagogas concluem que a “leitura e a imaginação não perderam, ainda, seu caráter educativo e devem, por isso, estar presentes no trabalho de educação infantil na contemporaneidade” (MELLO e MACHADO, 2008, p. 17).

Com o intuito de investigar uma das bases teóricas que fundamentam os motivos para tamanha resistência em deixar que a literatura infantil tenha autonomia artística em relação à tensão com os preceitos pedagógicos que vem norteando sua produção, crítica e teoria, seguimos para o capítulo seguinte.

## 2. A função formadora da literatura infantil e o controle do imaginário

*“Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa: só as  
pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto,  
tenho de ficar calado para as crianças falarem.”*  
(MÁRIO QUINTANA)

A obra *Problemas da Literatura Infantil*, publicada pela primeira vez em 1951, é o resultado de três conferências realizadas por Cecília Meireles em Belo Horizonte, em 1949, compondo a “Coleção Pedagógica” da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Integrado à coleção “Novas Buscas em Educação”<sup>1</sup>, foi o terceiro volume dos mais de quarenta publicados ao longo dos anos posteriores.

Na orelha da segunda edição, de 1984, Cecília Meireles é apresentada como “escritora com senso pedagógico”, o que é reforçado como um ponto positivo por Abgar Renault e por Ruth Rocha nos prefácios da primeira e segunda edição, respectivamente. Renault denuncia a baixa qualidade dos livros infantis, que, segundo ele, passaram a apresentar temas deseducativos, linguagem inadequada e substituição da palavra por imagens, “desvirtuando o instinto lúdico da criança” (RENAULT apud MEIRELES, 1984, p. 13). Então, o escritor coloca a arte como uma espécie de ingrediente mágico a ser explorado na educação primária, que tem como tarefa “lidar com as expressões mais delicadas da sensibilidade humana” (RENAULT apud MEIRELES, 1984, p. 12), defendendo a ideia de que “a criança é, essencialmente, o ser que se constrói, e constrói menos manual do que imaginativamente” (RENAULT apud MEIRELES, 1984, p. 13), ideia próxima à de Rousseau sobre o desenvolvimento humano. Isso quer dizer que, para Abgar Renault, é importante oferecer às crianças obras literárias com alta qualidade estética, para que os ensinamentos sejam absorvidos satisfatoriamente. Esse parece ser também o pensamento de Cecília Meireles ao longo da obra. Já Ruth Rocha escreve seu prefácio com base na trajetória profissional de Meireles enquanto poeta e pedagoga, ressaltando o respeito e a atenção oferecidos por ela aos interesses e preferências da criança em si. Rocha finaliza seu texto apontando a relevância da arte para a educação: “Mas sem beleza não tem a educação nenhum propósito.” (ROCHA

---

<sup>1</sup> “A coleção *Novas buscas em educação* pretende ajudar a repensar velhos problemas ou novas dúvidas, que coloquem num outro prisma preocupações irresolvidas de todos aqueles envolvidos em educação: pais, educadores, estudantes, comunicadores, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e, sobretudo, professores... Pretende servir a todos aqueles que saibam que o único compromisso do educador é com a dinâmica e que uma postura estática é a garantia do não-crescimento daquele a quem se propõe educar.” Trecho retirado do texto de apresentação presente nas obras *O estranho mundo que se mostra às crianças* (Fanny Abramovich, 1983) e *Confinamento cultural, infância e leitura* (Edmir Perrotti, 1990), dois volumes da coleção em destaque que também são referenciados nesta pesquisa.

apud MEIRELES, 1984, p. 9), corroborando a ideia compartilhada por Cecília Meireles e por Rousseau de que a arte deve ser usada adequadamente para tocar o lado sensível infantil e, com isso, formar bem e moldar os adultos do futuro.

Apesar de, no início da obra, explicar que não houve pretensão de oferecer “solução aos inúmeros problemas da Literatura Infantil” (MEIRELES, 1984, p. 15), no decorrer dos capítulos a autora desenvolve argumentos para sustentar o desejo de que houvesse a “organização mundial de uma Biblioteca Infantil, que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar um ‘humanismo infantil’” (MEIRELES, 1984, p. 16). Defendendo a visão tradicional de que a boa literatura deve cumprir a função de deleitar e instruir o leitor — *dulce et utile* —, Cecília Meireles eleva algumas obras clássicas à posição de modelo a ser imitado, corroborando o poder de influência moral creditado à literatura. Assim, intercalando exemplos e reflexões por dezenove pequenos capítulos que passam por questões relacionadas à literatura (oral e escrita), aos livros, à moral, à educação e à criança, a escritora busca validar e justificar a preferência por obras clássicas, exaltando características narrativas apreciadas por pequenos leitores ao longo dos anos, e que tenham o conteúdo útil para sua formação — sendo, portanto, essenciais para a formação humana e, por isso, escolhidas para conduzirem a educação infantil. Essas obras são consideradas por ela de qualidade suficiente para fazerem parte do que ela propõe como acervo básico de literatura para crianças de todo o mundo.

A principal estratégia argumentativa da autora para defender os clássicos e seu uso na escola é trazer à luz experiências de leitura de grandes nomes — escritores, filósofos, pensadores etc. —, buscando comprovar a influência exercida por essas histórias e seu papel na formação dessas pessoas. Um dos grandes nomes citados é Michel Montaigne, que, durante a infância, era afeiçoado a clássicos de Ovídio e Virgílio, ensinados na escola. Nesse caso, o gosto pela Literatura Tradicional é relacionado ao “espírito enlevado” do escritor, que não se interessava pelos romances de cavalaria como as demais crianças de sua época:

Afinal, mesmo Ovídio, Montaigne virá a repudiar, com toda a Mitologia, para dedicar-se à leitura histórica; e então reinará Plutarco, e as *Vidas ilustres* serão seu definitivo entretenimento. Mas é da infância que estamos tratando; e, ainda uma vez, vemos, nessa primeira fase da vida, um grande espírito enlevado com a literatura tradicional, cristalizada na obra do poeta latino. (MEIRELES, 1984, p. 68-69)

Além disso, Meireles lembra que o ensino do Latim da época fazia uso de textos sobre Mitologia. Com isso, era possível manter a memória tradicional atrelada ao ensino:

Se Montaigne escapava aos ciclos da França e da Bretanha, desprezando Amadises e Lancelotes, não escapava ao de “Rome la grant”. Os contemporâneos mergulhavam nas novelas de cavalaria, nas fábulas, nas facécias, nos milagres, lendo-os ou ouvindo-os — já que o contador de histórias não desaparecera de todo, ao sol do Renascimento — ele, enraizado ainda na disciplina do Latim, imbuído de seiva clássica, inclinava-se para a Mitologia, na língua que lhe era materna. Intimamente, era a memória do tradicional, palpitando sob outra forma. (MEIRELES, 1984, p. 69)

Continuando a defesa dos clássicos e de seu lugar elevado na literatura, a autora cita *Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, inspirada em Homero; *Fábulas* de La Fontaine, inspiradas pelos escritos de Esopo — que, por sua vez, eram adaptações de histórias populares, contadas oralmente —; e os *Contos*, de Perrault, que também eram histórias recolhidas com o intuito de que “as mães transmitissem a seus filhos essa herança do passado, cujo valor educativo encarecia” (MEIRELES, 1984, p. 72-73). Ao trazer essa informação, Meireles conclui que, uma vez que as histórias que deram origem aos clássicos exerceram uma “função civilizadora” quando transmitidas oralmente, “essas experiências da humanidade se convertem em obras eternas, quando servidas por um estilo que as imortalize” (MEIRELES, 1984, p. 69). Esse reforço da importância de o exemplo moral e comportamental ser passado por meio da literatura é recorrente em toda a obra. Em se tratando de literatura destinada especificamente às crianças, a utilidade pedagógica é ainda mais exaltada pela escritora, que acredita que bons livros devem esconder boas lições em meio à narrativa:

Como o infante D. Juan Manuel, como Montaigne, como tantos outros, La Fontaine aludia aos encantos da forma como acessório vantajoso ao bom aproveitamento dos exemplos. Por parecerem fáceis, frívolas, essas lições não atraíam o leitor, seduzindo-o como simples divertimento? “Vocês estão numa idade na qual o divertimento e os jogos são permitidos aos príncipes; mas ao mesmo tempo devem consagrar reflexões sérias a alguns de seus pensamentos. Tudo isto se encontra nas fábulas que devemos a Esopo.” (MEIRELES, 1984, p. 70)

Seguindo a linha argumentativa, Cecília Meireles recorre a relatos de grandes escritores que conferem à Literatura Tradicional o aprendizado de lições e valores. Como exemplos, cita François Fénelon, Selma Lagerlöf, Lucien Naury, Frederico Mistral, Máximo Górkí, Condessa de Noailles, exaltando a influência da literatura clássica tradicional, oral e escrita, na vida dessas personalidades:

Em todas as grandes vidas, esse elemento tradicional aparece como raiz profunda, que penetra igualmente o solo da pátria e o solo do mundo; que vem da infância de cada um e da infância de todos, e concorre para essa fusão do individual no coletivo, do coletivo no individual, essa identificação do homem com a humanidade. (MEIRELES, 1984, p. 81-82)

Com isso, a autora acredita estar comprovando que a Literatura Tradicional é a primeira a se instalar na memória da criança, de modo que é a partir dela que a criança recebe a visão do mundo sentido, antes de entender o que viria a ser o mundo real. A partir desse pensamento, a Literatura Tradicional carregaria todas as qualidades necessárias à formação humana, de maneira poética e fluida, sendo entendida por Cecília Meireles como uma “pedagogia secular” (MEIRELES, 1984, p. 83).

Assim, ao longo da obra a escritora cita alguns autores clássicos presentes nas experiências de leitura analisadas por ela: François Fénelon (1651-1715), Daniel Defoe (1660-1731), Jonathan Swift (1667-1745), Cònego Schmidt (1768-1854), Mme. de Ségur (1799-1874), Alexandre Dumas (1808-1870) e Júlio Verne (1828-1905), chamando a atenção para o fato de que muitas de suas obras foram apropriadas pelas crianças, não tendo sido criadas visando a esse público<sup>2</sup>. Apesar disso, chamaram a atenção desses leitores devido ao trabalho criativo com a narrativa, que se apresentava cheia de aventuras e diálogos, muitas vezes inverossímeis, mas sempre fascinantes, como *Viagens de Gulliver* (1726) e *Aventuras do Barão de Münch-hausen* (1735). Já *Aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoë, aparece como exemplo empolgante de herói para o leitor, já que “Robinson é o homem vencendo a natureza, pela inteligência e pela vontade” (MEIRELES, 1984, p. 89). Nesse momento, a autora cita Rousseau e sua obra de educação *L’Emille* (citado no primeiro capítulo deste trabalho), na qual o filósofo faz várias restrições a livros infantis — com julgamentos considerados severos por Cecília Meireles — e postula *Aventuras de Robinson Crusóé* como o livro que oferece o tratado mais feliz de educação natural:

Por estas ou por aquelas razões, Robinson Crusóé, da sua ilha deserta foi visto por todas as crianças do mundo. Brincava-se de Robinson como hoje se brinca de bandido. O papagaio e o guarda-sol de Robinson eram tão atraentes como as pistolas atuais. Por onde se vê que as crianças do passado tinham, sobre as de hoje, a superioridade de uma inegável poesia, e de um evidente bom gosto. (MEIRELES, 1984, p. 92)

Mais uma vez recorrendo a um relato de primeira leitura — dessa vez, do romancista escocês Walter Scott, que aprendera a recitar a balada de Hardyknute antes que soubesse ler, tendo revelado que provavelmente seria, também, a última a esquecer — para sustentar o argumento de que a literatura causa bastante influência na vida da criança, a autora inicia o

---

<sup>2</sup> Nota-se, aqui, que a maior parte dos títulos exaltados se enquadram, hoje, no que seria chamada literatura infantojuvenil, que abarca uma faixa etária que possui uma habilidade de leitura mais avançada, próxima dos dez anos de idade, e não na fase de alfabetização e de primeiro contato com a literatura, como propõem Meireles, com os exemplos apresentados.

capítulo “Influência das primeiras leituras”. Uma vez tendo analisado alguns outros relatos de personalidades que tiveram um destino grandioso, e que atribuem parte do sucesso a algum livro lido durante a infância, Cecília Meireles faz um caminho inverso e questiona se não se deveria supor que muitos “desastres humanos” podem ter sido originados da má influência recebida em livros infantis. Para a autora, essa reflexão traz novos problemas: “[...] servem todos os mesmos livros para todas as crianças? Qual é o herói ideal?” (MEIRELES, 1984, p. 128), respondendo logo, ela mesma, que os mesmos livros podem exercer influências diferentes, a depender do leitor. Apesar dessa observação, a autora permanece reforçando o posicionamento de que é possível chegar a uma definição de herói ideal ao analisar as opiniões e gostos das crianças, sendo mais importante entender os objetivos das ações do herói do que sua figura em si, já que “diante de cada história, o leitor veste a pele do herói e vive sua vida” (MEIRELES, 1984, p. 128). Assim, ela mantém sua estratégia argumentativa, mostrando os grandes nomes citados como modelos reais de inspiração, reforçando a influência que eles tiveram de heróis fictícios:

Eis por que se pode admitir que a biografia dos grandes homens seja, na verdade, contribuição de tanto valor para a formação das crianças e compreender o interesse de Montaigne pelas *Vidas ilustres* de Plutarco. Porque aí não se trata simplesmente de figuras criadas pela imaginação dos autores; mas de pessoas que realmente existiram e com os mais árduos elementos construíram um destino que causa admiração e inspira respeito. (MEIRELES, 1984, p. 130)

Ao estudar relatos memorialísticos e autobiográficos latino-americanos, Sylvia Molloy (2004) identificou a recorrência da cena que marca o encontro de autores com o livro e com a literatura durante a infância. A autora observa que nem sempre essa lembrança é do primeiro livro lido, mas sim do primeiro livro que causou impacto ou transformações na vida da pessoa: seja por ser muito bom ou muito ruim. A pesquisadora Myriam Ávila, em “A cena da leitura nas memórias da infância” (2006), comenta algumas particularidades da literatura hispano-americana — como a dependência cultural e o estrangeirismo causados pela leitura das traduções de obras europeias —, aplicando o estudo de Molloy mais especificamente ao contexto brasileiro. Compara-se essa estrangeiridade ao “contato da criança com a leitura e a escrita, decorrente de sua pertinência ao mundo adulto, para o qual a criança ainda não dispõe de passaporte válido” (ÁVILA, 2006, p. 30). Suas considerações buscam comprovar como a experiência de leitura na infância — ainda que fascinante — pode encontrar obstáculos, devido à pobreza literária e à desvalorização da criança. Ao final do artigo, Ávila apresenta

dois argumentos baseados nas experiências de leitura de Máximo Górkí, Liev Tolstói e Jorge Luis Borges:

Não há propriamente uma contradição entre a ideação da vida em livro e a rejeição do livro na vida que as memórias desses escritores demonstram. O que há é um distanciamento entre o livro ideal ou ideado e o livro real [...]. Dir-se-ia que é a rejeição do que se lê que impulsiona o futuro autor à escrita. [...] Como contraprova, pode-se construir o argumento de que a profusão de bons e atraentes livros manterá o futuro intelectual por eles seduzido na infância sempre na posição de leitor. (ÁVILA, 2006, p. 35-36)

Em Górkí, o personagem adolescente recusa a maior parte dos livros que chegam às suas mãos, de modo que sua escrita é impulsionada pela precariedade da literatura com que ele teve contato. O mesmo acontece com o Nicolas, de Tolstói, que fica entediado com os livros da *nursery*. Já a experiência de Borges é diferente: em *Um elogio da sombra* (1971) é exposto que o autor argentino, inserido em uma família de leitores e escritores, tinha o fascínio pelos livros — usando como cena marcante da infância a biblioteca de seu pai. No entanto, ele conta também que a mãe proibia a leitura de alguns livros, por terem temas e ideias “inadequadas” para crianças; mas ele lia às escondidas.

Os relatos detidos no estudo de Ávila dizem respeito às cenas de leitura da infância de Graciliano Ramos e José Lins do Rego. No primeiro caso, a criança se sente torturada ao ser submetida à alfabetização por meio de cartilhas, além de se indignar com as histórias fantasiosas destinadas às crianças, que soam “extremamente artificiais”. No segundo, a experiência é bastante semelhante, de modo que “o domínio do alfabeto lhe é proposto como rito de passagem, sem qualquer recompensa em termos de uma maior compreensão do mundo ou de alimento para o espírito” (ÁVILA, 2006, p. 33). Assim, o personagem encara sua habilidade de leitura apenas como uma conquista dos pais de poderem exibí-lo como um menino letrado à sociedade.

Do ponto de vista de Graciliano Ramos, conforme Ávila apresenta, as leituras feitas na escola (no caso do escritor, por meio de cartilhas) são penosas. As cartilhas, bem como os livros informativos para crianças, utilizam aspectos narrativos como estratégia lúdica com a intenção de prender a atenção dos leitores. No entanto, esses livros costumam ser o primeiro contato do indivíduo com a leitura (quando eles passam de ouvintes a leitores), de modo que a pobreza literária apresentada causa uma impressão desastrosa do que vem a ser a literatura. Um dos principais problemas é justamente o aspecto didático e moralizante desses livros, que é o que esses autores recusam ao embarcarem no ofício de escritores, como diz Myriam Ávila:

A desconfiança ou descaso com o livro associa-se, nesses memorialistas brasileiros, à rejeição à escola, indicando uma crítica à literatura como instituição. A criança assume, nesse cenário, a roupagem simbólica do inventor, do inaugurador do mundo, a partir do qual tudo pode começar de novo. (ÁVILA, 2006, p. 34)

Essas impressões semelhantes a respeito dos livros destinados às crianças, em épocas e locais diferentes, levam a crer que a experiência conturbada com a literatura durante a infância não é uma especificidade de escritores brasileiros ou latino-americanos, mas sim um acontecimento universal. Com isso, temos aqui um contraponto para repensar a seleção de relatos memorialísticos feita por Cecília Meireles, que parecia cumprir o papel de sustentar a argumentação em favor dos clássicos como ponto de partida para uma literatura infantil de qualidade estética e que mantenha sua função utilitária de educar e moldar, desde cedo, os comportamentos e os valores morais dos indivíduos.

Voltando à obra de Meireles, o penúltimo capítulo é dedicado à defesa das bibliotecas infantis como solução para os problemas apresentados, de modo que elas se colocam como uma necessidade alternativa para substituir as amas e avós que, antes, contavam histórias às crianças. Com isso, a autora coloca nas mãos da literatura infantil selecionada para a biblioteca universal a função de transmitir as lições e as tradições exaltadas e proferidas oralmente, enfatizando a importância tanto do conteúdo das histórias quanto da maneira como são contadas. Em seguida, defende que a biblioteca pode abrigar uma grande variedade de leituras, tendo o papel de instruir os futuros adultos acerca de suas preferências. Para entender essas escolhas, Cecília propõe pesquisas a serem feitas com as crianças dentro das bibliotecas, permitindo observar de que tipo de livro elas mais gostam, de acordo com a idade e o sexo, e, também, se preferem livros grandes ou pequenos, por exemplo. Ressalta-se que, na proposta da autora, antes de a criança leitora fazer sua escolha de preferências, os limites do que poderá entrar no catálogo da biblioteca já terão sido estabelecidos pelos adultos responsáveis por essa curadoria. De acordo com a defesa apresentada por Meireles ao longo da obra, seu posicionamento é para manter apenas os livros clássicos e aqueles que seguem seu modelo, isto é, que tenham relevância utilitária para a formação desse leitor enquanto futuro adulto, estando de acordo com os critérios da moral e dos bons costumes, “pois à criança, só se devia dar o ótimo” (MEIRELES, 1984, p. 146). Mas, o que ou quem define o “ótimo”<sup>3</sup>?

---

<sup>3</sup> Peter Hunt levanta uma reflexão sobre os nossos critérios e juízos ao examinar aquilo que apreciamos, aquilo que devemos apreciar e, no caso de livros para a criança, aquilo que supomos que outra pessoa deveria apreciar, apresentando, assim, um estudo de caso pessoal: “Em um seminário recente da Associação Americana de Literatura Infantil, pedi aos participantes que indicassem quais eram os *seus* cinco melhores livros para criança, não os cinco melhores tal como prescritos pelo “cânone”, não os cinco melhores para uma criança, ou uma turma de alunos, mas o melhor para *elas*. [...] Se há “grandes livros”, universalmente gratificantes, é de se esperar que

Para além da questão que envolve o controle e o desejo de proteger e de “bem formar” a criança, o julgamento de valor da literatura, inclusive para considerar um texto como literatura ou não, se utiliza de parâmetros datados e subjetivos. Em se tratando da qualidade de livros infantis, outros aspectos costumam ser relevantes, como aponta o professor e pesquisador Peter Hunt:

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil. (HUNT, 2010, p. 75)

Além de entender a visão adultocêntrica em relação à criança, que, no caso de Cecília Meireles, parece misturar os conceitos tanto de Rousseau (a criança imaculada que precisa ser protegida das mazelas do mundo) quanto de Locke (a criança como uma folha em branco, que deve ser preenchida com bons exemplos para o bem futuro da humanidade), é importante considerar a base teórica e o contexto nos quais a autora se fundamenta ao defender a Literatura Tradicional e seu utilitarismo, o exemplo moral oferecido pelos clássicos e uma biblioteca infantil universal. Para isso, nos aprofundaremos a seguir na análise do conceito de literatura infantil pensado por Cecília Meireles na obra em estudo, e nos critérios utilizados pela autora ao julgar a qualidade de um livro infantil.

## 2.1. Literatura: conceitos e critérios de classificações

Já no início de suas considerações, Cecília Meireles afirma que qualquer atividade intelectual manifestada por meio da palavra, seja ela escrita ou oral, entra no domínio da Literatura<sup>4</sup>: “A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa fenômeno literário. A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura” (MEIRELES, 1984, p. 19). Apesar disso, um questionamento importante apresentado na obra é sobre a classificação de literatura infantil

---

as listas de muitas pessoas apresentem semelhanças. Mas, dentre uma lista de pouco mais de cinquenta respostas anônimas, recebi mais de duzentos títulos, vários bastante obscuros.” (HUNT, 2010, p. 38)

<sup>4</sup> Anos mais tarde, a escritora aprofundaria seus estudos no folclore brasileiro, já exaltado nessa época, ao longo das conferências, como um chamado para o resgate dessa conexão entre literatura infantil e herança oral, como propõe a dissertação de Ana Paula Leite Vieira (2013).

como sendo tudo aquilo produzido para as crianças, já que, para a autora, existe uma distinção clara entre livros para crianças e literatura infantil:

Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori. [...] Mais do que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças”. Classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa extremamente árdua, pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos. (MEIRELES, 1984, p. 20)

Então, ela ressalta que um grande equívoco é considerar que juntar palavras basta para se realizar uma obra literária, reconhecendo, assim, o livro infantil como um obstáculo para a classificação e a teorização da literatura infantil (MEIRELES, 1984, p. 21).

Partindo desse ponto, Meireles levanta a discussão sobre os vários tipos de livros infantis, uma vez que, nessa categoria, são incluídos livros de suporte para a alfabetização, livros didáticos de diferentes disciplinas, livros de recreação e os livros chamados “álbuns de gravuras”, que apresentam apenas comunicação visual. No que se refere aos dois primeiros tipos, a autora aponta a dependência do exercício da linguagem e da obediência às recomendações pedagógicas, limitando as possibilidades para a imaginação. Ainda assim, ela reconhece que, mesmo nesses casos, é possível encontrar exceções: “Mas haverá bem-aventurados que consigam, pela associação feliz de pequenas e poucas palavras, sugerir modos de prazer espiritual e de alto exemplo que façam dessas modestas obras valiosos exemplos de Literatura Infantil” (MEIRELES, 1984, p. 26). A escritora chama atenção, ainda, para o fato de que o interesse de algumas crianças por determinados livros se deve a artifícios como títulos empolgantes, capas coloridas e excesso de gravuras, o que configura uma admiração pelo livro, mas não necessariamente pela literatura apresentada:

Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... (MEIRELES, 1984, p. 31)

Essa é uma discussão recorrente entre os pesquisadores e teóricos de literatura infantil: diferenciar o que é ou não é literatura entre os livros feitos para as crianças. Ana Maria Machado, professora e escritora, faz questão de marcar essa distinção ao discursar sobre a relação entre cultura, mercado e escola:

Não vamos confundir livro com literatura. Em minha experiência como livreira, sempre foi muito claro que vários dos livros oferecidos às crianças não têm nada a ver com literatura — são apenas brinquedos, objetos divertidos e descartáveis, ou então são vizinhos dos compêndios escolares, mas mais atraentes e sofisticados: uma

forma de transmissão de informação, de trazer respostas às indagações infantis. Literatura, como todos sabemos, é outra coisa — pode ter tudo isso, divertimento e ensinamento, mas é sobretudo arte da palavra, ambiguidade, germinação de novas perguntas. Há lugar para as duas coisas nas estantes de uma livraria, nos catálogos de uma editora, nas prateleiras de uma biblioteca, nas páginas dos suplementos especializados dos jornais, no mercado editorial em geral. Mas para podermos ordenar nossas reflexões sobre o tema, convém não confundirmos e não acharmos que todo livro é literatura. Nem que toda literatura está nos livros. (MACHADO, 1999, p. 136-137)

Cabe ressaltar que, ao contrário da proposta de Meireles de limitar o acesso das crianças apenas à “literatura de qualidade”, Ana Maria Machado defende a diversidade na oferta de livros para o público infantil, ainda que mantenha uma dura crítica em relação à abundância de livros com pouco ou nenhum conteúdo literário e muito apelo mercadológico. Nesse caso, Machado, assim como Meireles, cobra mais responsabilidade dos adultos que produzem e fazem a curadoria de livros infantis — um problema apontado por Cecília já naquela época e que se encontra, ainda hoje, em pautas de debate sobre o mercado editorial infantil, o qual será retomado com mais atenção no capítulo seguinte.

Para fundamentar sua defesa dos clássicos, no capítulo “Da literatura oral à escrita”, Meireles expõe o contexto das narradoras anônimas, que vieram antes das conquistas da imprensa e da difusão do material escrito. Elas selecionavam suas experiências consideradas indispensáveis à vida, contando-as ao seu povo e a sua família, transmitindo ensinamentos e tradições. Além disso, era um momento de convivência e de conexão entre os envolvidos, “em que a família, aconchegada, criava um ambiente favorável à formação da criança” (MEIRELES, 1984, p. 50). Para a autora, a necessidade de um aprendizado está na base de qualquer história: “Conta-se e ouve-se para satisfazer essa íntima sede de conhecimento e instrução que é própria da natureza humana” (MEIRELES, 1984, p. 49); com isso, ela afirma que o livro veio para suprir a ausência desses momentos, de modo que a criança parou de aprender ouvindo para aprender lendo.

O autor brasileiro de livros infantis Ilan Brenman apresenta uma visão mais contemporânea dessa ideia, trazendo considerações relevantes ao relacioná-la à busca crescente de maior praticidade e eficiência de um modo geral, na sociedade que vive na era da informação:

Eles [livros] são feitos por encomenda, são de fácil entendimento e deglutição, fazem o trabalho que os pais, que não têm tempo, deveriam fazer: educar os filhos. Ou seja, a falta de tempo terceirizou a educação da infância, e a literatura infantil, que deveria ser uma ferramenta poderosa para pinçar esse tempo, alimentando, nutrindo verdadeiramente a imaginação dessas crianças, é substituída por uma *pseudo-fast-literatura*, que afasta da infância uma das perguntas mais primordiais do ser humano: “Qual é o sentido da vida?”. (BRENMAN, 2013, p. 151)

Continuando, Brenman questiona o papel da escola nesse processo, que acaba por reproduzir a cultura e os ensinamentos que vem (ou deveria vir) da família e da sociedade, ao priorizarem conteúdo em detrimento de formação e desenvolvimento tendo a criança como agente ativo nesse processo. Com isso, reforça que as crianças se espelham no comportamento dos adultos que as cercam, e que é função deles criar esses modelos em suas condutas, não da literatura.

Após fazer um breve contexto histórico da visão positiva trazida pelos avanços científicos e pela vitória das revoluções do século XIX, seguida pelas guerras que marcaram o século XX, Meireles relaciona essas mudanças de valores e de realidade às experiências traumáticas pelas quais passaram as crianças dessa época, crescendo em meio à violência e à tragédia. Aqui, a autora toca num ponto caro às discussões atuais: o fato de o livro mostrar um mundo que não condiz com a realidade presenciada pelas crianças:

Que leituras daremos às crianças deste século?

Se a criança participa desse caótico mundo, as leituras até aqui usadas não têm razão de ser. No entanto, se as tentarmos utilizar, a reação das crianças será mais de desprezo pelo livro, que lhes parecerá ingênuo e inatural.

Mas, se a criança pudesse aceitar o exemplo — e em alguns casos, o ambiente, a família, a escola podiam favorecê-la, e contrapor-se a outras influências — dada a marcha do mundo, e considerando-se que o homem é um ser social — que consequências aguardam, no futuro, os que não se comprometerem com a corrupção do presente? Que cordeiros iremos preparar para tantos lobos? (MEIRELES, 1984, p. 135-136)

Com isso, mais uma vez a preocupação principal é com o futuro da criança, e com os exemplos da vida que não condizem com os “verdadeiros” e tradicionais, isto é, aqueles transmitidos pelos livros clássicos. Trazendo um olhar reverso para essa questão, Brenman faz a mesma crítica de os comportamentos transmitidos nos livros para crianças não condizerem com a realidade:

Como já disse, muitos pais terceirizam a educação, e a escola, que deveria auxiliar nesse processo já alquebrado, de buscar caminhos para a vida, reproduz exatamente o que as famílias e a sociedade fazem com suas crianças, isto é, cada vez mais, adotam-se livros politicamente corretos nas escolas, livros que tratam de como comportar-se à mesa, como respeitar a natureza, os amigos, os deficientes, os negros, os índios, os pais, os irmãos, os professores, como trabalhar nossas raivas, como alcançar a felicidade, como e o que vestir, como e o que falar...

É claro que é de extrema importância explorar tais temas de conduta com nossas crianças. Seria uma ingenuidade rousseauiana pensar que devemos deixar a infância ao bel-prazer de seu “estado de natureza”. Entretanto, a função de criar modelos de conduta e valores deveria ser exercida pelos adultos. A infância se espelha no comportamento adulto. Não adianta falar que é feio brigar com o amigo, se em casa o pai espanca a mãe. Não adianta falar que devemos respeitar a natureza, se os pais abrem a janela do carro e jogam a bituca de cigarro para fora. Não adianta falar de ética, se em casa os pais não param de repetir que o mundo não é dos honestos e sim dos espertalhões. (BRENMAN, 2013, p. 151-152)

Aqui, aponta-se uma problemática no conceito de “politicamente correto” e na crítica que o escritor desenvolve em sua tese. Percebe-se que os exemplos da citação são enumerados como se o problema fosse tratar de assuntos como inclusão, representatividade e quebra de preconceitos, colocando-os no mesmo patamar de livros que ensinam boas maneiras<sup>5</sup>. Assim, sua pesquisa levanta reflexões importantes sobre o que ele chama de “politicamente correto”, mas ignora a diferença entre a temática em si e o modo de apresentar a narrativa — uma vez que o problema parece estar menos na temática e mais no modo moralizante com que são escritos, com narrativa prática e didática, que têm como objetivo inserir valores e condutas hegemônicas. Com isso, deixam o aspecto literário em segundo plano (quando presente), bem como a liberdade de múltiplas interpretações e experiências de leitura, uma vez que não proporcionam conflitos, perguntas e reflexões, mas sim oferecem respostas e modelos a serem internalizados, questão que será tratada de maneira mais detida no capítulo seguinte.

Ainda que Meireles critique livros “de aprender a ler” ou mesmo o processo de conferir aspectos literários a conteúdos de livros didáticos, um dos tópicos exaltados por ela em relação à Literatura Tradicional é que

[...] essa literatura possui todas as qualidades necessárias à formação humana. Por isso não me admira que tenham tentado fixá-la por escrito, e que, sem narradores que a apliquem no momento oportuno, para maior proveito do exemplo, a criança se incline com ávida curiosidade para o livro, onde esses ensinamentos perduram. (MEIRELES, 1984, p. 83-84)

Desse modo, ela não considera prejudicial o ensinamento moral ou comportamental passado por meio do exemplo como um dos objetivos da literatura, como faz Ligia Cadermatori, ao afirmar que as “histórias contêm um caráter de exemplaridade que — atenção — não é moral, mas demonstrativa” (2010, p. 63).

Assim, enquanto Cecília Meireles defende o exemplo moral oferecido pelos clássicos da Literatura Tradicional como herança imprescindível à literatura infantil de qualidade, as pesquisadoras apresentam análises que condenam esse modelo de transmissão de estereótipos, por contribuírem com a perpetuação dos costumes e da ideologia da classe dominante — nas palavras de Ana Maria Machado:

---

<sup>5</sup> De fato, a crítica ao “politicamente correto” na literatura infantil foi recorrente na segunda metade do século XX, como demonstrada em textos de Ana Maria Machado (1999, p. 54) e de María Teresa Andruetto (2012, p. 131) tidos como referências neste trabalho. Atualmente, a recusa ao politicamente correto vem sendo usada como base para eximir a liberdade de expressão de responsabilidade para ridicularizar questões ofensivas às minorias sociais, como demonstrado no vídeo “O youtuber e o politicamente correto”, no canal Meteoro Brasil (disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=GnFqdvYr54Q>>). Entende-se, assim, que Ilan Brenman (2013) cai nessa armadilha quando exalta Millôr Fernandes e seu “direito” de fazer “piada de mau gosto” (p. 33); quando relativiza preconceitos (p. 81) e quando aproxima a higienização de temas tabus (como a morte) de um conceito anacrônico, afirmando que a “a morte está se tornando ‘politicamente incorreta’” (p. 81), por exemplo.

Além do mais, a ideologia de um livro também reflete o conjunto de crenças e opiniões da cultura e da época em que vive um autor. Até recentemente, não se suspeitava da força desse processo. Na verdade, ele só se tornou evidente há muito pouco tempo, depois do desenvolvimento da psicanálise, do refinamento da crítica textual, do afloramento do orgulho cultural em povos e pessoas longamente oprimidos, e do aumento da sensibilidade solidária em relação aos outros, trazido pelos anos 60, com seu despertar em favor dos direitos das minorias — ou das maiorias fracas, sem voz.

Em outras palavras, foi apenas depois das campanhas pelos direitos civis, depois do feminismo, depois da luta dos negros contra o preconceito e a discriminação, depois da consciência antiimperialista, depois do movimento verde e de tantas outras conquistas ideológicas recentes que se tornou evidente que, durante muito tempo, os livros infantis vinham moldando os jovens para agirem segundo padrões de comportamento que, frequentemente, eram inadequados, injustos, imorais e agressivos à dignidade humana. (MACHADO, 1999, p. 35-36)

Partindo para reflexões acerca da gênese da Literatura, Cecília Meireles inicia o capítulo “Antes do livro infantil” afirmando o caráter utilitário da Literatura Tradicional:

A Literatura Tradicional é, já o dissemos, nitidamente utilitária. Por um lado, valendo-se do poder mágico da palavra, dirige-se às forças da natureza, aos poderes dispensadores de benefícios materiais, para que a vida do homem seja mais próspera ou mais feliz. Por outro lado, utilizando o poder comunicativo e sugestivo da palavra, procura transmitir a experiência já vivida, e que encerra, embora de modo empírico, noções do mundo e de seus diversos problemas, numa síntese da vida realizada pelos que a observaram de mais perto, e à custa própria. (MEIRELES, 1984, p. 53)

Ao trazer uma discussão teórica acerca do poder da literatura ao longo dos anos em *Literatura para quê?*, Antoine Compagnon cita um trecho do “Aviso de autor” escrito pelo francês conhecido como Abade Prévost (1697-1763), que aparecia nas primeiras páginas de seu romance *Manon Lescaut*:

Cada fato que aí se traz é um grau de luz, uma instrução que substitui a experiência; cada aventura é um modelo segundo o qual podemos nos formar; só deve estar ajustado às circunstâncias em que nos encontramos. Toda obra é um tratado de moral agradavelmente reduzido em prática. (PRÉVOST apud COMPAGNON, 2012, p. 40)

O professor demonstra que os conceitos do poder da literatura foram se modificando, de modo que, a partir do Iluminismo, ela deixa de ter apenas o papel de deleitar e instruir, apresentando-se como um remédio que “liberta o indivíduo de sua sujeição às autoridades”, curando do “obscurantismo religioso” (COMPAGNON, 2012, p. 42). Nesse ponto, surge também o lugar da literatura de oposição ao sistema e aos saberes difundidos desde a Revolução Industrial, se propondo a “instaurar uma unidade das comunidades, das identidades e dos saberes” (COMPAGNON, 2012, p. 43). Esse caminho exalta uma função de laço social que, para o crítico, se dá justamente devido à gratuidade e largueza da literatura dentro de um mundo utilitário e pautado na produção. Como terceiro discurso do poder da literatura estava

a sua capacidade de correção dos defeitos da língua, num sentido de “projeto moderno ou mesmo modernista fazendo da literatura uma filosofia, até mesmo a filosofia, isto é, a ultrapassagem dos limites da linguagem ordinária” (COMPAGNON, 2012, p. 46) por meio da poesia e dos jogos de estilo empregados por romancistas. Por último, o professor belga apresenta a literatura como uma forma de “despoder”, de modo que escritores e pensadores defendem a “desautorização de qualquer aplicação social ou moral, do menor valor de uso da literatura e como afirmação de sua neutralidade absoluta” (COMPAGNON, 2012, p. 51). Roland Barthes (1915-1980) é citado como alguém que “denunciava qualquer compromisso instrumental da literatura; condenava todos os empregos de suplência — pedagógica, ideológica ou mesmo linguística — aos quais ela havia se prestado sucessivamente” (COMPAGNON, 2012, p. 52). Após as manifestações de Theodor Adorno e Blanchot sobre a impossibilidade de se escrever poemas ou narrativas depois de Auschwitz, a recusa da ideia de literatura apenas como recreação e prazer lúdico, difundido também pela escola, ganhou mais adeptos, causando, segundo Compagnon, uma desconfiança em relação às armadilhas e à dominação exercidas pela leitura.

De acordo com Jacques Bouveresse, Jon Elster e Thomas Pavel, citados por Compagnon, a leitura de romances, principalmente, servia como iniciação moral no Ocidente desde o século XVIII, por permitir acessar experiências sensíveis e valores morais difíceis de se adquirir nos tratados filosóficos. Com isso, “o retorno ético à literatura se baseia na recusa da ideia de que somente uma teoria feita de proposições universais possa nos ensinar alguma coisa de verdadeiro sobre a questão da boa vida” (COMPAGNON, 2012, p. 59). Assim, no final do século XX, a literatura e o modo que se dava seu ensino foram entendidos como conservadores, por ocultar os antagonismos que atravessam a sociedade, de modo que a “estreita seleção da literatura nacional — o famoso cânone branco, macho e morto — fosse a expressão da humanidade universal” (COMPAGNON, 2012, p. 61). Esse modelo foi bastante difundido pela fórmula humanista, que prezava pelo cientificismo, antropocentrismo e racionalismo, além de propor um retorno aos estudos realizados por pensadores clássicos gregos e romanos — logo, resgate dos ideais de beleza e perfeição —, marcando uma ruptura com valores medievais. Tomando os preceitos humanistas como caminho para que houvesse união e consenso entre os povos, Cecília Meireles delega à literatura a função de ensinar e transmitir esses valores considerados universais, como será demonstrado a seguir.

Na obra em análise, a escritora prossegue a defesa do utilitarismo de ensino moral na literatura, expondo que os primeiros livros escritos para esse público eram registros de

histórias contadas oralmente, de modo que os contos de fadas, dentre outras narrativas consideradas o “tesouro geral da humanidade”, isto é, os clássicos, continuam fazendo parte da preferência das crianças, e que seu valor está na aproximação de tempos e de países, “permitindo o convívio unânime dos povos” (MEIRELES, 1984, p. 50). Essa visão humanista é exaltada pela autora ao longo de todo o livro, reforçando a ideia de que apenas a união entre os povos, promovida pela classe intelectual e artística, seria capaz de prevenir eventos desastrosos entre nações — por exemplo, a Segunda Guerra Mundial.

No que se segue, a autora disserta sobre a preciosidade das tradições repassadas às crianças, que, para ela, nada mais eram que narrações orais repletas de experiências humanas e seus ensinamentos. “Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, teatro, festas populares, jogos, representações várias... — tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil” (MEIRELES, 1984, p. 55). Uma citação selecionada pela autora é explícita quanto ao que deveria ser a intenção maior do conto, que é ensinar a moral sob um disfarce narrativo:

*O Hitopadexa*, que, embora constituído por material muito mais antigo, tem um dos seus mais velhos, se não o mais velho manuscrito datado de 1373, diz: “Porque o ornato impresso em um vaso novo de barro não se pode apagar, por isso ensina-me neste livro a moral aos meninos pelo disfarce do conto”. (MEIRELES, 1984, p. 56)

A partir dessa relação, podemos entender que Meireles acredita que o livro infantil deve, assim como as narrativas orais tradicionais, ter alguma utilidade de transmissão de ensinamentos, valores e experiências considerados universais. Assim, a escritora confere a função pedagógica da literatura (não apenas a infantil) ao conteúdo moral contido já nas narrativas orais, sendo esta função considerada a mais profunda contribuição da Literatura Tradicional na Literatura Infantil.

No capítulo “Aspectos da Literatura Infantil” é feita uma retrospectiva de três ocorrências da Literatura Infantil, segundo as pesquisas de Meireles. A primeira seria a escrita das tradições orais, constituindo a disciplina do Folclore. O segundo caso seria dos livros escritos para uma determinada criança e que conquistaram muitos outros pequenos leitores. A terceira ocorrência é dos livros que não foram escritos especificamente para crianças, mas são apreciados por elas, passando, muitas vezes, por reduções e adaptações. Meireles ainda adiciona um quarto caso, sendo ele as obras escritas especialmente para a infância. Ela contextualiza a produção desses livros na Europa, durante os séculos XVII e XVIII, quando vieram à luz novas ideias pedagógicas, pensadas a partir dos estudos da época e da criação do conceito de infância:

Esses livros não tinham apenas o objetivo de entreter a criança ou transmitir-lhe noções morais. Muitos visavam, propriamente, transmitir, de maneira suave, os conhecimentos necessários às várias idades.

É quando melhor se podem observar os três aspectos da Literatura Infantil: o moral, o instrutivo e o recreativo. (MEIRELES, 1984, p. 99)

Com isso, é possível traçar uma possível origem do que vêm a ser considerados, hoje, dentro da categoria da literatura infantil, os livros informativos, que pretendem passar conteúdo e ensinamentos de maneira lúdica, por meio de livros com linguagem e atrativos coerentes com o que se entendia ser de interesse da infância.

Assim, o capítulo que se segue — “Outros Livros” — aborda mais alguns casos de sucesso de livros infantis publicados no século XIX. Meireles cita *Coração*, de De Amicis, escrito pelo autor para o filho, em 1866, bem como o *Livro da selva*, de Kipling, e questiona a eficácia de terem sido obras adotadas por um tempo como livro de leitura nas escolas primárias no Brasil, uma vez que eram obrigatoriamente lidas em sala, de modo fragmentário, adquirindo um aspecto didático. Com isso, ela coloca o seguinte questionamento (retórico): “É conveniente fazer ler à criança fragmentariamente, e sem a sequência própria, uma novela ou história longa? Ou devem sempre ser preferidas para exercícios de leitura as histórias curtas, que não dependem de continuação?” (MEIRELES, 1984, p. 14-15). Ressalta-se que esse é um aspecto referente apenas a questões pedagógicas — que levam em consideração a mediação da leitura a ser feita dentro do tempo disponível em aula, por exemplo — porque, para a crítica e teoria literária, o tamanho do texto não é um critério relevante para que lhe seja aferida ou não qualidade, ou mesmo para seleção e preferência de uma obra em detrimento de outra.

O capítulo “*Alice no país das maravilhas*” é inteiramente dedicado à análise do que vem a ser, para Meireles, o caso mais interessante da Literatura Infantil do século XIX: Lewis Carroll e suas publicações *Alice no país das maravilhas* (1865) e *Alice no país do espelho*<sup>6</sup> (1971). A autora aponta como singularidade o fato de essas histórias elucidarem o maravilhoso existente nos elementos da realidade — ainda que subvertida pelo surrealismo —, diferente da ideia de tornar possíveis os desejos inacessíveis através de magia e outros elementos fantásticos.

Então, Cecília Meireles exalta os questionamentos — o ato de introspecção trazido ao leitor e a colocação do *pensar* como exercício de abstração — nos livros de Carroll, exemplificando por meio de comparações a diálogos shakespearianos e às aventuras de Gulliver, e demonstrando interpolações folclóricas, além de abordar o discurso poético, que

<sup>6</sup> Atualmente, é possível encontrar o título traduzido também como *Alice através do espelho*.

contém fantasia de linguagens, como trocadilhos e rimas, o que vem a ser bastante apreciado por crianças. Essas características — ainda apontadas como excepcionais e, por vezes, indispensáveis na criação de histórias infantis — teriam sido possíveis, principalmente, porque ele tinha uma relação muito próxima com crianças<sup>7</sup>, tendo escrito o livro para uma menina em específico (Alice Liddell). Alice tinha duas irmãs, e as três estiveram envolvidas na criação da história, inventada oralmente durante um passeio de barco, não apenas ao colaborar com ideias, mas também com seu julgamento sobre o que era contado por Charles L. Dogson — o verdadeiro nome de Lewis Carroll. Assim, Cecília Meireles cita o prefácio dedicado à Alice Liddell:

Aqueles para os quais a mente de uma criança é um livro selado e que não vêem divindade no sorriso de uma criança, lerão estas palavras [...] em vão; enquanto que para aqueles que já amaram alguma vez uma criança verdadeira, não são necessárias palavras. (MEIRELES, 1984, p. 110)

No entanto, Cecília diz que essa criança verdadeira, para ela, seria “encantadora e excepcional”. O problemático nesse pensamento é sua proximidade com a visão rousseauiana de criança, de que ela é um ser imaculado, e a estereotipação do que seria o comportamento e a personalidade da “verdadeira criança”, desumanizando-as ao supor que todas elas devem ser iguais, como podemos ver nas palavras de Meireles: “Eu disse encantadora e excepcional! Ah! Lewis Carroll disse apenas ‘*a true child*’. Porque assim deviam ser todas as crianças, palpitantes de celeste graça, envoltas ainda nesse mistério que chamamos ‘divino’” (1984, p. 110). Apesar da semelhança de visão do que seria a essência

<sup>7</sup> Essa proximidade de Lewis Carroll com crianças, especialmente meninas, é exposta pelo escritor estadunidense Martin Gardner na introdução à 1ª edição (“*The Annotated Alice*”) a partir das seguintes passagens: “O principal hobby de Carroll — aquele que lhe proporcionou as maiores alegrias — era divertir meninhas. ‘Gosto de crianças (exceto meninos)’, escreveu certa vez. [...] Os corpos nus das meninas (em contraste com os dos meninos) lhe pareciam extremamente belos. [...] Em *Conclusão de Silvia e Bruno* há uma passagem que expressa de maneira pungente o modo como Carroll fixava em meninas toda a paixão de que era capaz. O narrador da história, um Charles Dodgson tenuamente disfarçado, recorda que somente uma vez na vida via a perfeição. ‘Foi numa exposição em Londres, em que, ao abrir caminho por entre uma multidão, deparei, face a face, com uma criança de extraordinária beleza.’ Carroll nunca deixou de procurar uma criança assim. Tornou-se especialista em encontrar meninhas em vagões de trem e praias públicas. Um saco preto que sempre levava consigo nessas viagens ao litoral continha quebra-cabeças de arame e outros regalos inusitados para estimular o interesse delas. Chegava a carregar um suprimento de alfinetes de segurança para prender as saias de meninhas quando desejavam chapinhar na arrebentação. [...] Discutiu-se muito se Carroll apaixonou-se por Alice Liddell. Se com isso se quer dizer que queria se casar com ela, ou fazer amor com ela, não há o mais ligeiro indício de tal coisa. Por outro lado, sua atitude em relação a ela era a de um homem apaixonado. Sabemos que a Sra. Liddell percebeu algo de insólito, tomou medidas para desencorajar a atenção de Carroll e, mais tarde, queimou todas as suas primeiras cartas para Alice. Carroll gostava de beijar suas amiguinhas e de encerrar suas cartas mandando-lhes 10.000.000 de beijos, ou 4  $\frac{3}{4}$ , ou dois milionésimos de um beijo.” (GARDNER apud CARROLL, 2013, p. xii-xiv). Apesar de justificar o interesse de Carroll por crianças do sexo feminino devido à tendência inglesa vitoriana de idealizar a beleza e a pureza virginal das meninas, a afirmação de não haver indícios de um interesse sexual em crianças por parte de Carroll é contradita na introdução à 2ª edição (“*More Annotated Alice*”), quando cita as pesquisas biográficas de Carroll feitas por Anne Clark e Morton Cohen, que confirmam a possibilidade de o escritor ter feito propostas de casamento não só para Alice, mas para outras meninas também.

ideal moderna das crianças, é interessante perceber que Cecília condena, logo no início do capítulo seguinte — “Outros livros” —, a solução rousseauiana de privá-las das mazelas do mundo real e a falta de confiança que se tem na visão poética infantil:

Os que, como Rousseau, julgam que a clareza é qualidade indispensável a um livro infantil — essa clareza de certas histórias que não confiam na visão poética da criança — ficarão surpreendidos com o interesse de Alice por um livro sob certos aspectos tão obscuro como se o autor o escrevesse para adultos — e apenas certos adultos. (MEIRELES, 1984, p. 113)

A partir dessas reflexões, Meireles propõe que a solução para o problema da qualidade do livro infantil está nas mãos dos autores, deixando clara sua opinião contrária aos que acreditam que todos os grandes escritores conseguem manter a grandiosidade ao escreverem para crianças, caso quisessem fazê-lo; cita Alphonse Daudet, escritor francês que a autora considera ter fracassado com seu *Le Petit Chose*.

Cabe continuar a apresentação do capítulo “Alice no país das maravilhas” para trazer à discussão outro ponto tocado pela autora no que diz respeito às obras de Carroll: uma breve comparação entre a reação das crianças, que provavelmente verão graça nos questionamentos existenciais e filosóficos sobre a vida, e a do adulto, capaz de compreender melhor o que está por trás da aparente futilidade dessas perguntas. Esse tipo de análise serve para consolidar as obras de Lewis Carroll como “boa literatura infantil”, já que ela agrada tanto crianças quanto adultos. O fato de um livro classificado como literatura infantil agradar também o público adulto é um critério recorrente para aferir qualidade à obra, tanto por críticos quanto por autores. Um exemplo é o artigo “Um livro para crianças que fascina adultos”, de Michelle Bourjea, no qual a pesquisadora faz uma análise dos contos presentes em *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, chegando à conclusão de que

Estes contos, na verdade, não socializam as crianças, não moderam seu entusiasmo. Abrem, ao contrário, o impasse sufocante das opressões e desencaminham os destinos. Convidam a trair as tradições e transgredir as convenções. Embaralham os papéis e relaxam o nó apertado dos códigos. [...] Assim esses contos tentam acabar com antigas nostalgias e abrem o caminho para novos devaneios. É nesse sentido que elas conseguem fascinar tanto as crianças como os adultos que não se esqueceram da infância. (BOURJEA in KHÉDE, 1986, p. 145)

Nesse sentido, Ana Maria Machado apresenta a seguinte proposta de definição de literatura infantil, enxergando-a não como uma restrição, mas sim como uma expansão de alcance:

Começo então falando do que normalmente se chama de literatura infantil e é, em geral, onde se situam, já que muitos dos meus livros podem ser lidos *também* por crianças. Para mim, não importa. O que me interessa é o substantivo não o adjetivo. A *literatura*. E como os colegas que escrevem para adultos e velhos exclusivamente (se é que isso existe) não costumamos nos preocupar com a idade dos leitores nem

rotulam o que fazem de literatura madura ou senil, esta explicação, de tão evidente, deveria ser desnecessária. [...] Mas não me refiro a setores de mercado, e sim a uma parte da *literatura*, a um gênero literário em cuja denominação ocorre um paradoxo linguístico. A saber: no termo *literatura infantil*, o adjetivo não limita no sentido do substantivo, como ocorre normalmente na língua mas, pelo contrário, o amplia, fazendo-o abranger um campo mais vasto. [...] No caso da *literatura infantil*, porém, referimo-nos àquela que pode ser lida *também* por crianças, o que aumenta o campo semântico coberto pelo substantivo *literatura*, que normalmente não inclui a noção de que abarca obras ao alcance de leitores mais jovens. Não tem a ver com livros para crianças. Tem a ver com literatura, arte da palavra, beleza, ambiguidade, polissemia, qualidade de texto, aquilo que Roman Jakobson chamou de função poética da linguagem, toda uma outra família de noções e conceitos. (MACHADO, 1999, p. 12-13)

Aqui, cabe recuperar a premiada escritora Marina Colasanti, por exemplo, conhecida principalmente por escrever contos maravilhosos, que afirma<sup>8</sup> ser um equívoco generalizado considerar contos de fadas como gênero infantojuvenil: “O que faz com que um conto seja um conto de fada é exatamente a sua possibilidade de múltiplas e infinitas leituras, servindo, portanto, para qualquer idade” (COLASANTI apud SARAIVA, 2010, 0m38s). Com isso, percebe-se que os livros apreciados por crianças que, contudo, não foram escritos pensados especificamente para esse público, têm em comum com os livros infantis considerados de alta qualidade a apreciação também por parte de leitores adultos. A hipótese é de que esses livros não se limitam aos ensinamentos desejados para a infância — com normas de comportamento ou exemplos didáticos do que se considera moral a cada época — como norte da criação literária, como proposto pela análise de Bourjea.

No entanto, como essa função utilitária e formadora foi (e ainda é) exaltada como uma das principais essências da literatura infantil, é de se esperar que o público adulto recuse ou mesmo ignore obras produzidas para crianças como uma opção de leitura para si próprio. Devido a essa ideia de qualidade inferior da literatura infantil, conseqüentemente, os autores que escrevem para crianças parecem sofrer certa subjugação no status profissional. Para se desvincular de um reconhecimento enquanto escritora de literatura infantil, Colasanti explica<sup>9</sup>:

Eu botei o título “histórias maravilhosas” porque, se eu pusesse “mais de 100 contos de fadas”, pessoas iam pensar que é um livro para criancinhas, que é um livro com fadinhas, com bruxinhas, com histórias mágicas. Não é. São histórias maravilhosas porque “contos maravilhosos” é o nome técnico que se dá aos contos de fada. E esses contos, uma das exigências desses contos, desse tipo de narrativa, é que ele sirva para qualquer idade. (COLASANTI apud GLOBAL, 2015, 0m12s)

Na própria descrição do vídeo da entrevista, há o reforço de ser um livro para “todas as idades”. Esse argumento apresentado em resenhas e comentários de obras infantis serve como

<sup>8</sup> Entrevista dada à Editora Saraiva para apresentar a obra *Classificados e nem tanto* (2010).

<sup>9</sup> Entrevista dada ao Grupo Editorial Global, para apresentar a obra *Mais de 100 histórias maravilhosas* (2015).

um atestado de qualidade literária, uma vez que esses livros costumam quebrar o pacto moralizante e utilitário/didático, como no exemplo encontrado na contracapa do livro *Moscas e outras memórias*, que diz ser um “livro feito de detalhes, cheio de armadilhas, de jogos deliciosos e inteligentes, que não subestima o pequeno leitor. Aliás, é um livro, sem dúvidas, para leitores de todas as idades” (FERRETI, 2016).

Seguindo com a discussão acerca da qualidade literária, Cecília Meireles discorre sobre o assunto no capítulo “Como fazer um bom livro infantil”. Já de início, ela afirma que nenhum autor seria capaz de oferecer uma receita feliz. Entretanto, cita uma receita americana para a arte de contar histórias:

[...] toma-se uma pessoa ou animal, que se põe em movimento, em determinada direção. Pelo caminho, irão aparecendo objetos, paisagens... A criança que ouve a história estimulará o talento do narrador... E assim se chegará ao fim. Um fim agradável, naturalmente, com a vitória do Bem sobre o Mal. (MEIRELES, 1984, p. 121)

Apesar de reconhecer que há quem possa rir dessa receita, Meireles parece defendê-la ao discorrer sobre *A maravilhosa viagem de Nils Holgersson*, de Selma Lagerlöf<sup>10</sup>, obra assumidamente escrita para ensinar sobre a Suécia para as crianças nas escolas suecas. O enfoque da obra, porém, é a cultura escandinava, as lendas e as histórias populares locais — o que é muito apreciado por Cecília Meireles —, contadas em um enredo fantástico e seguindo a receita americana.

Em “O livro não-infantil e infantil”, a autora continua com o caráter contextual, mostrando os diversos tipos de autores que escreviam livros especificamente para crianças, com exemplos e caracterizações de cada um. São citados o Cônego Schmidt, Mme. de Ségur, Júlio Verne e Jean Macé, sendo este último um representante do que ela chama de literatura de instrução amena:

Jean Macé publicara em 1861 uma interessante narrativa — a *História de um bocadinho de pão*, cuja finalidade era explicar os órgãos e funções do corpo humano. A esse pequeno compêndio de *História natural*, como então se dizia, deu a forma agradável de cartas a uma menina. O livro chegou até o Brasil, já traduzido, junto com os daqueles dois autores. Macé prosseguiu na série. Reconheciam-lhe qualidades invulgares de dar aos temas áridos uma exposição atraente. Por isso, é um dos mais conspícuos representantes dessa literatura que se poderia chamar ‘de instrução amena.’” (MEIRELES, 1984, p. 100)

<sup>10</sup> Autora sueca, vencedora do Prêmio Nobel de Literatura e considerada “grande poeta e moralista”, tendo escrito um livro assumidamente pedagógico e civilizatório a respeito da Suécia.

Nesse ponto, cabe um parêntese para marcar que a escritora adota uma chave de análise pautada em preceitos sexistas<sup>11</sup> de que meninas preferiam as histórias de Mme. de Ségur (com festas em salões) e meninos gostavam mais das aventuras de Júlio Verne. Essa predileção baseada no sexo do pequeno leitor é retomada mais à frente pela autora, desconsiderando o fato de não ser inata a curva de preferências e interesses por parte de meninos e de meninas.

Ainda usando esses dois autores como exemplo, Cecília Meireles argumenta que são poucos os autores dedicados à Literatura Infantil que tiveram êxito, defendendo que os “mais belos livros infantis têm sido ou casos únicos na vida do escritor, ou casos à parte, em se tratando de escritores de renome” (MEIRELES, 1984, p. 102), mencionando *História maravilhosa de Peter Schlemihl*, de Adelbert von Chamisso, e *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, como obras que permanecem vivas nas bibliotecas e na preferência de crianças e adolescentes. Os outros citados foram: *Pinóquio*, por seu elemento folclórico — exaltado como valor tradicional —, por gerar identificação do leitor (percebida através do interesse causado pelos defeitos do protagonista), e por ser uma “história simbólica do boneco que só se humaniza quando adquire as virtudes necessárias para isso” (MEIRELES, 1984, p. 115); e Mark Twain, que representa o que Cecília chama de autobiografias infantis, uma vez elas contêm experiências naturais à criança, contadas a partir das recordações da infância do autor.

Para a autora, esses livros formam o que era idealizado como a biblioteca “Clássica” da infância (1984, p. 115), junto com outras obras de fundo folclórico — canônicas, antigas, tradicionais, dentre algumas consideradas recentes na época (década de 1950). Com isso, ela afirma que antigamente lia-se menos, porém melhor, exemplificando com *Emílio*, de Rousseau, que acreditava que *Aventuras de Robinson Crusóé* era o único livro digno de ser apresentado ao filho durante sua infância, ainda que considerasse essa opinião do filósofo extrema demais. Em seguida, é apresentada uma crítica a respeito da modernização das bibliotecas infantis, que adquiriram adaptações de livros antigos, além de obras de autores contemporâneos, o que, segundo a autora, parecia ser o caminho mais natural e acertado, a princípio. No entanto, Meireles defende, mais uma vez, que a boa literatura é a que sobrevive ao tempo no gosto do leitor:

---

<sup>11</sup> Vigente à época e ainda muito comum na socialização de meninos e meninas em relação ao reforço de estereótipos de gênero e divisão de papéis e preferências sociais baseados em sexo. Para aprofundar nessa discussão, conferir estudos teóricos feministas que contestam e expõem a socialização sexista feita com base em padrões de gênero impostos pelo sistema patriarcal. Algumas sugestões são: Gerda Lerner, *A criação do patriarcado*; Betty Friedman, *A mística feminina*; Carole Pateman, *O contrato sexual*; Bell Hooks, *E eu não sou uma mulher?*; Lélia Gonzalez, *Por um feminismo afro-latino-americano*.

O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidade de estilo irreversíveis cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial. (MEIRELES, 1984, p. 116-117)

Ainda argumentando a favor da criação de uma biblioteca infantil universal, Meireles defende que a Literatura Infantil vem a ser o acervo de livros que perduram na preferência das crianças ao redor do mundo, familiarizadas com seus heróis, suas histórias, seus hábitos e sua linguagem, ainda que se passem séculos de sua criação. Com isso, novamente fica clara sua preferência pelos livros considerados clássicos da literatura infantil, apresentados como remédio capaz de “atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que os homens vacilam até mesmo nas noções a seu próprio respeito” (MEIRELES, 1984, p. 32). A autora formula uma concepção de literatura infantil retomada com frequência como uma das grandes contribuições de sua teoria ao iniciar o capítulo “O livro não-infantil e infantil”, defendendo que

Esses casos de leitura para adultos que vieram a ser apreciadas pelas crianças é que nos induzem a pensar que só depois de uma experiência com elas se pode, verdadeiramente, compreender suas preferências. Assim, a Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para as crianças, seria a que as crianças lêem com agrado. (MEIRELES, 1984, p. 97)

Essa ideia corrobora a proposição feita pela autora no início da obra, a respeito da categoria literária infantil existir *a posteriori* e não *a priori*.

Nessa linha de raciocínio, é apresentada uma série de livros que foram escolhidos pelo público infantil ao longo dos anos e em âmbito mundial, formando o que seria considerado pela escritora como a biblioteca clássica das crianças:

Os livros que hoje constituem a “biblioteca clássica” das crianças foram selecionados por elas. Muitos não traziam, inicialmente, esse destino; outros, que o traziam, foram postos de lado, esquecidos. Ainda outros, envelheceram: serviam ao leitor de uma época, não ao de todas as épocas. Faltava-lhes eternidade. E, para a criança, como para o adulto, a eternidade é um sonho inconfessado mas vigilante, se não em termos divinos, pelo menos em humanos: reconhecer a continuidade do nosso destino na terra; sentir perpetuada esta interminável família humana, aconchego semelhante ao da enumeração bíblica, em que nos encontramos idênticos, desde sempre, para sempre, em nossas fraquezas e virtudes. (MEIRELES, 1984, p. 35)

Desse modo, ao trazer a questão da moral religiosa, tomada como o modelo vigente a partir do cristianismo, a autora dá continuidade à exposição da importância da tradição educativa e utilitária da literatura, especialmente aquela destinada ao público infantil. Mais do que isso, ela se aprofunda um pouco mais na relação entre literatura e religião:

Insistimos nesse ponto da permanência do tradicional, na Literatura Infantil, tanto oral como escrita, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute. Se as religiões tentam realizar a fraternidade estabelecendo princípios que tornam os homens reconhecíveis à luz do credo, essa moral leiga ajuda a realizar tal fraternidade, estabelecendo uma compreensão recíproca à luz das mesmas experiências milenares, traduzidas em narrativas amenas. [...]

Assim, leituras sagradas; mas que antes foram, também, narrativas orais; a tradição religiosa que, em meio às tradições profanas, são o alimento profundo da humanidade (MEIRELES, 1984, p. 77-78)

Nesses trechos é possível perceber o tom humanista de se pensar uma identidade universal do ser humano a partir dos critérios e conceitos burgueses europeus, o que inclui uma certa moral religiosa em seu discurso (ainda que Meireles fosse a favor da educação laica, sendo este uma das exigências da Escola Nova), podendo ser entendido como um ideal de conteúdo para a literatura, principalmente a infantil — que se usa com o objetivo de formar essa identidade desde o início do desenvolvimento do ser humano. Isso poderá ser notado mais à frente, quando Meireles se aprofunda nos aspectos das obras clássicas.

No capítulo “Panorama da literatura infantil”, a autora contrasta o que viria a ser a biblioteca clássica com o que era oferecido para as crianças na época (e que continua sendo apresentado nos dias atuais pelo mercado editorial): livros que atraíam mais pela aparência ou pela propaganda do que pelo conteúdo. Para Meireles, a biblioteca infantil ideal seria aquela capaz de abrigar e proteger todos esses clássicos que perduram, considerados ricos em conteúdo justamente pela atemporalidade e universalidade (1984, p. 50). A partir da ideia de que a literatura infantil é aquela que se lê com agrado, a autora defende que alguns livros do acervo da Literatura Geral fossem colocados à disposição das crianças, podendo substituir os livros infantis que não têm valor literário (MEIRELES, 1984, p. 97). Como exemplo, ela cita uma lista de livros franceses para leitores de cinco a quatorze anos, que incluíam os autores clássicos de livros infantis, como Perrault e Grimm, mas também autores que não eram tão comuns nas bibliotecas infantis, como Dickens, Proust e Valéry. Assim, ao longo de toda a obra *Cecília* vai deixando pistas do que aparenta ser uma idealização do que viria a ser a biblioteca universal; incluiria livros e escritores de todos os cantos do mundo, com a ideia de promover uma unidade de cultura por meio da literatura:

Quantos ainda, de outras literaturas, poderiam ser apontados, organizando-se uma biblioteca universal de primeira ordem, e que permitiria uma unidade de leitura, desde a infância, promovendo a unidade de cultura, tendo por base as experiências do folclore nacional e mundial! (MEIRELES, 1984, p. 98)

A princípio essa ideia pode parecer interessante como solução para conciliar os povos e unir a sociedade universalmente, mas não leva em consideração a mercantilização da cultura e a tentativa de controlar a população a partir da limitação do seu imaginário. No entanto, ao pensarmos no padrão das histórias que se tornam clássicas e que são prestigiadas como cânones, principalmente na primeira metade do século XX, que, como já exposto, seguia exemplos de moral e costumes cristãos e burgueses, entendemos como o modelo considerado universalmente humano tem como base preceitos estabelecidos pela classe dominante. Além disso, a ideia de unidade de leitura pode ser considerada limitante por si só, considerando a imensa diversidade artística e literária, que ainda lutam para serem (re)conhecidas, divulgadas e valorizadas, ainda que se apresentem com características à margem do padrão considerado “de qualidade”.

Ao longo de toda a obra, e por diversos caminhos, Cecília Meireles mantém a defesa de que a literatura oferecida à criança deve ser apenas essa que se encaixa no padrão de qualidade atestado pela literatura tradicional — o que, para ela, inclui ter um caráter utilitário que possa ser aproveitado na formação humana do leitor, além de valor estético literário. A escritora fala sobre o gosto da criança por histórias ricas em conteúdo humano, percebido pela variedade de escolha de livros clássicos através do tempo, e sobre a sensibilidade à literatura comprovadas por testemunhos de adultos recordando a infância. Ainda que a autora levante reflexões sobre a importância de considerar e de entender as preferências da criança leitora, ela acredita ser necessária uma pré-seleção feita por profissionais adultos (escritores, editores, bibliotecários, professores) para que se ofereça apenas o “melhor”. Essa ideia dialoga bastante com a concepção moderna de pedagogia, principalmente quando Meireles insiste que os livros seriam responsáveis por transmitir os “bons exemplos”:

Um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem seu gosto. [...]  
Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito. (MEIRELES, 1984, p. 123)

A definição de literatura infantil que prioriza seu aspecto literário (portanto arte) é um caminho importante para se pensar a emancipação da categoria de seu objetivo alfabetizador e moralizante, como será discutido no capítulo seguinte. Ainda que, anteriormente, a autora tenha pontuado sobre a possibilidade de um livro ter influências diferentes em cada pessoa, ela reforça continuamente a hipótese de um futuro melhor, construído a partir da formação “perfeita” de crianças por meio dos exemplos da literatura infantil de qualidade. É preciso

reforçar que, ao defender que só se apresente obras-primas às crianças, Cecília Meireles se fundamenta em preceitos clássicos e tradicionais para definição daquilo que é considerado significativo e relevante artisticamente.

Além disso, ela constantemente exalta a visão tradicional da literatura *dulce et utile*, como ao finalizar o pequeno capítulo “Como fazer um bom livro infantil” sem responder exatamente o que o título propõe, mas exaltando a ideia de que ensinamentos e “verdades” devem ser transmitidos sob o disfarce da estética literária clássica: “Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos” (MEIRELES, 1984, p. 124). Esse trecho leva a pensar a respeito do controle que o adulto acredita ser seu dever em relação à criança, disfarçado em histórias e livros lúdicos. Por exemplo, quando Meireles chama de “verdades” experiências, valores e conceitos que, por muito tempo, foram selecionadas pelo lado dominante da sociedade — aquele que tinha educação formal, dinheiro e poder, capaz de comandar a produção e a distribuição de informação e cultura, chegando, em alguns momentos históricos, à censura e queima de obras consideradas inadequadas. Nesse ponto, Regina Zilberman e Marisa Lajolo propõem uma perspectiva diferente da autora:

Dessa maneira, o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica de arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente.

Esse fato, somado aos anteriormente citados, dão a entender que a literatura infantil padece do perigo do escapismo, da doutrinação ou de ambos. Todavia, por matizar essa aptidão, ou desejar aniquilá-la, ela assegura sua continuidade histórica. Esta, por seu turno, advém ainda de outro fator característico: sua permeabilidade ao interesse do leitor. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 19-20)

Com isso, as pesquisadoras chamam atenção para a possibilidade do escapismo e da doutrinação causados justamente pela tentativa de limitar as obras destinadas à criança apenas às aquelas consideradas adequadas pelo adulto.

Em se tratando do contexto em que Cecília Meireles estava inserida, é relevante lembrar da missão delegada aos educadores e intelectuais, de construir a identidade nacional a partir da educação e da cultura, com a qual a escritora e professora estava bastante comprometida. Outro ponto importante levantado no trecho de Lajolo e Zilberman diz respeito ao poder que o escritor (adulto) tem de definir a representação de mundo que ele quer passar para a criança, que nem sempre é renovadora, subversiva ou emancipatória. A respeito

do direcionamento realizado por adultos nos livros escritos para crianças, Lígia Cademartori apresenta análise semelhante à das pesquisadoras, defendendo que a literatura infantil de qualidade seria precisamente aquela que oferece liberdade em vez de restrição em relação à recepção e experiência de leitura:

Produção de adulto para criança, nela se manifestam as ideias dos mais velhos sobre o que as crianças devem ser e pensar. Com frequência, no livro infantil se desenha nosso sonho de infância, ou, noutro extremo, predomina o intuito de formação, ganha forma a concepção racional e ideológica do que o adulto pensa deva fazer parte dos conceitos a serem adquiridos na infância.

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas [...]. (CADEMARTORI, 2010, p. 17)

Como colocado pela ensaísta, além do controle ideológico na formação da criança, existe também a opção de os livros oferecerem representações e projeções daquilo que os adultos sonhavam quando crianças, ou para compensar uma infância perdida, como propõe Leonardo Arroyo:

Ao escrever um livro para crianças não estaria o adulto, nesse caso, à procura de uma difícil solução para a sua infância perdida? À procura do tempo perdido? Carlos Drummond de Andrade coloca uma pergunta dentro dessa problemática ao escrever sobre literatura infantil: ‘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?’. Com efeito, parece que é justamente isso que ocorre entre os escritores e autores que se aventuram na literatura infantil. Compensa-se o adulto na imitação da criança e, com apenas um pequeno livro, as mais das vezes, sem a menor importância, resolve seu próprio problema psicológico mas contribui para sobrecarregar o gênero de imensa quantidade de livros inadequados, presunçosos e falsos. (ARROYO, 1968, p. 214)

Para o historiador, a possibilidade levantada por Drummond de os autores projetarem os desejos e sonhos de quando eram, eles próprios, crianças, se revela como uma justificativa plausível ao se considerar vários escritores que publicaram apenas um livro destinado ao público infantil<sup>12</sup>. Além disso, Arroyo reclama a respeito do conteúdo inadequado e falso presente nesses livros, que acabaram por sobrecarregar o mercado editorial.

Cabe ressaltar que os escritores não são os únicos adultos envolvidos no controle daquilo que se oferece às crianças. Enquanto eles atuam na área da criação, existem editores,

<sup>12</sup> Como apresentado no primeiro capítulo, escrever livros infantis tornou-se um modo rápido de profissionalização do escritor a partir da consolidação de seu uso no projeto pedagógico e alfabetizador nacional. Além disso, no Brasil dos anos 1970 houve o chamado “boom editorial”, quando editores convidaram escritores já de renome para escrever uma obra infantil — como foi o caso de Clarice Lispector, segundo ela conta em entrevista.

ilustradores, livreiros, bibliotecários, professores, acadêmicos e críticos responsáveis pela curadoria e seleção daqueles que serão considerados dignos do título de “legítima literatura infantil” (ARROYO, 1968, p. 215); adiciona-se os familiares que, eventualmente, terão a palavra final ao comprarem livros para crianças. São, todos eles, adultos envolvidos desde a produção à compra daquilo que será apresentado ao público infantil — dentro dessa limitação, passa a ser permitido à criança que escolha suas preferências e construa seu gosto e sua capacidade crítica, como explica Sônia Salomão Khéde (1986) na introdução da obra organizada por ela *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*:

[...] a literatura infantil é característica no sentido de que o seu produtor é um adulto que deseja chegar ao nível da criança e do jovem, sendo-lhe impossível, obviamente, desfazer-se de seu “status” de adulto. Surgem, então, as pesquisas — que determinam as preferências do público consumidor, compartimentado em faixa etária e nível sócio-econômico. É onde se dá a aproximação dos critérios de medição da indústria cultura que sabe, aprioristicamente, qual é o seu público, seu “gosto”, seu “status social”, objetivando uma criança imaginária, paradigma dos textos a serem elaborados. (KHÉDE, 1986, p. 11)

É nessa dicotomia dominador-dominado (adulto-criança) que a autora acredita se estabelecerem muitos textos destinados ao público infantil e juvenil, de modo que grande parte dos adultos responsáveis pela produção dos livros desse nicho se inserem nos “grupos sociais privilegiados e, como tais, incorporam a ideologia própria de sua posição de classe” (KHÉDE, 1986, p. 12), conforme será apresentado a seguir.

## 2. 2. A moral e o controle do imaginário

Ao longo de toda a obra, Cecília Meireles retoma e reforça a importância de um conteúdo moral presente, preferencialmente passado de maneira natural e diluída nas histórias literárias, compondo características que conferiam qualidade à obra infantil. No capítulo “O livro que a criança prefere”, a autora toca em pontos de maior interesse desta pesquisa, referentes ao controle exercido pelo adulto a partir dos livros infantis, uma vez que estes, apesar de dirigidos às crianças, são produzidos e mediados por adultos, levando em consideração aquilo que eles consideram útil para a criança em termos de conteúdo, e adequado em termos de linguagem e estilo: “Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido” (MEIRELES, 1984, p. 30). Ainda que a autora estivesse criticando o fato de o livro se resumir a isso, sua argumentação era de que a parte

literária era tão importante quanto o tema de suficiente elevação moral, e não uma problematização do aspecto moralizante em si. Em seguida, Meireles aponta a dificuldade de comunicação entre adultos e crianças, uma vez que o adulto, muitas vezes, perde a conexão com a própria infância, tornando-se prático em vez de humano. Além disso, ela abala a ideia de que o adulto seja sempre detentor da razão, apontando como essa pressuposição contribui para que, de certa forma, o adulto sirva “a preconceitos mais que à moral” (MEIRELES, 1984, p. 30). No entanto, a escritora não parece considerar que os professores e intelectuais façam parte desses adultos que contribuem com a transmissão de preconceitos e modelos dominantes, uma vez que ela coloca a literatura clássica e tradicional como isenta desse controle, por apresentar verdades e exemplos considerados da natureza humana num geral.

Essa relação com a moral é tão presente na literatura infantil, que Cecília Meireles dedica um capítulo a ela. “O exemplo moral” vem a ser a demonstração de como a ideia de educação moral está presente desde a época da passagem da literatura oral para a literatura escrita, usando como exemplo *El libro del Conde o Libro de los Ejemplos del Conde Lucanor y de Patronio*, obra de D. Juan Manuel (séc. XIV) que defendia a ideia do ensinamento por meio de histórias bem contadas:

A finalidade do livro de D. Juan Manuel é educativa. Ele visa salvar os homens, contando-lhes essas histórias, que são exemplos morais para fortalecimento da alma. O compilador confia nas suas histórias. Não há problema humano que não encontre solução em alguma delas. (MEIRELES, 1984, p. 59-60)

Meireles chama atenção para o fato de que a estética do texto também era importante para esses autores que escreviam com base na ideia de literatura utilitária aplicada ao exemplo moral. Isso, porque a qualidade da narrativa é crucial para a eficácia do efeito do seu conteúdo, uma vez que é preciso que os leitores/ouvintes se interessem pela história, em primeiro lugar. “Diremos as coisas úteis de maneira tão agradável que suscite o interesse do leitor ou do ouvinte, para melhor aproveitamento da mensagem” (MEIRELES, 1984, p. 62). A autora ainda conta que, dentre esses escritores, havia aqueles que também pretendiam incentivar o interesse pela arte literária, isto é, aquela que existe pela beleza gratuita: “Junto do ensinamento que se transmite ao estudante, estão páginas seletas dos grandes autores, para que também com a moral se aprenda o estilo literário” (MEIRELES, 1984, p. 62).

Para explicitar o pensamento desses escritores, Cecília Meireles reproduz trechos em que eles afirmam o desejo de ensinar valores e moral às crianças, por meio do exemplo dos personagens (eram felizes aqueles que seguiam o caminho virtuoso; em contrapartida, todo vício era punido). A partir das palavras de Charles Perrault, a autora entende que:

O que o autor afinal sugere é a diferença entre as narrativas dos tempos pagãos, que visam apenas agradar, e as dos tempos cristãos, mais estreitamente interessadas em moralizar. Não é que, na Antiguidade, não visassem as fábulas também um ensinamento moral. A moral do seu tempo. Isso o autor perdeu de vista, ao querer estabelecer a distinção, uma vez que, acima de tudo, lhe interessava o exemplo, o ensinamento — e o público que pretendia era sobretudo o público infantil. (MEIRELES, 1984, p. 72)

Cabe ressaltar que Cecília Meireles chama atenção para a falha de Perrault por não considerar como moralizante a literatura produzida na antiguidade, lembrando que a moral vigente depende de seu tempo, não sendo universal ou absoluta. Ao mesmo tempo, a escritora parece cair na mesma armadilha que critica, por não entender os preceitos humanistas e o ideal nacionalizante do qual faz parte como, também, uma ideologia dominante, limitante e moldadora. No capítulo “Permanência da Literatura Oral”, fica claro o posicionamento de Meireles em relação ao papel educativo da moral por meio da literatura, sendo as histórias clássicas da literatura tradicional que pretendem passar esse ensinamento e experiência para frente um elo entre “as raças e entre os séculos”, dotadas de um “humanismo básico” — “A Literatura Tradicional apresenta esta particularidade: sendo diversa em cada país, é a mesma no mundo todo. É que a mesma experiência sofre transformações regionais, sem por isso deixar de ser igual nos seus impulsos e idêntica nos seus resultados” (MEIRELES, 1984, p. 78-79). Ora, nesse ponto, a autora toma como moral humana universal os preceitos religiosos, mais precisamente cristãos, e defende que essa é a literatura ideal, principalmente em se tratando do público infantil, que está em fase de formação. Nesse sentido, as obras consideradas profanas jamais tiveram a chance de ser conhecidas ou apreciadas à época, uma vez que eram as instituições religiosas e burguesas que comandavam e investiam nesse setor — e talvez por isso elas não tenham se tornado leituras que caíram no gosto de leitores, como as clássicas que perduraram ao longo dos tempos.

No capítulo “Influência das primeiras leituras”, Meireles se alonga na discussão do que seria o herói ideal, levando em consideração livros mais divulgados e as manifestações das crianças em relação a eles. Assim, chega à conclusão que o interesse do pequeno leitor gira em torno desse personagem, com quem a criança se identifica ao ler uma história — e que “mais importante que a figura do herói talvez seja o objetivo de suas ações” (MEIRELES, 1984, p. 129). Como exemplo, ela fala sobre os contos religiosos ou “simplesmente morais” e a santidade que o herói tem em vista, ou mesmo o aperfeiçoamento espiritual, quando se trata de histórias de caráter profano, incluindo aí os contos de fadas. Entendemos, então, que a autora assume o herói ocidental (e arcaico) como o ideal, colocando a biografia e os relatos de primeiras leituras no pedestal do bom exemplo, capaz de inspirar as crianças:

O herói ocidental é o guerreiro, o batalhador, o vencedor. Não são as façanhas espirituais que o definem, mas proezas simplesmente humanas: o combate às feras, o desbravamento das selvas, habilidades de caça, descobrimentos, proezas técnicas. Herói descendente de Hércules, menos contemplativo, menos sentimental que o herói místico, porém muito mais realizador e audaz. De pés firmes na terra. Homem deste mundo.

Eis por que se pode admitir que a biografia dos grandes homens seja, na verdade, contribuição de tanto valor para a formação das crianças [...]. (MEIRELES, 1984, p. 129-130)

Seguindo na temática do bom exemplo que deve ser oferecido às crianças, Cecília Meireles dá início ao próximo capítulo — “Mas os tempos mudam” — criticando a negação de valores tais como “anseio de nobreza e de grandeza” em seu tempo, momento considerado como “época de crise”:

Ora, se no livro infantil pode morar o exemplo que modelará o jovem leitor — que exemplo lhe devemos oferecer? Que homens desejamos que venha a ser, quando se cristalizar a sua formação, e no tempo em que tiver de atuar?

A pergunta parece grave em crises de civilização como a que atravessamos. Os valores do presente não são os do passado. Poderão ser os do futuro? (MEIRELES, 1984, p. 133)

Essa chamada para um retorno aos preceitos clássicos tomados como universais e mais elevados que os demais exemplifica o movimento de reaproximação dos valores da Antiguidade propagado pelo humanismo renascentista — e adotado por Cecília Meireles como uma das representantes e ferrenha defensora do movimento Escola Nova, que buscava romper com a forte influência da Igreja e do pensamento religioso da Idade Média.

Na tentativa de justificar a importância da exemplaridade das obras consideradas de qualidade, Meireles escreve o pequeno capítulo “Onde está o herói?”. Nele, Meireles aprofunda sobre a inversão de valores que assola a sociedade, exemplificada nos protagonistas sem escrúpulos, contrabandistas, ladrões e assassinos por diversão:

Quando os bons são considerados fracos, e os trabalhadores passam por tolos; quando os maus caminham de triunfo em triunfo, sem anjo, fada ou justiça que lhes intercepte o caminho; quando a virtude parece ridícula e o instinto de gozo se confunde com Direito e Liberdade, é desanimador pensar nos benefícios da Literatura Infantil. (MEIRELES, 1984, p. 139)

Isto é, para a escritora, os benefícios da literatura infantil não são suficientes quando esta oferece exemplos que não condizem com a moral e o condicionamento que se deseja impor nas crianças por meio das histórias e da ludicidade presentes nos livros infantis. Seguindo o raciocínio, os romances policiais — tão apreciados pelo público infantojuvenil — são condenados pela autora, que critica o fato de serem baseados em crimes; e, apesar de o herói ser o detetive, que tem o objetivo de punir o mal, o criminoso também é exaltado nas

narrativas por seu engenho ao planejar e praticar o crime, cativando a atenção e a admiração dos leitores. Fica claro que a escritora exalta as histórias-exemplo do passado, as que perduram e, por isso, são capazes de corrigir o perigo oferecido por livros impróprios e temporais, que retratam um mundo tão abalado e desordenado, indo contra a tradição moral. Cecília Meireles fecha o raciocínio com uma citação tirada de livros tradicionais chineses — “O homem é, por natureza, bom.’ Lição de otimismo, que precisamos cultivar” (MEIRELES, 1984, p. 141) —, que nada mais é do que a consolidação do pensamento de Rousseau a respeito da natureza boa do ser humano, corrompida pela sociedade.

Ao defender a importância dos contos de fadas, Bruno Bettelheim apresenta uma ideia parecida em relação à formação moral por meio dos exemplos nas histórias:

Não é o fato de o malfeitor ser punido no final da história que torna a imersão em contos de fadas uma experiência de educação moral, embora isso dela faça parte. Nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o medo dela é apenas um fator limitado de inibição do crime. A convicção de que o crime não compensa é um meio de inibição muito mais efetivo, e essa é a razão pela qual, nas histórias de fadas, a pessoa má sempre perde. Não é o fato de a virtude vencer no final que promove a moralidade, mas sim o fato de o herói ser extremamente atraente para a criança, que se identifica com ele em todas as suas lutas. Devido a essa identificação, ela imagina que sofre com o herói suas provas e tribulações, e triunfa com ele quando a virtude sai vitoriosa. A criança faz tais identificações inteiramente por conta própria, e as lutas interiores e exteriores do herói lhe imprimem moralidade. (BETTELHEIM, 2014, p. 16-17)

Com isso, o psicanalista entende que a mensagem por trás da punição do malfeitor é de que o crime não compensa, sendo ela mais eficaz do que simplesmente o medo de ser punido. Essa mensagem se completa quando o herói, detentor de virtudes e que passa por dificuldades ao longo de sua jornada, triunfa no final. No entanto, isso pode parecer um tanto quanto controverso quando pensamos em “O Gato de Botas”, por exemplo, conto no qual o caçula de três irmãos recebe um gato esperto e astuto de herança, que convence um rei muito poderoso a dar a mão de sua filha em casamento, com mentiras sobre a riqueza e o título de Marquês ao dono, além de manipular, matar e roubar o patrimônio de um ogro da região. Nessa história, as atitudes imorais e questionáveis do gato são justificadas por possibilitarem a solução da pobreza de seu dono, como exposto nos versos de moral após o conto:

Moral  
*Por mais conveniente que seja  
 Uma bela herança receber,  
 Do avô, do pai ou do tio,  
 E depois de juros viver,  
 Para os menos bem-nascidos  
 A habilidade e a perícia  
 Podem suprir bens recebidos.*

Outra Moral  
 Se o filho de um moleiro com tanta presteza  
 Arranca tão meigos olhares e suspiros  
 E ganha o coração de uma rica princesa,  
 É que a roupa, a beleza e a doçura  
 São meios que contam com certeza.  
 (PERRAULT apud CONTOS, 2010, p. 59)

Assim, as lições aprendidas com esse conto exaltam a importância e a força das aparências para conquistar uma rica princesa, e suavizam atitudes condenáveis, passando a enxergá-las como habilidade e esperteza, de modo que sejam entendidas como virtudes — isto é, os fins justificam os meios. Isso nos mostra o caráter subjetivo e plural do que vem a ser considerado moralmente aceito e justificável.

Ao se debruçar na pesquisa sobre a *mimesis*, o crítico literário brasileiro Luiz Costa Lima (1937) passou a desenvolver suas hipóteses a respeito do que ele chamou de controle do imaginário: “entendido como o mecanismo com que a sociedade (ocidental) opera para ajustar as obras dos que privilegiam o imaginário — seus poetas e artistas plásticos — aos valores em vigência em certo período histórico dessa sociedade” (LIMA, 2007, p. 17-18). A *mimesis*, até fins do século XVIII, era entendida como *imitatio* e, para o pesquisador, o controle poderia ser interrompido a partir do momento em que essa definição fosse revista e se desvinculasse da ideia de “realismo constante” (LIMA, 2007, p. 18), uma vez tendo identificado que o controle “ocorreu desde que *logos* concebeu a verdade como uma propriedade do mundo, negando a contribuição do agente humano senão como seu revelador. Neste sentido, uma primeira manifestação do poder controlador de *logos* poderia ser vista na vitória de Platão sobre os sofistas”. (LIMA, 1991, p. 71)

Em *Trilogia do Controle* é possível acompanhar a genealogia desse pensamento e como os estudos desse assunto se desdobraram, mostrando que o controle estava mais enraizado do que o teórico imaginava. Ao analisar o contexto histórico-social, Costa Lima chega a um embate humanista e religioso, que já acontecia nos séculos XV e XVI: “De um lado, pois, o humanista procurava conciliar, concebendo a poesia *qua teologia*, do outro, um ortodoxo como Domenici não admitia o poético senão como manifestação didática” (LIMA, 2007, p. 40). No entanto, essa discussão não podia se estender muito, uma vez que não era permitido contestar o cristianismo, já que essa atitude poderia ser considerada heresia. Assim, a dificuldade era a de relacionar o princípio da *imitatio* com o da expressão da individualidade:

Sem o princípio do modelo, em que assenta o prestígio da *imitatio*, o *eu* se tornaria uma entidade selvagem, *incontrolável*, incapaz de respeitar hierarquias,

impossibilitadora de determinar-se qual sua legítima inscrição — se entre os caracteres nobres ou os vis. Se o argumento ortodoxo, representado por escolásticos e agostinianos, resolve a questão de forma brusca — os *scriptores* importam pelo serviço à difusão da fé — o contra-argumento humanista procura salvar uma individualidade que se amolde a um duplo centro — o da cristandade e o da classicidade que procuram reconquistar. Assim chegamos a um resultado importante: *o veto à ficção não é à subjetividade em si mesma* [...]; para a subjetividade se abre uma possibilidade de legitimação, alcançável desde que ela se abrigue em um modelo aceitável por doutores e leigos, os humanistas, e pelos representantes do pensamento eclesiástico. Como consegui-lo? Mostra-se de imediato um ponto de acordo: ambas as posições consideram a nobreza da linguagem, a *elegantia sermonis*, condição indispensável para a obra que demandam. (LIMA, 2007, p. 41)

Apesar de defenderem lados opostos, é importante frisar que a ideia do controle por meio de um modelo nobre (*imitatio*) é comum tanto aos humanistas quanto aos religiosos. Desse modo, “Dois tipos de controle são descritos: o primeiro, chamado controle religioso, expande-se entre os séculos XVI e XVII; o segundo principia com o Iluminismo e, com maior ou menor resistência, se estende até hoje” (LIMA, 1991, p. 73). Nessa perspectiva, o controle não chega a censurar ideias que vão na contramão do modelo que se espera do indivíduo, se valendo da limitação de até onde o imaginário pode chegar. Com isso, pode-se dizer que o estabelecimento da literatura em forma escrita foi concebido como um suporte para a propagação de um novo conjunto de valores (LIMA, 2007, p. 33), uma vez que ela trabalha com o imaginário, isto é, com “a capacidade elementar de evocar uma imagem, de representar algo” (MANSUR, 2005, p. 3). Assim, para Luiz Costa Lima, sendo a literatura tecnicamente considerada um discurso ficcional, ela vem a ser “a forma discursiva por excelência de manifestação do imaginário” (1991, p. 73).

Na tentativa de estabelecer uma relação entre o imaginário e a literatura (representada pelo livro), Jacqueline Held, pesquisadora, escritora e professora francesa, em sua obra intitulada *O imaginário do poder* (lançada no Brasil em 1980), apresenta um texto-montagem feito em “homenagem ao imaginário”:

*O livro é um segundo caminho, como o sonho, mas é sonho que dura, pois, sendo legível, tem o poder de se repetir. Ao me representar, eu me crio, ao me criar eu me repito. Donde a evidência de que a imaginação é tanto o instrumento da criação quanto da experiência interior, donde a necessidade de reconhecer que o imaginário é o motor do real, o que o movimenta.* (HELD, 1980, p. 18)

Com isso, tem-se a ideia de que, a partir do imaginário, é possível reformular o desenvolvimento e os rumos da sociedade, com o foco nos seus anos iniciais de formação humana, como proposto por Rousseau, fazendo com que, nos tempos modernos, a imaginação fosse “submetida a um minucioso escrutínio da razão” (LIMA, 1999, p. 72).

Ao debater a tradição colonial herdada e a experiência brasileira em relação a ela, colocada em discussão no Modernismo brasileiro, Costa Lima expande as noções desenvolvidas por ele a respeito do controle do imaginário. Para o teórico, existem “mecanismos específicos de resistência ou de cumplicidade com as agências controladoras” (LIMA, 1999, p. 74). No que diz respeito às possíveis consequências imediatas do controle para os países em desenvolvimento, ele coloca algumas reflexões sobre literatura e ensino. Lembrando que “a primeira função do controle do imaginário consiste em obstruir as alternativas à chamada realidade, i.e., ao mundo já existente”, o teórico postula que a domesticação da imaginação pela razão moderna “implica a oposição imediata à abordagem documentalista”, uma vez que esta leva a crer que a “ênfase na análise social é o modo adequado para captar o significado de uma obra literária”. A partir disso, Costa Lima chega à conclusão de que “Embora o documentalismo, sobretudo na América Latina, se apresente a si mesmo como uma corrente politicamente progressista, na verdade ele não ajuda senão a manter e a propagar os mecanismos de controle”, uma vez que a obra ficcional interage com as ideias em circulação e, conseqüentemente, “com as instituições a que se ligam e com a própria opinião pública” (LIMA, 1999, p. 74), tornando-se dependente da recepção e de uma análise refém de uma época datada. Além disso, levanta a hipótese de que a divisão da literatura de acordo com o critério nacional causa um isolamento que reforça o status colonial. Nesse sentido, ao pensarmos na categorização da literatura destinada às crianças e aos jovens, é possível trazer a reflexão proposta para a discussão, entendendo que a chave pedagógica para análise e para teorização da literatura infantojuvenil contribui para a dominação simbólica registrado na postura adultocêntrica e unívoca do discurso, esteja ela reproduzindo uma ideologia burguesa ou postulando uma ideologia de imponência e controle. Considerando a literariedade como o trato simbólico da realidade, Khéde propõe que

Em última análise pode-se falar de certa “dominação simbólica” que ocorre na literatura infanto-juvenil, em primeiro lugar, quando esta é percebida na sua exterioridade, ou seja, no fluxo e refluxo do aparelho cultural. Quando é colocada no eixo das divisões e hierarquizações às quais se submetem determinadas produções culturais: literatura popular, literatura de massa, literatura erudita, literatura infanto-juvenil, entre outras adjetivações que, mesmo sob a alegação de serem operacionais, não escondem o grau maior ou menor de legitimação que o aparelho cultural lhes presta em todas as épocas, por intermediário não só da função social destas produções como também pela ação de grupos hegemônicos do sistema de dominação que atuam no campo intelectual (KHÉDE, 1986, p. 14)

Voltando ao contexto do conflito entre religião e ideias humanistas explicitado por Costa Lima, para sanar a confusão entre ficção e aquilo que é falso ou mentiroso (pecado capital), os poetas passaram a propagar costumes e doutrinações por meio das fábulas, que

surgiram no Oriente, no século V a.C., com Esopo, na Grécia, com o intuito de transmitir alguma lição moral ao homem por meio das situações narradas. Porém, como elas criticavam costumes e pessoas, os personagens eram metaforizados em animais. Esse aspecto fantástico, anos depois, foi caracterizado como falso e irreal, portanto, sem valor de leitura para o adulto — ou, como define Costa Lima, uma “ficção domesticada” (LIMA, 2007, p. 53). A partir do surgimento da categoria infantil na literatura, as novas fábulas produzidas foram associadas a este segmento (bem como houve adaptações de fábulas antigas), devido ao seu aspecto fantástico e lúdico.

Ressalta-se que Charles Perrault se encontra tanto na disputa intelectual — representando os modernos em contradição com os escritores que defendiam a superioridade da antiguidade greco-romana, posição esta firmada com a publicação de *Le Siècle de Louis le Grand* (1687) e *Parallèle des Anciens et des Modernes* (1688-1692) — quanto na formação da literatura infantil, sendo ele considerado o pai da literatura infantil, com a publicação de *Contes de ma mère l'Oye* (1697). Sabendo disso, não é de se espantar que seus contos tenham sempre uma moral definida ao final, como acontece nas fábulas. Observa-se, por exemplo, que o conto “Cinderela” apresenta não uma, mas duas morais:

Moral

*É um tesouro para a mulher a formosura,  
Que nunca nos fartamos de admirar.  
Mas aquele dom que chamamos doçura  
Tem um valor que não se pode estimar.*

*Foi isso que Cinderela aprendeu com a madrinha,  
Que a educou e instruiu com um zelo tal,  
Que um dia, finalmente, dela fez uma rainha.  
(Pois também deste conto extraímos uma moral.)*

*Beldade, ela vale mais do que roupas enfeitadas.  
Para ganhar um coração, chegar ao fim da batalha,  
A doçura é que é a dádiva preciosa das fadas.  
Adorne-se com ela, pois que esta virtude não falha.*

Outra moral

*É por certo grande vantagem  
Ter espírito, valor, coragem,  
Um bom berço, algum bom senso —  
Talentos que tais ajudam imenso.  
São dons do Céu que esperança infundem.  
Mas seus préstimos por vezes iludem,  
E teu progresso não vão facilitar,  
Se não tiveres, em seu labutar,  
Padrinho ou madrinha a te empurrar.  
(PERRAULT apud CONTOS, 2010, p. 30-31)*

Ao longo dos anos, ainda que alguns estudiosos e críticos tenham se incomodado com o aspecto moralizante (controlador), ele continua presente e considerado indissociável do conteúdo apresentado por esse segmento literário, principalmente oculto sob o disfarce da boa história, como incentivava Cecília Meireles. É possível ver esse conflito em *Pequeno Tratado da Literatura Infantil e Infanto-juvenil*, escrito entre as décadas de 1970 e 1990. Nele, a professora Martina Sanchez apresenta os resultados de suas observações, pesquisas e experiência pessoal no que diz respeito à criança e à literatura destinada a esta. Apesar de iniciar o livro criticando os aspectos moralizante e pedagógico incrustados na Literatura Infantil, ao longo da leitura nos deparamos com trechos como os seguintes:

Como a criança demonstra um estado afetivo especial em relação aos animais, é necessário cuidado na apresentação de narrativas onde participem como personagens de destaque. Os conceitos devem ser claros e concretos; a narrativa deve ser sóbria em seu desenvolvimento; a linguagem simples, e a proposição moral velada. (SANCHEZ, s.d., p. 84)

E:

Já observamos que o diálogo é a forma mais apreciada e que a narração deve ser curta, objetiva, direta em linguagem clara. A criança se desinteressa por narrativas longas e rebuscadas. (SANCHEZ, s.d., p. 135)

Esses exemplos mostram que havia uma preocupação em limitar e moldar não só a literatura desenvolvida para crianças, como seu próprio comportamento, guiado pelo imaginário, sendo elas seres que devem, a todo momento, ser instruídos e educados — pelos pais, pelos professores, pela sociedade e, *claro*, pela arte — para poderem crescer e se tornar adultos bons, criados dentro dos padrões de costumes e moral que permeiam a sociedade vigente em cada época.

Sobre essa noção da exemplaridade, Regina Zilberman e Marisa Lajolo apresentam a seguinte análise acerca do padrão de representação dos protagonistas em livros infantis:

A presença de um protagonista criança é um dos procedimentos mais comuns da literatura infantil. Via de regra, a imagem de crianças presente em textos dessa época é estereotipada, quer como virtuosa e de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores, trocando cartas de bons conselhos com parentes distantes.

Manifesta-se, através desse procedimento, com uma concretude rara na literatura não-infantil, a imagem que de si mesma e de seu leitor faz a literatura infantil, confirmando seus compromissos com um projeto pedagógico que acreditava piamente na reprodução passiva de comportamentos, atitudes e valores que os textos manifestavam e, manifestando, desejavam inculcar nos leitores. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 34)

Chama a atenção o movimento que as pesquisadoras fazem de comparação com a literatura não-infantil, pois expõe a predominância das preocupações pedagógicas com a formação humana em detrimento de questões literárias, como também aponta Ligia Cademartori:

O caráter formador da literatura infantil vinculou-se, desde sua origem, a objetivos pedagógicos. Ora, isto cria uma tensão entre o saber da obra literária (que diz “apresento o mundo assim”) e o ideal da pedagogia (que diz “o mundo deveria ser assim”). Tal tensão é o grande desafio da obra destinada ao público infantil que, não solucionado, muitas vezes abala o seu próprio estatuto literário. [...] Foi a preocupação pedagógica que, por muito tempo, silenciou no texto questões relativas a diferenças, conflitos, finitude, certas circunstâncias existenciais áruas e interesses dos jogos de poder” (CADEMARTORI, 2010, p. 24)

Aqui, reforça-se o fato de as três ensaístas escreverem a partir do ponto de vista da teoria literária: perspectiva na qual encontramos, com frequência, críticas à utilidade pedagógica e à função moralizante tidas como essências indissociáveis e necessárias à literatura infantil. Assim, devido ao entendimento da criança enquanto futuro adulto e, mais que isso, como um ser mais propenso a ser modelado, vê-se que a literatura infantil se fez como um texto escrito por adultos que procuravam controlar o imaginário infantil, isto é, o que elas podem imaginar para além da realidade vivenciada no dia a dia é limitado pelo padrão ensinado na escola. No entanto, ainda que com menos frequência, é possível encontrar trabalhos vindos de educadores que propõem reflexões a respeito do utilitarismo e de como é feito o ensino de literatura nas escolas, como é o caso do professor Ezequiel Theodoro da Silva, em seu artigo “Abaixo as infantilidades no encaminhamento da leitura”:

[...] num total desrespeito ao psiquismo infantil, nossas escolas ainda operacionalizam aspectos do adultocentrismo — “a educação mascaradamente patenteia o adultocentrismo da sociedade ao reprimir a espontaneidade da criança, reduzindo o ser criança a um mero 'aprendiz'. A criança é sempre vista como potencialidade, promessa, futuro cidadão ou homem de amanhã ou vir-a-ser e, assim, sua individualidade deixa de existir”<sup>13</sup>.

O desconhecimento sobre o processo de leitura é complementado pela ignorância sobre psicologia infantil e do desenvolvimento. A cabeça da criança é tomada como uma “tábula rasa”, vazia e inferior, destinada a ser preenchida e dirigida pelo “poderoso” conhecimento dos adultos. O dirigismo sobre a criança — cópia carbono do dirigismo social maior — parece ser uma constante no meio escolar. Assim, as iniciativas e opções das crianças geralmente não são levadas em consideração, principalmente quando não se encaixam no moralismo, didatismo e sistemas de submissão dos adultos. [...]

Entretanto, achamos que uma das causas desse problema (isto é, do crime cometido contra a potencialidade dos leitores) encontra-se enraizado dentro das escolas brasileiras. Muitos erros são cometidos por falta de preparação prévia dos nossos professores sobre a teoria da leitura. Outros erros parecem ser inevitáveis por ainda inexistir uma política concreta, voltada ao estabelecimento de bibliotecas escolares utilizáveis. (SILVA In: KHÉDE, 1986, p. 72-73)

<sup>13</sup> ROSEMBERG, Fúlvia. A Literatura, a Criança, o Adulto. In: *Resumos*. 2º Cole-Unicamp: Departamento de Metodologia de Ensino, 1979, p. 9. (Referência retirada de nota presente no artigo)

Ao longo de sua argumentação, o professor levanta a problemática da ausência de teoria da leitura como disciplina obrigatória nos currículos de licenciatura, sendo confundida com o processo de alfabetização. Além disso, condena as concepções de leitura distorcidas pelo senso comum que consideram “ler” como “sinônimo de ‘apreciar os clássicos da literatura’” (SILVA in KHÉDE, 1986, p. 71).

Ao concluir, Silva chama atenção para a falta de bibliotecas, uma vez que esse espaço negligenciado é tomado pelo professor como uma possível solução para a democratização do acesso aos livros, bem como um local capaz de abrigar maior variedade de leituras em relação às limitações escolares. Assim também o faz Cecília Meireles, no penúltimo capítulo de sua obra — “Bibliotecas infantis” —, dedicado à defesa das bibliotecas infantis como solução para os problemas apresentados por ela. No entanto, os contextos são diferentes. Para a escritora, as bibliotecas se colocam como uma necessidade alternativa para substituir as avós e avôs que antes contavam histórias às crianças. Meireles enfatiza, assim, a importância tanto do conteúdo das histórias quanto da maneira que são contadas. Em seguida, defende que a biblioteca pode abrigar uma grande variedade de leituras, não só para que os leitores tenham mais opções, mas também para que os adultos possam observar e estudar as preferências das crianças. No entanto, essa variedade é restrita aos livros clássicos e aos que poderão ser incorporados à coleção, a depender da permanência no tempo e no gosto do público infantil. Ressalta-se que, ao longo da exposição dos argumentos da autora, foi possível perceber que ela defende uma seleção anterior à das crianças, feita por adultos capazes de avaliar a qualidade estética e de limitar o acervo infantil universal a obras que tenham relevância utilitária para a formação desse leitor, e que estejam de acordo com os critérios de moral estabelecidos pela sociedade — “pois à criança, só se devia dar o ótimo” (MEIRELES, 1984, p. 146).

Por fim, Cecília Meireles fecha a obra com o capítulo “Crise da literatura infantil”, com o qual fica bastante clara a intenção de limitar e controlar universalmente essa literatura, tendo como base principal a ideia de que a criança deve, através dela, se formar e tirar lições para a vida adulta:

A crise da Literatura Infantil é uma consequência da crise geral em que nos debatemos. No entanto, nunca foi tão necessário traçar normas que conduzissem a criança de hoje a uma formação que, sem lhe roubar esse alimento indispensável das obras eternas, lhe assegurasse um poder de flexibilidade de espírito para compreender as situações que terá de enfrentar dia a dia, no futuro, e entre as quais deverá acomodar harmoniosamente sua vida. (MEIRELES, 1984, p. 151)

A escritora frisa a ideia de que a crise da literatura infantil se caracteriza mais pela abundância do que pela carência, o que, controversamente, interessa cada vez menos os pequenos leitores, que agora têm a atenção dividida pela notícia rápida e pelo espetáculo audiovisual.

Assim, retoma, mais uma vez, a proposta de que fosse montada uma Biblioteca Infantil Universal, que conteria apenas obras selecionadas que ajudassem na formação de um “humanismo” supostamente ausente nas últimas gerações. Nessa biblioteca estariam os clássicos, as grandes antologias com textos de várias partes do mundo (o que se facilitava na época, com os avanços de comunicação e a globalização) —, seria apresentado, para a criança, apenas o que há de melhor e de “alta literatura”. Meireles ainda se lembra de incluir dicionários e enciclopédias na lista de livros selecionados, devido ao seu caráter instrutivo e poético.

Para concluir, a escritora acha oportuno citar alguns versos atribuídos a Bárbara Heliadora:

“Meninos, eu vou ditar  
as regras do bom viver;  
não basta somente ler,  
é preciso meditar,  
que a lição não faz saber:  
quem faz sábios é o pensar.”  
(MEIRELES, 1984, p. 155)

Apesar de parecer um incentivo interessante ao pensar, os livros carregados de lições de moral — explícitas ou ocultas — não costumam deixar espaço para interpretação livre e diversa, servindo mais como suporte para transmissão de regras comportamentais. Com isso, é comum que não provoquem inquietações, perguntas ou reflexões acerca da realidade que cerca os leitores, característica que poderia ser um indicativo de confiança na capacidade crítica da criança e, conseqüentemente, ampliaria suas possibilidades de significação do mundo. Em vez disso, trazem verdades dadas como inquestionáveis e reforçam o condicionamento e a alienação, controlados por aqueles que estão no poder da engrenagem que move a sociedade.

### 3. OS, ENTÃO, PROBLEMAS

*“A leitura estaria onde a estrutura perde o Norte.”*

(ROLAND BARTHES)

Dentre as questões levantadas por Cecília Meireles, chama atenção a falta de qualidade literária de livros destinados às crianças — problema frequentemente encontrado em discussão nos estudos e críticas de literatura infantojuvenil desde sua época até os dias atuais. Muitas hipóteses se cruzam na busca pelos motivos para essa situação, sendo recorrente apontamentos contra a indústria do livro, que “decidiu a explorar um público aparentemente indefeso e evidentemente copioso” (MEIRELES, 1984, p. 116). A partir desse cenário, a autora desencadeia uma série de fatores que contribuiriam para a precariedade, dentre eles: pouco comprometimento de escritores para com o leitor infantil, motivados por interesses econômicos; produção exacerbada pautada em objetivos pedagógicos de alfabetização e, portanto, dificuldade de seleção de livros por parte dos professores e demais agentes de mediação de leitura.

A autora frisa a ideia de que a crise da literatura infantil se caracteriza mais pela abundância do que pela carência, e que, controversamente, interessa cada vez menos os pequenos leitores, que agora têm interesse pela notícia rápida e pelo espetáculo audiovisual (MEIRELES, 1984, p. 152). Nesse sentido, Leonardo Arroyo cita uma pesquisa feita pelo psicólogo Paulo Rosas, concluindo que a leitura estava representando um papel insignificante na vida de crianças e adolescentes, em detrimento da televisão, do rádio e do cinema, que exigem menos esforço das faculdades lógicas que a leitura:

Nessas observações, colhidas na mensuração de uma incômoda realidade — a social e cultural — através de estudo feito com rigoroso espírito científico, há toda uma complexa problemática, de raízes profundas. As implicações econômicas condicionariam a realidade colocada pelo estudo de Paulo Rosas. [...] As conclusões são as seguintes: 1) Os livros estão desempenhando pálido papel na vida das crianças e adolescentes. 2) É notável a preferência pelas revistas. Parece haver certa causalidade entre essa preferência e o desinteresse pelos livros. 3) O conteúdo das revistas ditas para crianças é, na maioria dos casos, de péssima qualidade. 4) Registramos influência da leitura os modos de comportamento e nos critérios de valor que os adolescentes consagram. 5) Pais e professores (de nível médio) não estão preparados para dar às crianças e adolescentes orientação conveniente, no tocante à leitura e 6) Não podemos, em rigor, falar de uma literatura infanto-juvenil no Nordeste. (ARROYO, 1968, p. 215-216)

No capítulo “Bibliotecas infantis”, além de propor observação e mapeamento dos interesses das crianças a partir das obras selecionadas para o acervo, Cecília Meireles levanta

críticas ao papel das ilustrações presentes nos livros para crianças, enxergando-as como decoração e atração. Vale lembrar que, à época, as histórias ilustradas passavam de artigo de luxo a um artifício editorial que levaria mais crianças a se aproximarem do objeto livro — e, conseqüentemente, da leitura. Além disso, as ilustrações se apresentavam como representação gráfica de algumas passagens do texto, usada como artifício lúdico para chamar e prender a atenção da criança. Havia a tendência (ainda presente nos dias atuais) de se oferecer livros com ilustrações grandes e textos pequenos, quando pensados para crianças em fase de alfabetização — o que a autora concordava, desde que fossem “boas ilustrações” (MEIRELES, 1984, p. 146). Para Meireles, no entanto, a ilustração deveria ser restrita, principalmente em leituras mais adiantadas, à elucidação de passagens descritivas — de fauna e flora de países estrangeiros, por exemplo —, condenando aquelas que exerceriam um papel “puramente decorativo e atrativo”. Com isso, a escritora critica as revistas infantis e as histórias em quadrinhos, que prejudicariam o “exercício da imaginação” e “o raciocínio com idéias”, desenvolvido pela leitura de literatura (MEIRELES, 1984, p. 147).

Mais detido sobre a questão da censura, Ilan Brenman expõe que setores ultraconservadores italianos afirmavam que os quadrinhos (*comics*) difundiam o estilo norte-americano de vida por meio de mensagens subliminares, causando a “desnacionalização” dos leitores. Desse modo, em 1938 “o governo italiano criou uma lei que propunha o banimento total de todos os *comics* estrangeiros” (BRENMAN, 2013, p. 106). Impulsionados por padres imigrantes e descendentes de italianos que viviam no Brasil e estavam a par da prática,

Alguns membros da Igreja brasileira, ávidos por manter o controle da retidão, da moral e dos bons costumes entraram com força total na cruzada contra as histórias em quadrinhos. O representante máximo desse grupo foi o padre carioca Arlindo Vieira. Ele publicava artigos e fazia sermões alertando sobre os perigos das leituras dos *comics*, dizendo que prejudicavam os estudos das crianças, possuíam conteúdos imorais, as mulheres que apareciam desenhadas incitavam à masturbação, eram alienantes e desnacionalizantes. (BRENMAN, 2013, p. 107)

Ainda sobre o contexto brasileiro, o escritor completa:

Em 1938, o governo Vargas, por meio da Comissão Nacional do Livro Escolar do Ministério da Educação, corroborou uma rígida reforma nos livros didáticos das crianças do primário e secundário de todo o país. A partir daquele momento, as escolas só poderiam adotar os livros chancelados por essa Comissão. [...] A mobilização foi geral: os pedagogos começaram a escrever inúmeros artigos em revistas e jornais, alertando sobre o perigo das histórias em quadrinhos — além das questões morais e comportamentais, elas afastavam as crianças dos livros. (BRENMAN, 2013, p. 108-109)

Assim, ele mostra que a crítica aos quadrinhos levou a um movimento de censura, contando com a ajuda dos pedagogos, dentre outros agentes mediadores de leitura, e suas condenações diversas — pensamento ao qual Meireles se alinhava.

O problema levantado a respeito da desvalorização da leitura como consequência do avanço da comunicação visual leva também a um receita quanto ao fato de as ilustrações passarem a adquirir um traço mais infantilizado (seguindo a tendência plástica dos artistas modernos, com traços e desenhos mais simplificados). Para a escritora, esse uso nos livros infantis buscariam uma aproximação artificial da criança, que recusa esse tipo de traço: “Por seu gosto realista, e sua curiosidade pelas minudências de um mundo que recentemente começou a conhecer, é natural que a criança goste dos desenhos prolixos, que reproduzem objetos com todos os seus fulgores e caprichos, seu caráter e sua expressão” (MEIRELES, 1984, p. 148). Assim, defende que a ilustração deveria ser o mais próximo possível da realidade, entendendo como uma necessidade pedagógica de formação do imaginário da criança, que precisa reconhecer o mundo no qual está chegando. Nesse sentido, a escritora segue o mesmo princípio da função formadora dada à literatura infantil, que deveria apresentar como é (ou *deve ser*) o mundo real, com o intuito de reforçar uma verdade a ser apreendida.

A partir do desenvolvimento de estudos no que diz respeito à linguagem e à narrativa visual, discussões acerca do papel da ilustração na literatura infantil foram aprofundadas, trilhando um caminho oposto ao que Meireles acreditava ser o ideal. Entendida como arte, a multiplicidade de estilos e a diversidade de técnicas de cada ilustrador contribui para que esses artistas possam explorar as produções de sentido que não esteja fixado a uma representação da realidade (ou mesmo da narrativa escrita). Com isso, a aferição de qualidade à ilustração nos livros infantis atualmente está atrelada mais à plurissignificação — muitas vezes atingida justamente pela imprecisão e indefinição de representação — do que aos aspectos técnicos-artísticos da imagem (RAMOS e NUNES, 2013, p. 261). Nesse sentido, a ilustradora e escritora brasileira contemporânea Ciça Fittipaldi afirma a importância do texto visual:

A imagem visual presente nos livros ilustrados não impede e nem restringe a fabricação das imagens mentais, não tolhe o imaginário do leitor, como muitos ainda hoje argumentam. Bem ao contrário, as imagens visuais detêm uma enorme capacidade de abrir espaços no imaginário, de criar experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentam o imaginário. (FITTIPALDI apud GROSSI, 2018, p. 195)

Ainda que, tradicionalmente, a ilustração servisse apenas para representar graficamente o conteúdo verbal apresentado, nos dias de hoje ela pode ser entendida como um elemento adicional construtor da história, de maneira que texto e imagem se complementam ou, mesmo, se contradizem, oferecendo novas chaves de leitura e interpretação da obra.<sup>14</sup> Ao pesquisar a recepção das crianças, a pedagoga Maria Elisa Grossi relata que a escola, de modo geral, ainda mantém o foco na análise do texto verbal, “desconsiderando as potencialidades do texto visual em alguns livros, particularmente nos livros ilustrados, que evocam as duas linguagens” (GROSSI, 2018, p. 194). Além disso, chama a atenção para a importância da imagem no processo de atribuição de sentido da obra e, por isso, propõe a necessidade de os professores e demais mediadores investirem no que poderia ser chamado de alfabetização visual — que contribuiria não só para ampliar a experiência estética da obra infantil especificamente, como também para o domínio da linguagem não-verbal usada para além do universo artístico.

É possível dizer que parte dessa resistência pedagógica em relação às ilustrações de histórias infantis, bem como a ideia de que elas serviriam apenas para atração da criança ou como representação da narrativa escrita, tem como base os preceitos vigentes no contexto em que se insere Cecília Meireles. Uma vez que a escritora se norteava pela perspectiva tradicional ao tratar de literatura, os argumentos usados para criticar as ilustrações são baseados na ideia de superioridade da comunicação escrita e na valorização da representação realista — no caso do conteúdo verbal das histórias, essa representação se faria mais no que *deve ser* do que no que realmente *é*, considerando o intuito de modificar a sociedade a partir do que seria considerado o modelo ideal, transmitido pela literatura infantil. Importante ressaltar que a ilustração vem caminhando a passos largos em direção à autonomia artística, de uma maneira que a literatura infantil como um todo ainda alcançou, como lembra Peter Hunt ao afirmar que “a utilização de livros para manipular a infância de maneira deliberada está longe de ter morrido” (2010, p. 58). É, então, a tríade composta pelo objetivo de formação humana da escola, pelos livros como instrumento de ensino linguístico e moral e pelo impulsionamento do mercado editorial advindo dos avanços industriais que define os rumos da produção literária destinada ao público infantojuvenil.

---

<sup>14</sup> As contribuições da ilustração para a narrativa têm sido cada vez mais estudadas e valorizadas, de modo que há um movimento atual vindo da crítica e de profissionais da área, que defende o reconhecimento do ilustrador de obras infantis como coautor, “pois ele conta a história a partir das imagens, manipula parte dela e cria significados” (LEITE e LANCINI, 2019, s/p.).

### 3.1 Mercado escolar e promoção da leitura

A literatura infantil chega ao Brasil em um período marcado pela industrialização como caminho para a modernização nacional, seguindo um percurso parecido com o da Europa, dois séculos antes. Com isso, alfabetizar a população se fazia necessário tanto para preparar os trabalhadores do futuro quanto para atender às expectativas do mercado de aumentar o consumo de livros. A escola tem papel central nesse cenário enquanto instituição responsável pela promoção da leitura e pela circulação de livros, de modo que a indústria livreira encontrou fertilidade para prosperar no que se estabelecia como mercado escolar, o que chamou a atenção de escritores que pretendiam se profissionalizar. No entanto,

[...] como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 62)

Mesmo no contexto europeu, considerando que o processo se deu de forma semelhante, houve críticas quanto à finalidade utilitária escolar que invadia o mercado editorial em detrimento de aspectos literários, como exposto por Bruno Bettelheim:

As cartilhas e manuais em que aprende a ler na escola são destinados ao ensino das habilidades necessárias, sem levar em conta o significado. A maioria esmagadora do restante da chamada “literatura infantil” procura divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte desses livros são tão superficiais em substância que quase nada de significativo se pode obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprender a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (BETTELHEIM, 2014, p. 10-11)

Segundo o psicanalista, a promessa de nutrição e enriquecimento da vida adquiridos pela leitura torna-se vazia a partir do momento em que as histórias lidas ou escutadas, desprovidas de qualidade literária, falham por não despertar a curiosidade, estimular a imaginação ou oferecer conteúdo capaz de ampliar as experiências e percepções de mundo.

Tendo em vista que a alfabetização da população como projeto político se faria possível apenas após a ampliação da rede escolar — que serviria tanto de instituição que ensinaria a decodificação de signos escritos quanto para disseminação do produto-livro entre seu público-alvo —, quando já tinha sido fundado e cristalizado um modelo para a literatura infantil na Europa, os defensores da escola e da alfabetização começaram a produzir material de leitura para crianças-alunos com base em objetivos pedagógicos:

Assim, se o surgimento da literatura infantil coincide com o fortalecimento da instituição escolar, parece que o caminho de ambas continua paralelo, paralelismo este que não se manifesta apenas na atribuição à literatura infantil de um papel pedagógico de difusão e reforço de conteúdos e valores escolares. O paralelismo decorre também da importância que a escola assume como difusora de livros e formadora de leitores. Em outras palavras, a escola é um elo fundamental da cadeia que se estabelece entre autor-obra-público, tríade sobre a qual se apóia o sistema literário, como ensina o mestre Antonio Candido. (LAJOLO in KHÉDE, 1986, p. 45)

Essa relação apresentada por Marisa Lajolo na década de 1980 é ainda uma realidade, uma vez que a literatura infantil mantém laços fortes com sua raiz pedagógica pautada pela formação humana e social a partir do livro, como propõe a pesquisadora em parceria com Regina Zilberman, em artigo mais recente:

Aparentemente, no Brasil do século XXI, livros para crianças e jovens continuam, salvo em fugidios momentos de invenção e vanguarda, gerenciados pelo discurso didático e ideológico de órgãos centrais da Educação e da Cultura, reforçando-se com isso, ainda que sob nova roupagem, a tão antiga vocação gramiscianamente orgânica da literatura infantil e juvenil. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2017, p. 68)

Ademais, ressaltam que, nas últimas décadas, houve um retorno ao fomento de políticas de incentivo à produção, circulação e consumo de obras literárias, como o que ocorria em meados do século passado, marcada pela presença do Estado a partir da forte tendência à institucionalização. Atualmente, além “de medidas governamentais em âmbito federal, estadual e municipal, inúmeras instituições de ensino superior, organizações não governamentais e similares aparelhos da sociedade civil são agentes bastante ativos no cenário da literatura infantil e juvenil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2017, p. 56).

Em análise do mercado editorial brasileiro entre os anos 1990 e 2015, as pesquisadoras apontam que a produção destinada a crianças e adolescentes quase sempre supera à destinada aos adultos, em decorrência do processo iniciado a partir dos anos 1970, quando vive uma “fase de modernização capitalista acelerada e irreversível” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 130). Havia também a necessidade de o Governo apresentar uma imagem mais democrática para manter relações comerciais internacionais, bem como a pressão crescente advinda da rearticulação de movimentos populares. Sobre esse período, Ana Maria Machado conta, ainda, que devido à censura que atingia a produção artística, observou-se uma tendência de escritores se voltarem para o fantástico e o maravilhoso manifestado no cotidiano, fazendo “amplo uso de metáforas e símbolos, na criação de um texto ambíguo, polissêmico, carregado de alusões e significados ocultos” (MACHADO, 1999, p. 18), o que culminou em textos de literatura infantil carregados de sentidos. Ressalta-se, aqui, que esses aspectos narrativos contribuíam para que obras engajadas contra o regime ditatorial passassem pelo crivo, como

foi o caso das obras *Raul da Ferrugem Azul* (1979) e *Era uma vez um tirano* (1982), ambas de Ana Maria Machado.

Sabe-se que ao longo das primeiras décadas republicanas foram se estreitando os laços entre escola, literatura infantil e mercado, unidos em prol da modernização do Brasil, o que consolidou a dependência mútua entre as três esferas. Esse elo se intensificou na segunda metade do século XX, quando o país aderiu a um modelo capitalista mais avançado a partir de acordos firmados com órgãos internacionais, de modo que os livros seguissem um padrão de produção em série e os escritores assumissem a posição de operários, criando o produto de acordo com as exigências do mercado. No entanto, cabe ressaltar que essas “exigências não eram necessariamente as do consumidor final — o pequeno leitor —, e sim das instâncias que se colocavam como mediadoras entre o livro e a leitura: a família, a escola, o Estado, enfim, o mundo adulto, nas suas diferentes esferas, desde a mais privada à mais pública” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 119). Esses acordos afetaram também a educação “para cuja reforma convergem técnicas e verbas norte-americanas”, despertando um novo modelo de ensino “burocrático e profissionalizante” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 130).

Ainda que também tenha criticado os livros de aprender a ler e a dependência da literatura infantil dos mecanismos pedagógicos de exercício da linguagem escrita, bem como a falta de qualidade literária desses textos, Cecília Meireles, estando inserida na comunidade escolar e no contexto de modernização do Brasil, não só ignorava o lastro ideologicamente conservador pautado por preceitos burgueses incutido nos livros infantis e disseminados pela escola enquanto instituição, como também defendia a literatura como instrumento educativo, no sentido moderno de formação humana, moral e cívica do futuro-adulto. A partir da tradição iluminista de valorização da cultura letrada, a leitura é tida como instrumento insubstituível e imprescindível para crescimento pessoal e social, capaz de eliminar a barbárie e o desentendimento entre os povos (PERROTTI, 1990, p. 16). Reforçando esse papel salvacionista da literatura, a promoção da leitura passava a ser uma necessidade que estaria sob responsabilidade de intelectuais, educadores, escritores e editores. Com isso, surgiram algumas iniciativas e instituições comprometidas com o incentivo da leitura, como a Comissão Nacional de Literatura Infantil<sup>15</sup>, em 1936, da qual Cecília Meireles foi integrante por um breve período de três meses (VIEIRA, 2013, p. 107), e o Instituto Nacional do Livro, em 1937, que tinha como finalidade estimular políticas editoriais e serviços bibliotecários,

---

<sup>15</sup> Já citada neste trabalho, na página 35.

como parte dos projetos nacionais de promoção da leitura, processo que se intensificou na medida em que a modernização avançava, alterando os modos de produção cultural:

Campanhas de distribuição de livros, congressos, seminários internacionais, regionais ou locais, publicações especializadas, feiras de livros, cursos de formação, criação de entidades, associações, enfim, um conjunto de ações em constante crescimento, com o objetivo de aproximar crianças e jovens do livro e da leitura, foi e está sendo posto em prática, a partir sobretudo de fins dos anos 60 e início dos anos 70. (PERROTI, 1990, p. 13)

Lançada na década de 1990 e compondo o volume 38 da coleção “Novas Buscas em Educação”, a obra *Confinamento Cultural, infância e leitura*, do professor Edmir Perrotti, se insere num contexto de crescente mobilização nacional com o intuito de promover o hábito de leitura entre crianças e adolescentes, devido ao que se denominava crise da leitura. Em seu estudo, Perrotti parte da análise dos artigos publicados em setenta números que compunham o Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) — que tinha como objetivo inicial com sua formação, em 1968, promover o livro, a leitura e a literatura infantojuvenis. O pacto de leitura nacional consolidado significava, para o professor, a inserção do país num movimento cultural internacional, comandado pelos centros desenvolvidos, uma vez que se baseava em projetos internacionais de leitura difundidos por meio do IBBY (*International Board on Books for Young People*), instituição ligada à UNESCO, fundada em 1953 e compromissada “desde o nascimento com a recuperação e a universalização abstrata da cultura letrada” (PERROTTI, 1990, p. 32), tendo a conciliação como princípio político norteador, a partir de ideias vindas da Europa e dos Estados Unidos.

Assim como Cecília Meireles pretendia a criação de uma biblioteca infantil universal, a escritora alemã Jella Lepman, mentora da IBBY, se empenhava no desenvolvimento de uma Biblioteca Internacional da Juventude, quando, junto de alguns colegas, fundou a instituição, chamando o comitê de “a consciência mundial da literatura internacional para a juventude” (PERROTTI, 1990, p. 30). Tanto Lepman quanto Meireles acreditavam ser possível unir os jovens de todas as fronteiras através das noções humanistas oferecidas por meio de obras literárias consideradas de alta qualidade; nas palavras de Perrotti, “a redenção universal através do livro e da leitura” (1990, p. 31). No entanto, no contexto brasileiro, pós-ditatorial, a classe artística e os produtores culturais resistiam numa luta contra o Estado. Com isso, o pesquisador entende que as propostas da IBBY, ao serem transferidas para o Brasil, ignora questões educacionais e culturais do país que conduzem a um conservadorismo que costuma “acompanhar iniciativas nascidas sob o signo conciliador” (PERROTTI, 1990, p. 36). Assim,

o autor parte para uma análise mais detida sobre as crenças e concepções de leitura que fundamentam o “pacto” proposto pelas instituições de promoção de leitura no mundo.

No contexto de crise do hábito da leitura, a FNLIJ aparece como órgão preocupado com a organização do ato de ler difundido em várias partes do mundo. A crítica de Perrotti se encontra justamente no fato de não terem considerado, no projeto, o contexto defasado nas suas estruturas de base, que necessitaria, antes, de uma resolução no plano político-sócio-cultural capaz de criar condições necessárias ao desenvolvimento da leitura (PERROTTI, 1990, p. 17). Ao trazer o panorama histórico da promoção da leitura a partir de Robert Escarpit, Perrotti expõe que os primeiros agentes comprometidos com esse pacto eram os filantropos, que financiavam a abertura de bibliotecas públicas nas principais cidade da Europa e dos Estados Unidos. Com o tempo, passou a se instalar uma biblioteca em cada escola; no entanto, diferente do esperado, houve redução do número de leitores em países para além dos EUA e do Reino Unido. Para Escarpit, as principais razões foram que,

[...] de um lado, os promotores não eram senão uma minoria de entusiastas, sem raízes suficientes nas massas populares, e, de outro, seus zelos didáticos os fechavam num dilema, ou divulgar livros que não correspondiam a seus ideais e às suas exigências de qualidade, ou afastas deles os leitores cuja motivação principal era a diversão. (ESCARPIT apud PERROTTI, p. 49)

Nessa perspectiva, o filantropismo permanece como “princípio de ação cultural, o que significa dizer que promoverá a leitura como comportamento que pode ser ‘outorgado’ às massas, em que pese muitas vezes a tentativa do discurso de negar tal direção” (PERROTTI, 1990, p. 50), mantendo vínculos com “compromissos assistencialistas que se recusam a tomar as questões nas origens, por acreditar na possibilidade de vencer problemas atropelando-os” (PERROTTI, 1990, p. 51). Dessa maneira, toma como foco de análise o teor paternalista do filantropo, que se coloca como agente transformador e salvador da sociedade, por meio da promoção da cultura julgada de maior valor.

A partir do estudo de artigos, noticiários, resenhas etc. contidos nos boletins, o professor adverte que,

Em decorrência, ao longo desses anos, o *BI* foi ao mesmo tempo ponto de convergência e de propagação de idéias dominantes entre elites educacionais e culturais encarregadas de dar direção ao processo de promoção da leitura infanto-juvenil. A rigor, pelo acúmulo, tornou-se verdadeiro termômetro que permite a medição do desenvolvimento da concepção sobre leitura e sua promoção nestas últimas décadas. Mas se o *BI* é veículo privilegiado para o acesso a concepções que se tornaram hegemônicas, revela também limites estreitos em função de seus compromissos promocionais. [...] a “ideologia das necessidades”. [...] É que, na falta da inserção verdadeira na vida de crianças de jovens, a leitura deve ser estimulada, isto é, artificialmente induzida. Como os grupos infantis não se reconhecem no e

através do ato de ler, sua propaganda torna-se inevitável. (PERROTTI, 1990, p. 20-21)

Perrotti notou, ao longo dos artigos do BI (Boletim Informativo), um “processo de alimentação de mitos que de alguma forma sempre estiveram associados ao livro e à leitura” (1990, p. 38), dividindo o capítulo “A leitura como metáfora” em cinco tópicos: a eternidade, a magia, o poder, a festa, a revelação. Ele explica:

Na verdade, esses discursos à primeira vista “especializados”, “científicos”, “objetivos”, “neutros” restauram antigas esperanças ligadas ao livro, retomam a imagem-mito do livro enquanto lugar de transcendência. Diante de um mundo caótico, fragmentado, incontrolável, diante de máquinas cada vez mais potentes e ao mesmo tempo ameaçadoras, diante dos riscos crescentes à cultura e à vida do espírito, o livro sobrevive como único elemento estruturado-estruturante, capaz de reaver a totalidade e a plenitude perdida. (PERROTTI, 1990, p. 38)

Retornando, assim, a um tempo anterior, que se configura na retomada da exaltação dos clássicos da Antiguidade.

A partir disso, o autor se aprofunda na origem e nas antigas crenças ligadas ao livro impresso, que incluíam a ideia de que a escrita é um símbolo mágico destinado “à comunicação com a divindade” (ROBINE apud PERROTTI, p. 39), e afirma que a ideia de transcendência associada ao signo escrito atinge “não só o livro, como também a leitura e o leitor” (PERROTTI, 1990, p. 39), concluindo que “o ato de ler guarda sempre significados que estão além dele, transforma-se em metáfora que alimenta desejos ancestrais que a humanidade sempre perseguiu, mesmo se em vão.” (PERROTTI, 1990, p. 39). Assim, reforçada a ideia de verdade absoluta contida nas palavras escritas, o professor encontra, nos artigos analisados, uma tentativa de associação do livro à “eternização, à superação do tempo e da morte. Interessa retomar significações ligadas ao livro que estariam em declínio na cultura e reafirmá-las” (PERROTTI, 1990, p. 41). Decorrente desse resgate de significados abstratos dado ao objeto livro, há ainda, segundo Perrotti, uma “tentativa de opor o livro a outras formas de comunicação e de isolá-lo como objeto mítico exclusivo, como ‘expressão única do espírito humano’” (1990, p. 41), que é justamente o que parece estar por trás da condenação da televisão, da rádio e das revistas em quadrinho, feita por Cecília Meireles.

A leitura como caminho para o saber e o livro como guardião do conhecimento transmitido por palavras (visto como instrumento perfeito e necessário ao projeto de moldar o futuro a partir do condicionamento das crianças do presente), como propunha o pensamento iluminista, são retomados no artigo “Projeção, identificação e participação crítica”, inclusive com preceitos burgueses, como aponta o professor: “Etnocêntrico, o raciocínio estende o culto da privacidade, o isolamento exacerbado da vida burguesa a todos os tempos e espaços,

naturalizando-os como se não fossem produtos históricos” (PERROTTI, 1990, p. 42). Há, com isso, uma tentativa de redenção do livro, retornando-o aos conceitos clássicos e livrando-o de impurezas, como uma negação das condições do mercado editorial (produção, circulação e consumo do livro), e como instrumento capaz de conduzir o resgate de uma nacionalidade, no contexto da América Latina: “Com suas promessas, o ‘pacto’ associa a leitura a sonhos profundos e eternos de um mundo sem confrontos, violências ou tiranias, onde o poder equitativamente repartido transforma-se em não-poder, em eliminação do perigo permanente da destruição e da guerra” (PERROTTI, 1990, p. 44) — discurso que se aproxima dos objetivos humanistas defendidos por Cecília Meireles, ao apostar na universalização (proposta sob os moldes burguês europeu) como caminho para a conciliação entre os povos. Por último, o discurso apresentado nos artigos analisados pelo professor “promete revelações capazes de ‘reduzir a angústia a nada’, de ‘domar’ o futuro do homem” (PERROTTI, 1990, p. 46) a partir da ideia de que os “signos inscritos nos livros seriam capazes de conduzir à revelação e à verdade, e não simplesmente novos signos. A leitura é chave que dissolve mistérios e poderá estar ao alcance de todos aqueles que o ‘pacto’ atingir” (PERROTTI, 1990, p. 47).

Ao fechar o capítulo, levanta a ideia de que é “difícil resistir ao convite a se convencer de que a leitura, apesar de suas virtudes, não pode ser ‘outorgada<sup>16</sup>’” (PERROTTI, 1990, p. 47), fazendo uma ponte para a seção seguinte, em que discute a passagem de um filantropismo “ingênuo” a um filantropismo “competente”. Este seria marcado pela divisão dos aspectos a serem trabalhados em relação à problemática da leitura a partir de regras de planejamento técnico (produção, distribuição e consumo):

Do ponto de vista da produção, tratar-se-á de desenvolver, por exemplo, uma série de “medidas para encorajar as atividades dos autores”; quanto à distribuição, “medidas para promover o desenvolvimento das bibliotecas”; no que se refere ao consumo, procurar-se-á promover “medidas para desenvolver hábitos de leitura. (PERROTTI, 1990, p. 56)

---

<sup>16</sup> Ao discorrer sobre a leitura e o desejo que a acompanha, Barthes propõe o que ele chama de *recalques da leitura*, estando um deles ligado justamente ao *dever* de ler: “O que pode nos reter por um instante é a marca de desejo — ou de não-desejo — que há no interior de uma leitura, supondo-se que o querer-ler já tenha sido assumido. E, em primeiro lugar, os *recalques* da leitura. Vêm-me à mente dois deles. O primeiro resulta de todas as injunções, sociais ou interiorizadas por mil processos de substituição, que fazem da leitura um *dever* em que o próprio ato de ler é determinado por uma lei: o ato de ler, ou melhor, se assim se pode dizer, o ato de *ter lido*, a marca quase ritual de uma iniciação. [...] Durante muito tempo, quando a leitura era estreitamente elitista, havia deveres de leitura universal; suponho que a derrocada de valores humanistas pôs fim a esses deveres de leitura: tomaram-lhes o lugar deveres particulares, ligados ao “papel” que o sujeito reconhece para si na sociedade de hoje; a lei de leitura não mais provém de uma eternidade de cultura, mas de uma instância estranha, ou pelo menos enigmática ainda, situada na fronteira entre a História e a Moda. O que estou querendo dizer é que existem leis de grupo, microleis, de que é preciso ter o direito de se livrar. Ainda mais: a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é *também* a liberdade de não ler.” (2004, p. 46) Percebe--se, com isso, que o livro e a leitura são vistos como metonímia de uma intelectualidade que acarreta prestígio social.

Conclui, com isso, que a “racionalidade que transparece no discurso dos neofilantropos parece opor-se à visão emotiva da realidade que caracterizou seus antecessores”, de modo que a “retórica impressionista cede lugar à eficácia administrativa, visando à ‘otimização de todos os recursos materiais e humanos’” (PERROTTI, 1990, p. 59). Além disso, destaca como ponto de encontro entre ambas filantropias uma concepção assistencialista da promoção da leitura:

Numa e noutra acredita-se que a leitura pode e deve ser ‘outorgada’ mediante ações de agentes unidos apenas de boa vontade — os “ingênuos” — ou de boa vontade aliada a supostos conhecimentos técnicos especializados — os “competentes”. Ao contrário de Escarpit, para quem ‘não estando inserida em um processo vital, animada por uma necessidade social ou psicológica, a leitura numa sociedade de consumo torna-se naturalmente atividade marginal, uma forma de consumo não-empenhado’, filantropos e neofilantropos tornam o distributivismo como saída mágica para a “crise da leitura”, independentemente de ele estar ou não articulado a práticas e políticas efetivas de educação, de cultura, de participação ativa na infância na cultura. (PERROTTI, 1990, p. 59)

Inauguradas a partir da implantação de um processo modernizador, momento em que se localiza Cecília Meireles e sua obra tida como objeto de estudo desta pesquisa, as normas do planejamento tecno-burocrático invadiam, na segunda metade do século XX, “os domínios da leitura infanto-juvenil no Brasil” (PERROTTI, 1990, p. 59). Considerando a atuação constante enquanto cronista, poeta, crítica e pedagoga renomada de Meireles, e adicionado seu papel ativo em instituições preocupadas com os rumos da educação e da literatura infantil, é notável sua contribuição para a difusão e implementação dos preceitos modernos nas bases pedagógicas que ainda sustentam a educação brasileira, encontrados na obra *Problemas da Literatura Infantil*.

Após analisar as relações entre as práticas institucionais e a leitura, Edmir Perrotti aponta que é possível encontrar como unidade nos textos publicados no Boletim Informativo da FNLIJ a intervenção cultural, composta de compromissos pragmáticos, apesar de temas e direções diversas:

[...] do uso do livro em sala de aula à organização de bibliotecas escolares; do estímulo à pré-leitura à relação dos próprios promotores com o ato de ler; de interesses temáticos específicos à forma de estabelecer programas de leitura para crianças e adolescentes segundo supostas dificuldades devidas à idade. Artigos opinativos, notícias, descrições de experiências, relatos de pesquisa conseguem constituir um amplo e diversificado painel sobre promoção institucional da leitura infantil e juvenil. (PERROTTI, 1990, p. 65)

Atualmente, em congressos e eventos acadêmicos voltados à literatura infantil, ainda é expressiva a quantidade de estudos que propõem esses mesmos enfoques, relacionados ao uso de determinadas obras em sala de aula e às práticas de promoção da leitura como hábito —

mantendo como principal chave de análise preceitos pedagógicos em detrimento de preceitos literários.

Chama a atenção do professor “a crença generalizada na possibilidade de Escola e Biblioteca desempenharem um papel redentor na luta para vencer a ‘crise da leitura’” (PERROTTI, 1990, p. 65), por deputarem ao livro e à leitura a função de desenvolvimento humano — crença compartilhada por Cecília Meireles, como foi possível observar no capítulo anterior deste trabalho. Com isso, é reforçada a responsabilidade da escola de enriquecer o aluno a partir do fornecimento de instrumentos úteis para seu processo de permanente autoformação, transformando-o, também, em um leitor permanente. Já a biblioteca deveria incentivar a leitura recreativa, fazendo uso de atrativos que levassem ao uso dos livros lá armazenados e a ocupação do espaço. Uma das soluções encontradas para resolver a falta de interesse dos alunos pela leitura foi a de usar técnicas de animação cultural, o que, além de chamar a atenção do público-alvo, serviria como recurso publicitário capaz de construir “representações positivas do ato de ler pela repetição de estímulos agradáveis” (PERROTTI, 1990, p. 73). Considerando que os “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor seriam por si só responsáveis pelo afastamento de crianças da leitura” (PERROTTI, 1990, p. 71-72), e para que não fosse de encontro às exigências impostas pela educação formal, as práticas de animação foram incorporadas nas escolas como “uma zona de informalidade na rotina dos espaços especializados” (PERROTTI, 1990, p. 73), o que serviria também para reforçar a visão positiva da leitura.

Outro ponto em comum entre as ideias contidas no Boletim Informativo da FNLIJ e a obra em análise de Cecília Meireles é o despreparo dos mediadores de leitura. Nos textos analisados pelo professor foi apontada a necessidade da formação de competências nesses agentes, o que significava

[...] colocar mediadores em condições de planejar e executar atividades de promoção/animação da leitura capazes de envolver completamente o leitor. “Atrair, convencer, interessar, condicionar” crianças para os prazeres da leitura, mediante a utilização de técnicas diversas que apelam para variados sentidos, eis o objetivo da formação de *competência*. Na realidade, a *incompetência* não é simplesmente um não-saber-fazer. É, antes, um não-saber-interessar. (PERROTTI, 1990, p. 77)

Com isso, o desinteresse da leitura provém, de acordo com relatórios de pesquisa, dentre outros artigos presentes no BI, de “*erros técnicos, erros que, muitas vezes, não passam de atitudes pedagógicas tradicionais, desacreditadas no contexto atual, moderno, da animação da leitura*” (PERROTTI, 1990, p. 77).

Nesse sentido, a própria seleção das obras a serem indicadas como sendo papel dos mediadores é impactada, a partir do momento em que caberia ao agente competente separar as obras interessantes e as desinteressantes, o que, segundo Perrotti, se caracterizava pela ideia de que o livro bom (isto é, interessante) seria aquele que não colocaria a aceitação do leitor em risco, contribuindo para o cultivo do hábito de leitura. Desse modo,

Do ponto de vista das técnicas de animação da leitura, a *competência*, como se sabe, exige domínio de uma série variada de recursos que exploram os mais diferentes sentidos e as mais diferentes linguagens. Dramatizações, reprodução gráfica das histórias, brincadeiras, individuais e grupais, disputas, concursos, tudo, enfim, deve ser recurso para a produção do interesse. A diversidade enquanto regra não dispensa, contudo, o elemento comum a todas as práticas: o prazer. [...] Seguindo orientações de bases behavioristas, o discurso promocional acredita na possibilidade de produzir comportamentos culturais transformando espaços institucionais em laboratórios geradores de estímulos que agradam e seduzem crianças e jovens. (PERROTTI, 1990, p. 78-79)

O professor conclui, com isso, que o tratamento do hábito como comportamento — que seria adquirido a partir de “expedientes artificiais, desvinculada dos conflitos permanentes da dinâmica social” (PERROTTI, 1990, p. 82) — ignorava as diferenças atuantes no ato de ler, como classe, etnia, raça, religião e idade, por se nortear pelo princípio conciliador. Com isso, a leitura se veria “encerrada nos interesses que pretendem promovê-la” (PERROTTI, 1990, p. 82), que, conforme exposto, se preocupavam mais com o tecnicismo do que com aspectos estético-literários em si: o que, a princípio, seria um dos principais problemas apontados por Cecília Meireles.

O papel da crítica literária é outro ponto levantado como solução para a baixa qualidade em relação à alta quantidade de livros infantis. No entanto, a escritora propunha que a crítica de livros infantis deveria se atentar às qualidades de formação humana apresentadas em livros adequados à infância, o que, para ela, era sinônimo de qualidade literária. Ainda que ela defendesse uma margem para o mistério e para a intuição do leitor, foi possível notar, a partir da análise apresentada no capítulo anterior, o desejo de traçar certos limites e caminhos ocultos na linguagem e nas histórias para crianças, moldando-as nos valores humanistas através de mecanismos do controle do imaginário.

Ao comentar sobre o lugar da crítica na literatura infantil, a escritora argentina María Teresa Andruetto chama atenção para “a falta de consciência” de muitos escritores infantis que convertem a literatura em “escrita infantil (a escrita, não o destinatário), um adjetivo que se voltou contra o substantivo, absorvendo sua riqueza” (ANDRUETTO, 2012, p. 69). A autora, tendo percebido certa a resistência dos escritores em relação à crítica e aos estudos acadêmicos, acredita que isso se deva a um possível “medo da discussão de ideias e da revisão

das produções” (ANDRUETTO, 2012, p. 69). No entanto, a (falta de) responsabilidade da crítica literária também é levantada como um problema a ser superado, seja ela devido à defasagem de estudos acadêmicos literários que tenham como objeto de estudo a produção destinada ao público infantil, seja porque a crítica existente ocupa pouco espaço nos meios de circulação de massa, em comparação ao avanço da publicidade e do mercado em torno da literatura para crianças:

Se fosse de outro modo — de um modo que, espero, chegue mais cedo que tarde —, não teriam prosperado tantos livros de má qualidade e seus potenciais compradores (sejam eles pais, professores ou instituições) teriam sido mais bem orientados em direção a livros de qualidade literária e estética. (ANDRUETTO, 2012, p. 69-70)

Com isso, a escritora entende que o papel da crítica é ajudar a construir a literatura de um país — ao lado de outros agentes, inclusive os leitores — uma vez que, com suas análises, estudos e questionamentos, contribui para o entendimento e a construção social da literatura, guiando, de certo modo, seu destino. Dessa maneira, é possível entender que a existência “débil” da crítica na literatura infantil, em contrapartida, reflete negativamente na qualidade dessa produção.

Para o professor inglês Peter Hunt, teórico e professor literário, uma das chaves principais para analisar esse problema estaria na falta de interesse em seu estudo pela academia literária, ligada à ideia de que a literatura infantil é inferior por ser entendida como “simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo” (HUNT, 2010, p. 27). Essa negligência resultaria na literatura infantil sendo estudada mais em “disciplinas práticas de biblioteconomia e educação, e talvez de psicologia, que na disciplina mais teórica da ‘literatura’” (HUNT, 2010, p. 49). Por outro lado, relata uma recusa por parte dos pedagogos de entregar os livros infantis nas mãos do Departamento de Literatura, bem como uma resistência por parte dos estudos pedagógicos de incorporação da teoria literária, por ser menos pragmática e também devido a ideia de que ela poderia destruir o prazer da “cálida e amigável atividade de educar e divertir crianças” (HUNT, 2010, p. 28), o que acaba por reforçar a permanência de uma crítica pautada no julgamento dos livros a partir de seu uso.

Nesse cenário, Hunt sugere a necessidade da união entre os especialistas de literatura e pedagogia. Ele acredita que as descobertas e discussões de ambas as áreas possam ser mutuamente compartilhadas, dando à literatura infantil a especificidade de tratamento que ela exige, de modo que, “Tal como os avanços do pensamento crítico podem ser, e têm sido, adaptados para uso além da fortaleza acadêmica, assim também os que trabalham com crianças e livros poderiam se beneficiar de critérios para discernir o que está acontecendo nos

textos ou com os textos” (HUNT, 2010, p. 28). Dentre as teorias, o professor destaca as concepções do papel do leitor, essencial para a quebra da legitimidade do sentido único conferido ao texto. Leitor e texto se conectam

[...] na medida em que o texto é uma organização simbólica com uma função representativa que se cumpre no leitor, sendo a leitura a parte determinante de qualquer texto. Este, por sua natureza, apresenta vazios constitutivos que só encontram preenchimento por meio da inserção da faculdade imaginativa do leitor. Assim, a leitura é vista como atividade produtora de sentido, sem a qual, o texto não se efetiva. O processo é reversível: o leitor realiza o texto e este age sobre ele modificando-o. (CADEMARTORI, 2010, p. 72)

Desse modo, ao apresentar as visões de Umberto Eco e John Fowles sobre o ato de ler, Ana Maria Machado chama atenção para o fato de a leitura não ser uma atividade passiva, pelo contrário, “uma atividade que consiste em se dispor a aceitar algumas coisas, acreditar em outras e imaginar outras tantas. Cada texto traz implícitas suas regras do jogo, que é preciso observar. E o leitor passa a ser alguém ansioso para jogar” (MACHADO, 1999, p. 92). A partir disso, e considerando a homogeneização pretendida pela escola e pelo modo como se vem tratando a literatura infantil, a escritora continua:

É esse tipo de experiência de liberdade que não pode ser negada a uma grande parte da população através da imposição de uma leitura de livros que não passam de manuais de instrução, com o fim de moldar um comportamento conformista e sufocar o espírito crítico e questionador. Principalmente no caso da leitura infantil, em que o leitor ainda está se formando, é muito importante que o texto não seja autoritário com ele, mas permita que se fortifique seu espírito de autonomia. É somente o texto literário consegue ser subversivo e libertário dessa maneira [...]. Qualquer programação de fomento da leitura só tem sentido se houver essa preocupação com a qualidade do livro e do ato de ler, além das estatísticas de quantidade. (MACHADO, 1999, p. 92-93)

Assim, Peter Hunt acredita ser imprescindível que as pessoas interessadas em crianças e livros reconsiderem os fundamentos que vêm definindo a literatura infantil desde sua criação, levando em conta tanto os estudos recentes relacionados à teoria literária quanto à experiência de leitura a partir do ponto de vista da criança, respeitando verdadeiramente a capacidade crítica do leitor — o que o professor chama de “crítica criancista” (HUNT, 2010, p. 255) — e abrindo mão dos limites pedagógicos e do controle adultocêntrico.

### 3.3 Literatura, apenas

Ainda que a falta de qualidade literária seja uma problemática antiga e constante no que se refere aos livros para crianças e adolescentes, nota-se que as soluções propostas ao longo dos anos não se voltam para aspectos levantados pelas discussões desenvolvidas no âmbito acadêmico das letras — como recepção, linguagem, discurso, teoria e crítica literária, ou teoria da leitura. Assim como proposto por Peter Hunt, a escritora argentina María Teresa Andruetto acredita que o esquecimento da produção para crianças por parte da academia literária é um dos fatores determinantes para a proliferação de escritores e textos de qualidade duvidosa, bem como a inexistência da crítica, a segurança editorial e a escola como mercado cativo (ANDRUETTO, 2012, p. 38). Com isso, defende que a grande circulação de livros pobres em conteúdo literário teve a ver

[...] com a escassa ou nula existência de espaços de pesquisa e crítica e com o advento de um modo de leitura alerta nas legiões de mediadores, formadores, mestres, bibliotecários, coordenadores de oficinas e técnicos de programas e companhias de leitura, o que deixou os grandes grupos editoriais nesse campo liberados para o que poderíamos chamar de *a conquista da escola*. (ANDRUETTO, 2012, p. 48)

Nos textos reunidos em *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), Andruetto apresenta resistência “aos preconceitos, à literatura para crianças usada como arma didática, ao preconcebido, ao imposto por outros interesses que não o estético”, como resume Marina Colasanti na apresentação da obra. Assim, a escritora argentina toca em pontos comuns levantados por Cecília Meireles em *Problemas da literatura infantil*, oferecendo, porém, contrapontos para as ideias apresentadas no capítulo anterior. A começar pela defesa dos clássicos canônicos, os quais Meireles acredita ser a base do acervo básico de literatura infantil. No texto “Algumas questões em torno do cânone”, María Teresa Andruetto afirma, sobre a relação entre cânone e docência:

A tentativa de canonizar (selecionar, fixar, deter e preservar) se soma à docência. Trata-se da discussão acerca do que ensinar: que livros são mais representativos e valem a pena ser lidos pelas novas gerações? Considerar o problema do cânone é, então, também — e particularmente na LIJ (literatura infantil e juvenil) — se perguntar como selecionar as leituras dos programas escolares. (ANDRUETTO, 2012, p. 36)

Assim, ela lista alguns tópicos sobre o cânone literário, dentre eles, a defesa de que “cada leitor constrói seu cânone” (ANDRUETTO, 2012, p. 34), de modo que não se trata dos

melhores livros, mas sim daqueles que nos tocam de certa maneira<sup>17</sup>. Em seguida, a autora deixa claro que o cânone é, também, “instrumento de controle social” (ANDRUETTO, 2012, p. 37). A respeito disso, a escritora acredita que a leitura deve estar alerta

[...] para aquilo que se produz quando não esperamos, quando, esquecidos dos destinatários aos quais poderia ser “apropriado” lê-lo, esquecidos de sua possível utilidade em sala de aula e ignorantes de sua eficácia para ensinar estas ou aquelas coisas, esquecidos também do que estávamos buscando nele, o livro que temos em mãos nos atinge, deixa escapar uma flecha que nos acerta e nos perturba. (ANDRUETTO, 2012, p. 49)

Considerando que, ainda hoje, há certa exaltação dos clássicos canônicos por parte de educadores, Peter Hunt lembra que “o ‘cânone’ se torna apenas mais um conjunto de textos, apreciados por um certo conjunto de pessoas, e somos (ou deveríamos ser) livres para aceitar ou rejeitar seu sistema de valor e juízos nele baseados” (HUNT, 2010, p. 37). O professor chama atenção, ainda, para a importância de “examinar as bases de nossos juízos, e de não os igualar segundo algum padrão absoluto ou de acordo com o que é prescrito pelo *establishment* literário/educacional” (HUNT, 2010, p. 38). Sobre essa questão, no texto “Os valores e O valor correm atrás do próprio rabo”, Andruetto faz quatorze breves reflexões que se completam e perpassam a relação entre os valores e o valor literário, temática cara a esta pesquisa. Logo no início, a autora levanta um apanhado de fatores que atravessarão os tópicos:

Questões que se conectam a outras, tais como o desejo, a necessidade e a importância de educar, a qualidade literária, a ética e o compromisso intelectual, o oportunismo de autores e editores, a estupidez de certos livros, a pretensão, o desejo ou a necessidade de entreter, a sempre presente tensão entre autonomia e literatura e a sempre presente tensão entre literatura e literatura infantil. Escrevendo estas notas, tentando cercar o objeto, vi também como minhas certezas e meus preconceitos oscilavam e se reorganizavam. (ANDRUETTO, 2012, p. 113)

Em poucas palavras, a escritora inicia a listagem citando a discussão em torno do papel do escritor, na qual um dos lados defende a visão tradicional pautada por “realismo, idealismo, compromisso, evasão, utilitarismo”, fazendo da literatura um “instrumento educativo, moral, social, político” (ANDRUETTO, 2012, p. 114). Tendo sido essa uma das bases fundadoras da literatura infantil, é de se esperar que a presença de conteúdos considerados edificantes numa obra influencia no julgamento de sua qualidade literária. Nesse ponto, Andruetto propõe o seguinte questionamento: “A pergunta é se a obra deve ser veículo de ensino ou de denúncia e se essa característica é suficiente para justificar sua qualidade literária” (2012, p. 114). No segundo tópico, a escritora marca a literatura infantil como “serva da pedagogia e da didática” em suas origens, passando a ser “escrava das estratégias de venda

<sup>17</sup> Conforme proposto por Sylvia Molloy e demonstrado no segundo capítulo deste trabalho.

e do mercado” (ANDRUETTO, 2012, p. 114). No entanto, ao buscar o principal consumidor dessa categoria, chega-se à escola, que inclui em seu currículo formador o ensino de valores. “Se não houver livros adequados, será preciso editá-los. Se não estão escritos, será preciso pedir que escritores os escrevam” (ANDRUETTO, 2012, p. 115). Como exposto por Edmir Perrotti, foi também esse compromisso com a formação humana e com o pacto de promoção massificada da leitura difundida pelas instituições ligadas ao livro para crianças e adolescentes que ditou a demanda ao mercado editorial. Ao concluir o texto, Andruetto expõe o ciclo de controle da literatura infantil:

É claro que é importante para os editores editar livros que possam vender bem, disso vive a indústria editorial e muitas pessoas trabalham nela, e também é importante que esses livros possam ser vendidos para a escola, que é o grande comprador. É muito tentador, para a escola, ter prontos certos conteúdos do currículo — neste caso, a educação em valores. Roda que roda, e estamos novamente no começo: a literatura serve da pedagogia e da didática. Fizemos uma longa viagem para chegar a lugar nenhum. (ANDRUETTO, 2012, p. 115)

A escritora reitera que, quando “um texto se propõe a ser utilizado de modo unívoco como veículo de transmissão de um conteúdo predeterminado, a primeira coisa que bate em retirada é a plurissignificação” (ANDRUETTO, 2012, p. 116), o que, para ela, é imprescindível à toda e qualquer literatura. Com isso, converte os textos em um pensamento unitário, global (universal, como propõe Cecília Meireles em sua argumentação), chegando à homogeneização da experiência, o que, aqui, tem sido tratado como consequência (ou objetivo) do controle do imaginário exercido na literatura infantil, especificamente, atrelado ao mesmo processo homogeneizador da escola. Como Andruetto afirma mais à frente, “os valores não são universais nem existem de modo abstrato tampouco são iguais para todos os povos ou para todas as classes sociais” (2012, p. 124) — de modo que essa neutralidade que se busca, na verdade, acaba por contribuir para a manutenção e a perpetuação da lógica hegemônica dominante, que aliena os leitores com uma literatura sem profundidade e passa a falsa sensação de que os leitores mirins construirão uma ideia de mundo utópico apresentado em histórias didáticas e moralizantes, enquanto experienciam um mundo real que não condiz com o ensinamento proposto nos livros que leem:

A literatura *light*, feita à la carte, para ensinar valores ou para divertir [...] é uma forma persistente do conservadorismo político e social. Novas e sofisticadas formas do discurso conservador, que, entre outras estratégias, seleciona aquilo que permite sustentar o *status quo*, ocupando-se de temas e aspectos que supostamente são de preocupação social, num recorte de brutal superficialidade. (ANDRUETTO, 2012, p. 124)

Nesse momento, a autora pontua uma diferença entre a moral da literatura tradicional e o modo como ela se encontra atualmente. Se antes a leitura era abertamente voltada a intenções pedagógicas (utilitárias) e moralistas, direcionando a interpretação para um único sentido, hoje as escritas são carregadas de oportunismo em relação ao mercado, carentes de ambiguidade ou de reflexões que levem o leitor a questionar e se interrogar sobre o mundo: “O que preocupa nessas mensagens tão direcionadas? A palavra vazia, especialmente. Livros desprovidos de qualquer intensidade, livros construídos com a cabeça, ao calor do oportunismo” (ANDRUETTO, 2012, p. 119). Com isso, defende que a liberdade criativa e a intensidade pretendida numa obra literária só são possíveis quando a escrita ocorre “sem condicionamento, sem lei, sem regras, sem normas, sem limites entre o que se deve ou não se deve, o que se pode ou não se pode fazer” (ANDRUETTO, 2012, p. 128). Sobre esse ponto, a também escritora Ana Maria Machado observa que, muitas vezes, “a força original do impulso criador se perde e tem o fluxo de seu curso natural desviado, apenas para que o resultado possa obedecer aos ditames do sistema escolar ou a outros propósitos didáticos” (MACHADO, 1999, p. 38).

O discurso monológico tradicional apresentado na literatura infantil a partir de uma determinação pedagógica se caracteriza pelo caráter persuasivo que “não abria brechas para interrogações, para o choque de verdades, para o desafio da diversidade, tudo se homogeneizando numa só voz” (CADEMARTORI, 2010, p. 25), a do narrador. Na tradição oral, os relatos adquirem um caráter de verdade sagrada, implicando a “existência de um narrador cuja autoridade não seja posta em dúvida” (ANDRUETTO, 2012, p. 154), tendo ele a última palavra sobre a história. Até o fim da Idade Média, o narrador onisciente em terceira pessoa era o único modo de contar, transmitindo um saber total sobre o relato:

Por essa razão e pela cosmovisão que o sustenta, o narrador onisciente, aquele narrador primitivo do *illo tempore*, leva-nos sempre a fatos acontecidos — ou como se tivesse acontecido — no tempo do mito ou no início da História, tão no início que os fatos são imprecisos no tempo e indefinidos no espaço, o que é de grande eficácia para o relato épico e para o desenvolvimento do heroico, assim como é parte constitutiva do gênero maravilhoso. [...] Trata-se, tanto hoje como ontem, de um narrador que possui saber total sobre o contado, um narrador que, à maneira divina, sustenta um mundo onde lutam o Mal e o Bem e no qual, depois de muitas adversidades, o triunfo do Bem pode ser garantido. Um narrador, enfim, em quem podemos confiar, razão pela qual aparece com muita frequência (embora nem sempre com a mesma eficácia) na literatura destinada a crianças e jovens. (ANDRUETTO, 2012, p. 158-159)

Para Ligia Cademartori, a “ligação entre o outro do narrador — o leitor — e o outro do leitor — o narrador — consiste num grande desafio cuja superação também depende o estatuto literário do texto infantil” (2010, p. 25). Segundo a pesquisadora, é nesse entrecruzamento de

vozes que se encontra uma abertura para a relatividade e a diversidade de respostas, ao contrário do discurso monológico.

Ao trazer como exemplo o livro *O último planeta*, do escritor Ricardo Mariño, para analisar modos de narrar, Andruetto expõe uma questão recorrente nas histórias para crianças e jovens: a sensação “de estar diante de um narrador que não pôde entrar totalmente na ficção porque está muito atento às exigências do gênero [...], preocupado em escrever um texto correto, com as convenções necessárias, todas eficazes, com garantia de obter sua legião de leitores.” (2012, p. 151). Ela esclarece que não o considera um livro ruim, inclusive marcando o fato de o autor ser bastante difundido na Argentina. No entanto, levanta a crítica de não ser um livro cuja leitura ofereça riscos, desconforto ou ambiguidade, características caras à escritora, no que diz respeito à qualidade literária:

Os livros verdadeiramente bons não são livros escritos ou editados deliberadamente para todo mundo, funcionais para os editores, para a cadeia de vendas e para a escola, mas, sobretudo, livros capazes de nos fazer entrar em conflito com nós mesmos. Não a todos os leitores consigo mesmos, mas a nós (não importa de quantos nós se trate), de maneira particular, única. (ANDRUETTO, 2012, p. 151)

Considerando a caracterização da literatura infantil a partir do endereçamento ao leitor criança, aspectos como a competência de leitura são importantes no momento de criação das histórias.

No entanto, não só a linguagem é adequada às experiências familiares às crianças, como também a temática deve corresponder a essas expectativas — porém, como sugere Cademartori, de modo que o foco narrativo permita a superação delas, uma vez que um “texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer” (CADEMARTORI, 2010, p. 16). Para Andruetto, o segredo está na particularidade do ponto de vista do narrador:

O olho de quem narra se detém no particular, porque a ficção é o reino do detalhe. É um olho que dá conta do que olha, sem julgar, sem explicar. Um olho que põe sob a lupa a vida dos outros para dar conta do seu modo de ver e de ser. Quem narra se detém no particular porque na generalização entram a teoria, o dever ser e os preconceitos, e a literatura é, nem mais em menos, o lugar do que é, não do que deveria ser. (ANDRUETTO, 2012, p. 100)

Com isso, defende que a arte como um todo não surge da generalização, mas sim da expressão pessoal, subjetiva, de modo que os artifícios literários constroem “visões particulares de mundo e questiona as formas oficiais de perceber, de sentir, de compreender” (ANDRUETTO, 2012, p. 191). Ao passo que a língua seria construída por todos os seus falantes, a autora reforça que a literatura nasce do corpo e da memória do escritor, fundando-se, segundo Barthes “na mitologia secreta do autor, nessa profundidade do humano em que se

instalam, de uma vez por todas, os grandes temas de sua existência” (BARTHES apud ANDRUETTO, 2012, p. 190). Essa particularidade encontra, então, com outro campo subjetivo, o de quem lê, firmando assim o compromisso entre escritor e leitor.

Desse modo, em vez de repetir esquemas convencionais e modelares de pensar ou de sentir, a literatura deve colocar o leitor num lugar incômodo, desnaturalizando as regras instituídas pela sociedade, sendo “precisamente isso o que o pensamento globalizado pretende apagar para impor normas e formas comuns” (ANDRUETTO, 2012, p. 191). Assim, um bom escritor,

[...] sempre contra a resistência da linguagem, trabalha contra a língua, contra a norma e contra o correto, o bem dito, o adequado e o educado. Se não existir essa resistência, o tom, o ponto de vista, a linguagem e a tensão narrativa dissolvem-se, e se dissolve também com eles o mais propriamente literário. (ANDRUETTO, 2012, p. 193)

A partir dessa ideia, a escritora reflete sobre o compromisso que os escritores devem ter com seu ofício, lembrando que toda escrita carrega valores e concepções de mundo de quem escreve:

Na obra, o estético subsume o ético e permite falar de uma verdade sem dogmas, e é por isso que um bom livro, embora trate de questões que nos são alheias ou reflita ideias que não coincidem com as nossas, consegue nos comover. O mundo não está de um lado e a arte, de outro. Tudo está junto, porque estamos imersos no social. Toda consciência é consciência do mundo; e, por não ser de todo clara, por não ser direta, por não ser funcional, por permanecer em algum ponto opaca é que uma obra *nos fala*. (ANDRUETTO, 2012, p. 121)

Ao discutir a ideologia e os livros infantis, Ana Maria Machado recorre ao pensamento de Albert Camus ao afirmar que a concepção de mundo de quem escreve se revela na obra, ainda que implicitamente. No entanto, chama atenção de que, para o filósofo,

[...] a ideologia não deveria fazer parte das intenções do ato criador. Mas não poderia deixar de fazer parte da experiência de vida do artista. E, desse modo, seria como todos os outros materiais que compõem esse tesouro: iria inspirar, influenciar, percorrer as entrelinhas, funcionar como manancial subterrâneo, fornecer sentidos ocultos, e tantas coisas mais. (MACHADO, 1999, p. 31)

Nesse sentido, pontuando que Andruetto defende a literatura como um ponto de vista do detalhe, ela faz questão de amarrar o particular e o social como caráter da escrita, usando uma citação de Griselda Gambaro: “O que aparece numa obra está na sociedade da qual essa obra emerge, a arte não tem sentido se não se considerar que ela é dirigida para uma sociedade da qual seu discurso se alimenta” (GAMBARO apud ANDRUETTO, 2012, p. 122).

Considerando, assim, que não exista texto inocente em termos ideológicos, Ana Maria Machado propõe que em vez de se perguntar o que crianças devem ler — o que, muitas vezes, acaba levando a um movimento censor por parte dos adultos mediadores —, é preciso questionar *como* devemos ler. A resposta, para a escritora, se encontra na leitura crítica, uma vez que a ideologia está em toda parte, de modo que as crianças (e toda a sociedade) estão expostas a ela em todas as outras produções culturais, afinal, “ninguém tem que concordar com tudo que lê nem com todo mundo que ama” (MACHADO, 1999, p. 48). Um dos caminhos apontados pela escritora para se atingir a capacidade crítica de leitura é a variedade:

Se as crianças só lerem o mesmo tipo de livro, produzido em massa, dos mesmos autores e culturas, ou das mesmas coleções e editoras, alguma coisa vai faltar em sua dieta e elas ficam sem defesas e mais sujeitas às doenças intelectuais. Mas se um livro começar a discordar do outro, quem sai ganhando nessa discussão é o leitor. (MACHADO, 1999, p. 53)

Logo, se a produção e a seleção de livros para crianças e adolescentes tende ao neutro, à uniformização, ao ensino dos bons costumes, à globalização do pensamento, à recepção passiva, em vez de ser “estremecedora, incômoda, comovente ou indomável, é anódina, inócua e submissa ao peremptório desejo de vender exemplares, então a literatura infantil e juvenil está perdida” (ANDRUETTO, 2012, p. 199). Com isso, cabe salientar que, nessa perspectiva, se existe utilidade formadora na literatura, ela se faz justamente como consequência da leitura ativa e crítica, a partir dos sentidos e das reflexões únicas de cada leitor:

Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos — no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer — que a torna importante para uma criança. (CADEMARTORI, 2010, p. 9)

Andruetto defende também que a utilidade da literatura se dá apenas ao conservar seu “traço disfuncional” (2012, p. 126) de verdade particular; e mais, de uma verdade que não termina nas palavras. Isso porque sua função enquanto arte consistiria justamente numa subversão marcada pela luta contra a língua, contra a educação e contra os valores oficiais de uma sociedade: “*a escrita é desvio*, como diz o poeta Néstor Perlongher [...]. Desvio do quê? Desvio da norma, do esperado, do previsível. Desvio para nós mesmos, *para a própria coisa*, como diz Clarice Lispector” (ANDRUETTO, 2012, p. 127). Nesse sentido, a escritora Ana Maria Machado faz um apelo contra a experiência de leitura guiada e limitada:

É fundamental que se tenha a consciência de que ler literatura é uma experiência única. Algo riquíssimo. E esses momentos de leitura são preciosos e importantes,

não merecem ser jogados fora com bobagens. Que eles não sejam um desperdício, tempo gasto com textos que são meros manuais de instrução ou fórmulas comerciais de sucesso fácil. Ou, nas leituras de crianças e jovens, que eles não sejam apenas pretextos para aulas de gramática, ecologia, história, ciência ou qualquer outra coisa — ou uma série de obstáculos no caminho das notas, testes e desempenho escolar. (MACHADO, 1999, p. 158)

Diante das reflexões propostas, o caminho sugerido por Edmir Perrotti para a escola é, em primeiro lugar, a “dessacralização, na superação de concepções salvacionistas do ato de ler e de sua promoção” (1990, p. 99). A partir disso, seria necessário redirecionar os processos de promoção de leitura, de modo a “concebê-los de forma não-tecnicista, inscrevê-los em projetos educativos-culturais preocupados em contemplar, acima de tudo, a expressão cultural da infância em toda a sua diversidade e autonomia” (PERROTTI, 1990, p. 100). Ligia Cademartori sugere que os mediadores, diante de um livro supostamente literário, se façam a seguinte questão: “esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem? Ou não há nenhuma novidade, nada que atraia e prenda a atenção no arranjo dos signos, no modo como foi composto?” (2010, p. 33). Então, ela mesma responde:

Alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar um livro deve trazer. Sabemos o quanto os pequenos gostam de rejeitar as normas, mantendo-se, no entanto, perfeitamente consciente delas. O prazer reside exatamente em saber quais são as regras e subvertê-las. As variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas jogam com ele, deixando-o em suspensão no espaço e tempo da leitura. (CADEMARTORI, 2010, p. 33)

María Teresa Andruetto propõe que os educadores, paradoxalmente às suas bases pedagógicas, lutem “contra o fantasma da escolarização, contra a domesticação da literatura, contra as demandas de utilidade e rendimento, contra as seleções por tema, as classificações por idade, os questionários e os resumos, os manuais, as antologias, o aproveitamento dos textos, o deve ser, o bom e o correto” (ANDRUETTO, 2012, p. 83). A escritora também faz um chamado aos autores que “desdomestiquem” (2012, p. 199) suas percepções de mundo, o que contribui para textos de maior qualidade literária (pelo critério de subversão e da particularidade) e, conseqüentemente, para ampliar as possibilidades de leitura. Assim, quando bons livros encontram leitores críticos, e há a troca de experiências e de interpretações diversas entre os leitores, é “que essas pessoas podem chegar a ter, desse modo, inesperadas mudanças pessoais, enriquecimento de suas vidas, que, somadas, constroem cultura, constroem consciência crítica, constroem liberdade de expressão e de desacordo” (ANDRUETTO, 2012, p. 200). Se a palavra define o mundo, a literatura o subverte.

## Considerações finais

*“O que é um adulto? É uma criança inchada pela idade.”*

(SIMONE DE BEAUVOIR)

Ao formular o conceito de infância no século XVIII, Rousseau propunha ser essa fase a ideal para o ensinamento de valores morais, desde que essa educação fosse realizada da maneira adequada, isto é, preservando a natureza bondosa das crianças e observando suas etapas de desenvolvimento. Com isso, a criança passou a ser uma importante chave de compreensão do ser humano e da sociedade, o que garantiu um novo status social, pautado pelo protecionismo por parte da família. Ainda que Rousseau tenha inovado ao propor um olhar voltado para as especificidades da criança, cabe pontuar que a finalidade pretendida continuava tendo como foco a formação ideal daqueles que viriam a ser os adultos do futuro. Nessa época, o modelo político e social da Europa se transformava pós Revolução Industrial com a ascensão da classe burguesa, que tinha a intenção de transmitir seus valores à população. Assim, unindo a necessidade de preparação dos trabalhadores para manipular máquinas à ideia de formação humana desde a infância por meio da educação, a escolarização e a alfabetização de todas as classes sociais passam a ser promovidas compulsoriamente, de modo que a escola viria a ser a ponte entre criança e sociedade. No entanto, havia ainda interesse mercantil por parte da imprensa: tendo o livro se tornado uma mercadoria, a alfabetização serviria também para habilitar as pessoas para o consumo de material impresso. Dessa maneira, os livros escritos para ensinar regras de comportamento e lições de moral às crianças nobres se apresentavam como a ferramenta ideal a ser adotada nas escolas, como veículo não apenas de ensino de habilidades, mas também de condicionamento social, como afirma Regina Zilberman: “Em virtude disto, a literatura infantil transformou-se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social.” (ZILBERMAN in KHÉDE, 1986, p. 18)

Partindo do contexto de seu surgimento enquanto categoria separada da literatura geral, foi possível perceber as raízes do conflito entre arte e educação ainda enfrentado pela literatura infantil. Aliados aos objetivos escolares, os livros para crianças passaram a ter um caráter utilitário-pedagógico bastante consolidado, sendo identificado inclusive como parte de sua essência. Esse aspecto foi reforçado ao longo dos anos também pelo mercado editorial,

que se adaptou para fazer livros mais lúdicos para atrair o público infantil, com imagens, cores, sons, entre outros recursos visuais e interativos, porém com o discurso repleto de autoritarismo, moralismo e controle — entendido como um sintoma da voz adulta no interior do livro, uma vez que o adulto geralmente escreve para ensinar algo que ele considera importante, limitando o universo infantil às verdades e à realidade que o adulto almeja controlar e condicionar. A necessidade de mediação adulto-criança — de modo que os adultos, além de produzirem os livros (escritores, ilustradores e editores), também escolhem quais livros serão apresentados ou não à criança, seja na escola, em bibliotecas ou em casa — causa certo desnível no relacionamento emissor-receptor. Nesse sentido, Ligia Cademartori defende o aspecto literário sobre o pedagógico:

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. É como entretenimento, aventura estética e subjetiva, reordenação dos próprios conceitos e vivências, que a literatura oferece, aos pequenos, padrões de leitura do mundo. Mas não foi movida pelo reconhecimento desse potencial que a escola, inicialmente, voltou-se para a literatura infantil. A educação formal passou a valorizar essa produção com vistas a interesses mais imediatos. Viu nela um bom instrumento do ensino da língua, modo de ampliar o domínio verbal dos alunos. [...] Além de ensinar a língua, a literatura seria veículo de informações. Supriria as grandes lacunas intelectuais dos alunos, oferecendo também elementos formativos. (CADEMARTORI, 2010, p. 8)

Já o Brasil passa pelo processo de modernização dois séculos depois, quando a literatura infantil adaptada aos objetivos pedagógicos já tinha um modelo consolidado na Europa. Com isso, os livros para crianças eram escritos para que valores tais como patriotismo, obediência e religião fossem passados para as novas gerações, deixando em segundo (e, às vezes, nenhum) plano a questão literária, conforme aponta a pesquisadora e professora Regina Zilberman:

Nesse contexto, aparece a literatura infantil: seu nascimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola [...] o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta. (ZILBERMAN, 2003, p. 33-34)

Esse movimento impulsionou adequações dos impressos utilizados pelas escolas (e produzidos para elas), com base no protecionismo e objetivando o controle do que deveria ser consumido pelas crianças nos cursos primários. Essas limitações e adaptações, em conjunto com o projeto de alfabetização e nacionalização da população, deixaram o solo fértil para uma

exploração comercial de livros de qualidade duvidosa, como já apontava o historiador Leonardo Arroyo:

Nem sempre será possível estabelecer-se uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e o de leitura para aquisição de conhecimento e estudo nas escolas, durante o século passado. Percebe-se que a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático. Daí também ser difícil estabelecer-se aquela distinção. De modo que é possível, através de nosso inventário, confundir-se um livro com outro, da mesma maneira que não se pode distinguir, a rigor, o autor português do autor brasileiro em muitas obras, mesmo porque muitos dos nossos livros eram impressos, quando não escritos, em Portugal e na França. (ARROYO, 1968, p. 94)

Para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial no país, havia o interesse de aumentar os leitores (no sentido de alfabetizar a população) e incitar o patriotismo, concomitantemente, como colocam Regina Zilberman e Marisa Lajolo:

A disponibilidade do mercado para o consumo destes e de outros textos tanto justificam a repetição da fórmula, como dão margem às proclamações, em prefácios e similares, da missão formadora e patriótica desta literatura para crianças [...], manifestando-se nisso o zelo da então nascente indústria de livro infantil e didático que escudava em recomendações nacionalistas, pedagógicas e literárias seus lançamentos de obras individuais e coleções. (LAJOLO e ZILBERMAN, 1988, p. 18)

Nesse contexto se insere Cecília Meireles, que chama atenção para a importância de se voltar o olhar à criança, seus gostos, seu modo específico de desenvolvimento, seguindo alguns preceitos rousseauianos que pautaram a renovação pedagógica da modernidade. Na obra *Problemas da Literatura Infantil*, a autora afirma que a literatura não é um passatempo, mas uma nutrição e, por isso, a crítica de livros infantis deveria se atentar às qualidades de formação humana apresentadas em livros adequados à infância (MEIRELES, 1984, p. 32). A partir da análise de seus argumentos e dos contrapontos aqui propostos, foi possível perceber que prestar atenção na criança se fazia importante por visar ao objetivo final de melhor acessar seu interesse, para que, de maneira lúdica e literária, o livro pudesse ensinar tanto noções estéticas (pautadas na valorização dos cânones) quanto exemplos morais e comportamentais. Para isso, defendia que limites fossem traçados no conteúdo apresentado às crianças, moldando-as de acordo com os valores humanistas, o que, como proposto por Luiz Costa Lima, se caracterizaria como um mecanismo do controle do imaginário. Como intelectual que era, Meireles sentia-se com a missão, o dever e as competências para corroborar com as obras que mereciam entrar para o que a escritora idealizava como uma Biblioteca Universal para a infância. Cecília diz que não pretende dar respostas, mas a análise da obra aqui apresentada permite assumir uma tentativa de julgar as obras com base em

valores morais e pedagógicos, buscando, com isso, uma qualidade literária pautada pela visão tradicional de literatura — *dulce et utile*.

Uma vez que a academia literária negligenciava o valor artístico da literatura infantil, pautada por objetivos políticos e pedagógicos, e a pedagogia a encarava como ferramenta de ensino, as teorias modernas que rompiam com os valores clássicos não eram totalmente incorporadas na produção para crianças — o que contribuiu ainda mais para a deslegitimação da categoria e para o estreitamento dos laços com a educação. Com isso, alimenta-se o ciclo que indica a literatura infantil como ferramenta pedagógica, fazendo com que o mercado consumidor acredite que ela se resume a isso: um aparato lúdico que tem o objetivo de ensinar e formar futuros cidadãos, isto é, controlar e condicionar o comportamento e os valores das crianças. Em contrapartida a essa ideia, Sônia Salomão Khéde propõe que

[...] a literatura deve, considerando a criança como ser agente, assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema. É quando a reprodução do saber, necessária para assegurar a continuidade mínima do processo de conhecimento, se reverte em sentido positivo: a criança, o jovem, o adulto aprendem um saber reproduzido mas produzem também um saber proveniente do questionamento deste, por intermédio justamente das potencialidades transgressoras que o texto literário e outras formas de conhecimento paralelas lhes abrem. (KHÉDE, 1986, p. 10-11)

A partir dessas colocações, entende-se, então, como os livros infantis, ao longo dos anos, das inovações educacionais e das novidades quanto ao conceito de criança e infância continuam sendo manipulados para atender, principalmente, às exigências escolares e às expectativas adultas do que consideram adequado à infância. Considerando que são os adultos que dão a palavra final sobre qual livro será comprado para e lido pela criança, o mercado editorial infantil foi construído com base nessas preferências, ocultando obras que se desprendem desses acordos e do controle social da infância.

Aprofundando a discussão, Edmir Perrotti apresenta uma análise dos preceitos pedagógicos e mercadológicos difundidos nos projetos de promoção de leitura, demonstrando que essas práticas mais afastam as crianças dos livros do que aproximam, uma vez que a promessa de crescimento pessoal e de nutrição intelectual não se cumpre quando os livros permanecem sob a tutela escolar. Isso ocorre porque o propósito pedagógico de homogeneização se choca com o aspecto subversivo da literatura, limitando as possibilidades de leitura, de modo que o controle do plano simbólico se dá conforme proposto por Luiz Costa Lima. Para Perrotti, o mais preocupante na situação apresentada é a

[...] equivalência implícita estabelecida entre vivência direta e vivência simbólica. Assim, ao estrangular a vida pública da infância, o modelo cultural burguês oferece-lhe representações, imagens da vida da *polis*, como se estas pudessem ser idênticas a

seus referentes, como se o mundo concreto das relações sociais amplas pudesse não apenas ser substituído por seus ícones, mas transformado neles mesmos, tornando-se aquilo que simulam, tal qual ocorre em rituais mágicos.

Em decorrência, o simbólico aparece como espelho, duplicação do concreto, da experiência direta, podendo funcionar como compensação de perdas que seriam recuperadas plenamente na e pela linguagem. (PERROTTI, 1990, p. 98)

Em outras palavras, se o imaginário é limitado, são limitadas as possibilidades de leitura do texto e do mundo. Assim, em oposição ao modelo unificador defendido por Cecília Meireles e denunciando esse aspecto pedagógico que dita os rumos da literatura infantil, Ana Maria Machado propõe a diversidade de leitura como caminho para formar leitores críticos:

Mas, como ponto de partida, se não desejamos que se perpetue um sistema de dominação da criança, é mais seguro tentar lhes oferecer livros que tenham mais a ver com a arte do que com o ensino, com a formulação de perguntas do que com a imposição de respostas. Textos que recusem estereótipos como ponto de partida, que sejam distintos, novos, únicos em sua diferença e originalidade, o que lhes permitirá enfrentar a carga de repetições, estereótipos e códigos culturais que os atravessarão, apesar de tudo — e aí está seu paradoxo e sua força. (MACHADO, 1999. p. 60)

Na perspectiva pós-moderna, a noção de verdade universal e de conhecimento absoluto é recusada, sendo substituída pela ideia da pluralidade de sentidos, de modo que passam a existir múltiplas realidades. Com isso, o objetivo é a construção de plurissignificados em vez da descoberta e consolidação de respostas únicas. Nesse sentido, o papel do leitor passa a ter importância central nos estudos de recepção literária, uma vez que a interpretação se valerá não apenas da apreensão do ponto de vista do narrador/escritor, mas também do entendimento subjetivo do leitor, que preenche lacunas do texto a partir das reflexões suscitadas durante a leitura. No que se refere à literatura infantil, faz-se urgente abandonar a ideia da criança enquanto receptora passiva de mensagens e ensinamentos, dando a ela permissão para aceitar ou rechaçar o que lhe é oferecido, a partir de sua identificação ou não com o texto-livro. De acordo com esse pensamento, Ligia Cademartori destaca o poder subversivo da ficção que, uma vez livre dos condicionamentos universalizantes promovidos pela escola, fornece visões de mundo que ultrapassam o modelo condicionador:

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele. Sendo assim, essa literatura se configura, não só como instrumento de formação conceitual, mas oferece, na mesma medida, elementos que podem neutralizar a manipulação do sujeito pela sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio possível de superação da dependência e da carência, por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento. (CADEMARTORI, 2010, p. 24)

Na mesma linha de raciocínio, María Teresa Andruetto acredita que pensar em uma literatura sem adjetivos seja essencial para que a produção destinada à infância passe a ser pautada em critérios literários, se libertando, assim, do controle do mercado editorial que opera segundo as exigências da escola, seu principal consumidor.

Para que ocorra essa substituição de critérios de avaliação da qualidade da literatura infantil, Peter Hunt defende a necessidade de uma troca interdisciplinar entre as teorias desenvolvidas nos estudos literários e de linguagem e as descobertas produzidas nas pesquisas pedagógicas. Nesse sentido, cabe o reconhecimento da literatura infantil enquanto arte literária e, como tal, merecedora da atenção da comunidade acadêmica, bem como a incorporação das discussões propostas pela teoria literária nos estudos pedagógicos que visam à formação de leitores: “E esse forte impulso em favor da independência e da liberdade, que está na própria raiz da literatura, ao se combinar com a leitura crítica, tem condições de salvar qualquer obra de arte” (MACHADO, 1999, p. 50).

Portanto, entende-se que a função formadora da literatura não seria um objetivo, mas sim uma consequência da leitura crítica proporcionada pela pluralidade de sentidos encontrada em livros que apresentam qualidade estética-literária em vez de utilidade pedagógica, de modo que tentar entregar as respostas prontas acaba inviabilizando esse processo particular do leitor em contato com o texto. Em relação à literatura infantil, é imprescindível voltar a atenção para a recepção da criança a partir de seu universo e de seus pensamentos próprios, num movimento de validar e valorizar a opinião infantil, abandonando o objetivo final de transmitir mensagens, lições ou ensinamentos pautados pela perspectiva adulta. Por fim, propõe-se a reflexão sobre o fato de a subjugação da criança enquanto ser social e a necessidade de domínio desse ser por parte dos adultos serem tão latentes e normalizadas, de modo que o controle infantil vai além do plano simbólico e da literatura. Esta foi, apenas, a ferramenta encontrada para se obter a manutenção do controle do imaginário por excelência, limitando, com isso, as visões de mundo permitidas aos pequenos leitores.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. 6. ed. São Paulo: Summus, 1983.

ALMEIDA, Patricia Vianna Lacerda de. *Crônicas de Cecília Meireles: Leitura e Literatura em Prol da Renovação Educacional (1930-1933)*. 2014. 159fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANTUNES, Danielle. “*Da educação das crianças*” em *Montaigne – uma ideia de formação humana*. 2012. 99fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALMEIDA, Ligia Beatriz Carvalho. A visão crítica da literatura infantil na década de 1980 em *O texto sedutor na literatura infantil*, de Edmir Perrotti. *Revista Trama*, Cascavel, v. 11, n. 23, 2015, p. 62-87. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/13052>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ALÔS, Anselmo Peres. Percursos de investigação literária: O lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. *Aletria*, v. 24, n. 1, 2014, p. 201-217. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18582>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ÁVILA, Daniela Schardong. *Literatura infanto-juvenil no período ditatorial: os discursos metafóricos nas obras de Ana Maria Machado*. Repositório - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUI, 2019. Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6027/Daniela%20Schardong%20%C3%81vila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ÁVILA, Myriam. A cena da leitura nas memórias da infância. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, Belo Horizonte, v. 26, n. 35, 2006, p. 29-27. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6639/5639>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Fernando Fraga de. A literatura infantil e o problema da sua legitimação. In: SOUSA, Carlos Mendes de; PATRÍCIO, Rita, (orgs.). *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva*, Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, 2004, p. 317-323.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

- BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BETTELHEIN, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980
- BRENMAN, Ilan. *A condenação de Emília: o politicamente correto na literatura infantil*. Belo Horizonte: Aletria, 2013.
- BORGES, Jorge Luis. *Um elogio da sombra. Perfis*. Trad. C. Nejar, A. Jacques, M. da G. Bordini. Porto Alegre: Globo, 1971.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CAMPOS, Mônica Regina de Moraes; MATTA, Gustavo Corrêa. A Construção Social da Família: elementos para o trabalho na atenção básica. In: MAROSINI, Márcia; CORBO, Anamaria (Orgs.). *Modelos de atenção e a saúde da família*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/39172/2/Modelos%20de%20Aten%C3%A7%C3%A3o%20-%20A%20Constru%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2ed. São Paulo: Edart, 1982.
- CASTILHOS, Gladiomar Saade de; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. *Literatura infantil: de saber comum à invenção como disciplina*. 2013. Disponível em: <<https://silo.tips/download/literatura-infantil-de-saber-comum-a-invenao-como-disciplina>>. Acesso em: 12 fev. 2022.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. São Paulo: Edusp, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- CONTOS de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação de Ana Maria Machado. Trad. Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. *A escola, a criança e a literatura infantil*. Roteiros & Descobrimientos, 2014. Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/modernosdescobrimientos/desc/meireles/aescolaacrianca.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- CUNHA, Marcus Vinicius da; SOUZA, Aline Vieira de. Cecília Meireles e o temário da escola nova. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2011, v. 41, n. 144, p. 850-865. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300011>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 1991.

DANTAS, Rafaela Skarlaty Lócio. *Infância e Drummond: uma leitura das obras infantis*. 2016. 110fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DALLA-BONA, Elisa Maria; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, 2018, p. 7-17. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62816>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FIALHO, Paloma de Fatima França. *O discurso pedagógico na obra infantil de Cecília Meireles*. 2011. 141 fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. *Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho*. 2010. 100fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <[https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2082.pdf](https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2082.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007, p. 144-157. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 mai. 2021.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. Filosofia do Sujeito, Pedagogia da Razão e Educação da Infância em René Descartes. In: PAGNI, Pedro Ângelo e SILVA, Divino José da (Orgs.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 125-145.

GLOBAL, Grupo Editorial (canal). *Marina Colasanti, 80 anos*. Youtube, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-iOg3WLEWkk&t=237s>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à Literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Biblioteca escolar: uma ponte para o conhecimento*. VASCONCESLOS, Maria Luíza Batista Bretas (Org.). Goiânia: SEDUC, 2009.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; BARBOSA, Rita de Cássia. *Cecília Meireles: literatura comentada*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

GOMES, Jennifer Pereira. *Problemas da literatura infantil em duas narrativas infanto-juvenis contemporâneas: onde estão os heróis?*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2013, Belém. *Anais...* Belém: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, 2013, p. 112-122.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Aspectos da Literatura Infantil/Juvenil Brasileira dos anos 40 a 60. *Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários*, n. 5, 2008, p. 43-47.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil*. Adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. *A literatura infantil pelo olhar da criança*. 2018. 253fl. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. *Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou Do “Sono da Razão”*. 2012. 166fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JORNAL O POVO. *Entrevista com Marina Colassanti “Sou uma profissional, não uma babá”*. Seção Páginas azuis, 9 nov. 2015. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/paginasazuis/2015/11/09/noticiasjornalpaginasazuis,3530992/entrevista-com-marina-colassanti-sou-uma-profissional-nao-uma-baba.shtml>>. Acesso em: nov. 2020.

KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 36, 2010, p. 97-110. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323127101007>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: história & histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira, uma nova outra história*. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017.

LIMA, Flávia Luciene Azevedo Oliveira; FREITAS, Daniela Amaral Silva. A literatura infantil na perspectiva do mercado editorial brasileiro. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, 6., 2018, Belo Horizonte, *Anais...* Belo Horizonte: UEMG; CEFET. Disponível em: <<https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6->

seminario/category/134-6-eixo-i-culturas-memorias-e-linguagens-em-processos-educativos>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LIMA, Geralda de Oliveira Santos. A literatura infanto-juvenil e a formação do leitor crítico. (AULA 10). CESAD - Universidade Federal de Sergipe, 2017. Disponível em: <[https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11501313032017Fundamentos\\_para\\_o\\_En\\_sino\\_da\\_Leitura\\_e\\_da\\_Escrita\\_Aula\\_10.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11501313032017Fundamentos_para_o_En_sino_da_Leitura_e_da_Escrita_Aula_10.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LIMA, Luiz Costa. *Trilogia do controle: o controle do imaginário, sociedade e discurso ficcional, o fingidor e o censor*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LIMA, Luiz Costa. *O Controle do imaginário & a afirmação do romance: Dom Quixote, As relações perigosas*, Moll Flanders, Tristram Shandy. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Luiz Costa. Antropofagia e controle do imaginário. *Abralic*, v. 1, n. 1, 1991, p. 62-75. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/7>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

LÔBO, Yolanda Lima. Memória e educação: O espírito victorioso de Cecília Meireles. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 187, p. 525-545, set./dez. 1996.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 36, 2011, p. 111–130. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>>. Acesso em: 17 set. 2021.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.

MANSUR, Odila Maria Ferreira Carvalho. O imaginário na literatura infantil. *PERSPECTIVAS*, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, 2005, p. 9-18. Disponível em: <[https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista\\_antiga/article/view/215](https://ojs3.perspectivasonline.com.br/revista_antiga/article/view/215)>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação 4*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Biblioteca Nacional, 2001.

MELLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e a literatura infantil. *Anuário de Literatura*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 5-21, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2008v13n2p5>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MOLLOY, Sylvia. *Vale o escrito: a escrita autobiográfica na América hispânica*. Trad. Antonio Carlos Santos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

MORAIS, Shirley Margarida de. *Literatura infantil: motivação na formação de leitores*. 2012. 31fl. Especialização – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

NAKANO, Renata. *Marina Colassanti fala sobre literatura infantil e infância em entrevista*. Quindim, 9 out. 2018. Disponível em: <<https://quindim.com.br/blog/marina-colassanti-fala-sobre-literatura-e-infancia/>>. Acesso em: nov. 2020.

O COMEÇO DA VIDA: série. Direção: Estela Renner; Produção: Marcos Nisti, Luana Lobo e Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. Disponível em: *Netflix* e *Video Camp*. Acesso em: nov. 2020.

PERES, Ana Maria Clark. *O infantil na Literatura: uma questão de estilo*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Editoria Icone, 1986.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PINEL, Maria Thereza da Silva. *O que resta dos contos de fadas: uma análise comparativa de “A Bela e a Fera”*. 2017. 40fl. Monografia – Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

PINEL, Maria Thereza da Silva. *Quem tem medo da criança pensante?* *Jornal Letras*, edição 61, Belo Horizonte, 19 nov. 2020, Seção L de Literatura Infantil. Disponível em: <<http://letras.cidadescriativas.org.br/2020/11/19/quem-tem-medo-da-crianca-pensante/>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PINHEIRO, Bruna dos Santos; LACERDA, Máira Gonçalves. O mercado editorial de literatura para crianças e jovens perante as políticas públicas de fomento à leitura. JOGO DO LIVRO, 12., *Anais...* Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/xii%20jogo%20do%20livro/ANAIS%20parte%201/O%20MERCADO%20EDITORIAL%20DE%20LITERATURA%20PARA%20CRIAN%C3%87AS%20E%20JOVENS%20PERANTE%20AS%20POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20DE%20FOMENTO%20%C3%80%20LEITURA.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RAMANZINI, Isis Cristina. *Cecília Meireles e os Problemas da literatura infantil: uma abordagem discursiva*. 2012. 98fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, Flávia Brocchetto e NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, 2013, p. 251-263. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24680/20639>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ROCHA, Pedro Albeirice; LOPES, Robson Vila Nova. Literatura infanto-juvenil: história e relações com a pedagogia. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, Ano 12, 2016. Disponível em:

<[http://cepisnf.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/pedro\\_alberice\\_e\\_robson\\_lopes\\_especial.pdf](http://cepisnf.uff.br/wp-content/uploads/sites/428/2018/08/pedro_alberice_e_robson_lopes_especial.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANCHEZ, Martina. *Pequeno tratado da literatura infantil e infanto-juvenil*. Goiânia: Imery Publicações Ltda, (s/d).

SANTOS, Rebeca Paz dos. O papel da literatura infantil na educação infantil: história da educação infantil no Brasil. *Unificada*, Mauá, v.2, n. 2, 2020, p. 66-74. Disponível em: <<http://revista.faespp.com.br/index.php/Unificada/article/view/26>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

SARAIVA (canal). *Entrevista com Marina Colasanti*. Youtube, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DSW17sQQA4>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. 7., 2017. Florianópolis, SC. *Anais...*, Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2017. Disponível em: <<https://litalise.files.wordpress.com/2020/10/7-slij-2016-anais.pdf.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Márcia Cabral da. Contribuições para a historiografia da literatura infantil no Brasil: Leonardo Arroyo e Cecília Meireles. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, 2015, p. 33-43. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24511/0>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Maria Valdenia da. *As crônicas de Cecília Meireles: um projeto estético e pedagógico*. 2008. 231 fl. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Cecília Meireles: literatura e educação. *CENA*, v.1, n.1, p. 241-248. *Anais...* Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Maurício. Usos da literatura na educação infantil: um percurso entre o pedagógico e o estético. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; NAVAS, Diana; HUMMES, Julia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. (Orgs.). *Educação & O Belo e o Sublime*. São Paulo: BT Acadêmica, 2017, p. 171-190.

SOUZA, Aline Vieira de. *Análise retórica do discurso político-educacional de Cecília Meireles*. 2014. 103fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de São Paulo, Ribeirão preto, 2014.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Para que serve a literatura, então? In: Rony Márcio Cardoso Ferreira (Org.). *Literatura infantojuvenil*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013. Disponível em: <[https://www.academia.edu/5601979/E\\_para\\_que\\_serve\\_a\\_literatura\\_ent%C3%A3o](https://www.academia.edu/5601979/E_para_que_serve_a_literatura_ent%C3%A3o)>. Acesso em: 1 jul. 2020.

TOCANTINS, Andreia Cristina Teixeira; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio. A literatura infantil no discurso educacional da década de 1930: Cecília Meireles e a criança leitora. *VERBO DE MINAS*, Juiz de Fora, v. 16, n. 17, 2015, p. 56-71. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/585>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

VIEIRA, Ana Paula Leite. *Cecília Meireles e a educação da criança pelo folclore*. 2013. 192fl. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

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

ZILBERMAN, Regina. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Elaine (Org.) *A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e D'Além-Mar*. Blumenau: Nova Letra, 2008. p. 13-18.

ZILBERMAN, Regina; CADMARTORI, Ligia. O estatuto da literatura infantil. In: *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 2012.