



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ.

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO – ECO.

Sheila Velberto Til

A criança e o livro no contexto social

Rio de Janeiro

2006

Sheila Velberto Til

## A CRIANÇA E O LIVRO NO CONTEXTO SOCIAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à  
Escola de Comunicação da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, como parte dos  
requisitos necessários á obtenção do título de  
bacharel em Comunicação Social com  
habilitação em Produção Editorial

Orientadora: professora Maria Helena Junqueira

Rio de Janeiro

2006

T569

Til, Sheila Velberto

A criança e o livro no contexto social. Orientadora: Maria Helena Rêgo Junqueira. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2006.

64 p.

Projeto Experimental. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. Curso de Comunicação Social. Habilitação em Produção Editorial.

1. Literatura infantil. 2. Infância. I. Junqueira, Maria Helena Rego (Orient). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Comunicação. III. Título.

809.89282

Sheila Velberto Til

A CRIANÇA E O LIVRO NO CONTEXTO SOCIAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários á obtenção do título de bacharel em Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial

Aprovada em

---

Maria Helena Junqueira, doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação/UFRJ

---

Maura Ribeiro Sardinha, doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação/UFRJ

---

Fábio Penna Lacombe, doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação/UFRJ

Para minha família, que acredita mais em mim  
do que eu mesma, especialmente para meus  
pais, minha avó Hilpe e minha prima Joseane.  
Para meu noivo, meu chão e meu melhor amigo.

Agradeço a Rebeca pela carona essencial, a  
Renata Pettengill, pelo apoio, a Maria Helena  
Junqueira, pela ajuda nesta travessia e aos  
professores da rede pública, por não desistirem.  
Vocês todos são parte do meu caminho.

“A gente vai aprender a ler!”

(Camila, aluna da Creche da UFRJ, felicíssima)

## RESUMO

TIL, Sheila Velberto. **A criança e o livro no contexto social**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Estudos de literatura infantil nas sociedades estrangeiras que influenciaram a literatura brasileira até o século XIX e na sociedade brasileira a partir da colonização portuguesa. A partir de trabalhos já existentes, é traçado um parâmetro que estabelece as relações entre as mudanças na percepção do ser criança e as mudanças pelas quais passou e passa o livro infantil no contexto brasileiro e internacional. Algumas obras e autores são destacados e analisados em função do contexto social de sua produção.



## ABSTRACT

TIL, Sheila Velberto. **A criança e o livro no contexto social**. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Comunicação Social com habilitação em Produção Editorial) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

The study of children's literature in foreign societies that have influenced Brazilian literature up to the 19th century and in Brazilian society starting at colonization made by Portugal. By means of existing works, a parameter is made to link changes in the perception of children by adults and changes already made to children's books and those still in process in Brazil and abroad. Some books and authors are detached and analysed according to the social moment of their production.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>O CAMINHO ATÉ UMA LITERATURA INFANTIL</b>	18
<b>ENQUANTO ISSO, DO OUTRO LADO DO ATLÂNTICO...</b>	24
<b>A LITERATURA INFANTIL DO BRASIL REPUBLICANO</b>	31
<b>A CONSTRUÇÃO DO LEITOR</b>	45
<b>CONCLUSÃO</b>	49
<b>REFERÊNCIAS</b>	52
<b>ANEXOS</b>	54

## 1 INTRODUÇÃO

Quando criança, um dia me foi apresentado um livro. Foi momento de ruptura: a partir de então, o mundo inteiro parecia caber no papel.

A paixão pelo livro, neste projeto, se encontra mesclada à curiosidade sobre o papel social da criança. Analisando o livro infantil brasileiro e a literatura internacional que o precedeu e influenciou, pretendemos demonstrar sua inserção na realidade dos pequenos leitores. A partir da investigação e análise do ser social criança e do livro infantil, ambos mergulhados no contexto social, buscaremos demonstrar como as mudanças sofridas pelo primeiro acabam por se refletir na apresentação do livro.

A questão do acesso à leitura é reconhecidamente um dos itens determinantes do desenvolvimento de uma nação e não seria sem propósito analisar o principal suporte à alfabetização — o livro — inserido no contexto social. Além do problema do analfabetismo, ainda hoje há também um alto nível de analfabetismo funcional, como um dos diversos problemas que distanciam os leitores — pequenos ou não — dos livros. Propomos aqui uma análise social que, ainda que básica, se dispõe a falar de criança com o respeito e a admiração que se costumam dar a um idoso, e de livro infantil com a seriedade que se discute História.

Não é mistério que o livro tem um papel decisivo no crescimento do país, o que é assegurado mesmo por lei (Lei do Livro, nº 10.753, de 31 de outubro de 2003):

II — o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão do conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida.

Para abordar o tema proposto, partiremos da concepção de *criança*, termo com tantas vertentes, ser social com tantas dimensões: da médica, psicológica e, chegando a uma bastante

recente, que a transforma em consumidor. Passando por tantas visões, vamos percebendo também a pluralidade constitutiva da literatura infantil dos seus primórdios aos dias atuais.

A partir de teóricos de literatura infantil e da infância, analisaremos também as recentes transformações sociais, que inseriram a criança, inicialmente com nenhum poder de compra e o mínimo de poder de escolha, no fenômeno consumista. Poder-se-ia pensar que nós, seres humanos, atingimos um nível outro de desenvolvimento, que altera o da mera sobrevivência da espécie, acrescentando-lhe demandas de bens materiais rapidamente substituídos. Desta forma, mesmo bebês, que ainda não têm meios para manifestar qualquer necessidade além daquelas básicas que o permitem sobreviver, mantêm, via pais, um mercado de produtos feitos especialmente para eles.

Quanto à literatura infantil, partiremos agora de suas origens, analisando obras e autores e relacionando a produção literária a que teve — e tem — acesso a criança em comparação aos movimentos sociais.

Há duas principais correntes que tentam traçar os primórdios da literatura destinada ao público infantil. A primeira propõe que tal literatura está intimamente ligada, em forma e conteúdo, às manifestações da tradição popular. Por esta análise, a literatura infantil nasceria na oralidade, nos contos transmitidos por bardos e contadores por meio de ditados, frases feitas, discurso conciso e vocabulário acessível. Como “herdeira” de tais contos, a literatura infantil deixaria hoje transparecer suas peculiaridades, com textos concisos, marcados pela oralidade e de vocabulário simplificado. Quanto ao conteúdo, teriam em comum alguns pontos como personagens agindo segundo seus próprios interesses, poções e palavras mágicas, antropomorfizações, a recorrência do elemento cômico e o livre uso da fantasia.

Sobre o riso, a propósito, em *Problemas da poética de Dostoievski*, de 1929, Mikhail Bakhtin (apud Palo, 2001, p. 60) defende que ele inaugura a construção da paródia, que, por natureza, faz com que o leitor mantenha vivas suas inscrições, seus significados. A leitura e a interpretação atualizariam o texto, fazendo-o pertinente à realidade da época em que estivesse sendo lido.

Uma segunda teoria traça as origens da produção literária para crianças nos primórdios da escola burguesa e dos livros didáticos. Esta vertente situa o ponto inicial da literatura no século XVII, com a reorganização do ensino e a fundação do sistema educacional burguês.

Além de ser um marco em relação às questões educacional e de estrutura social, o século XVII seria também representativo porque é a partir de então que se passa a um conceito e uma vivência de infância mais próximos aos que hoje conhecemos. Até então, o cotidiano que hoje atribuímos a adultos era compartilhado, independentemente das idades, pelo grupo social. Não havia divisão de trabalho, assuntos ou responsabilidades por conta da faixa etária, mas das possibilidades individuais de executar certa tarefa. No campo da literatura, até o século XVII, também não havia livros ou uma literatura propriamente infantil, mas compartilhados com as crianças apesar de destinados aos adultos. É neste momento de ruptura e reestruturação social, com a ascensão da burguesia, que passam a existir publicações especialmente preparadas para crianças, quando também se reestruturam as escolas e a própria infância adquire novo *status*.

Essa “literatura” inicial se compunha de materiais com função pedagógica, utilizados como forma de apoio ao ensino. Denise Escarpit, citada por Ricardo Azevedo, define algumas

obras como sendo as primeiras do gênero infantil, entre elas *Orbis Sensualium Pictus*, de 1658, escrita por Comenius, um livro ilustrado para o ensino de latim.

É deste momento em diante que a criança passa não só a ser vista de forma socialmente diferente, com brincadeiras e vestimentas especialmente direcionadas a elas, como é também o momento de uma nova educação, escolar, religiosa e familiar. Até então, não havia a intencionalidade da produção de histórias voltadas às crianças, daí podermos falar em uma literatura infantil somente a partir deste momento.

É a esta segunda vertente que este trabalho se ali, mostrando também que, ainda hoje, o livro infantil apresenta às crianças valores sociais que tendem a formar nelas hábitos semelhantes ao do grupo social a que pertencem. Segundo Palo (2001, p. 7), tal função utilitário-pedagógica seria mesmo ainda dominante na literatura destinada às crianças. É uma afirmação, entretanto, que será mais bem discutida adiante, no decorrer de nossa exposição.

Em relação ao livro infantil, podemos notar nele tanto alterações em seu aspecto físico quanto em seu conteúdo. Fisicamente, poderíamos nos prender a uma análise dos papéis usados (quando usados!), dos tipos de tinta, ilustrações, disposição do texto. Mas é o conteúdo a instância em que melhor se percebem as demandas de seu público. Demandas psicológicas, sociais e afetivas, e não apenas físicas. É a este último aspecto, o conteúdo, que estará centrada esta análise, tomando como apoio os teóricos da área.

Os estudos de Lotman, citados por Colomer (2003, p.93), por exemplo, esmiuçaram a literatura a partir do que chamaram *semiótica da cultura*, segundo a qual o texto literário passou a ser entendido como tendo *codificação plural*, resultado dos códigos da língua, mas também de códigos ideológicos, artísticos, sociais. Sob este aspecto, a cultura seria não um conglomerado de informações, mas um mecanismo de estruturação da forma de perceber o

mundo. Dessa forma, a literatura não seria simplesmente reflexo do meio social, mas também modeladora da realidade, construtora de conhecimento e configuradora do sentido histórico-cultural de sua época.

Complementando esta linha, em 1978, Even-Zoar (apud Colomer, 2003, p.94) descreve o sistema literário como um *polissistema*, formado por subsistemas (autor, texto, leitor, produção, recepção, difusão, consumo...) que interagem de forma diretamente ligada às mudanças sociológicas e culturais em que se encontram.

Também citado por Colomer (2003, p. 95), Shavit<sup>1</sup>, considerando a literatura infantil como parte do sistema literário e utilizando-se da definição de subsistemas, assinala que não se pode chegar às raízes da literatura infantil sem que ela seja analisada à luz das mudanças no conceito de infância ocorridas no século XVIII ou sob a ótica da função educativa que os originou e legitimou. Ainda de acordo com sua análise, não se poderia entender como ou o motivo de aparecerem elementos novos nos livros infantis sem que fossem também analisadas as mudanças nos sistemas *vizinhos*. A literatura infantil, portanto, só poderia ser compreendida a partir das relações que estabelece com as normas literárias, educativas e sociais em cada momento histórico, ou seja, tomando a literatura como parte da vida cultural e social. Assim, por mais óbvio que possa parecer, a criança que aparece no livro é a criança (d)escrita pelo adulto. Por ser incapacitada (o termo é proposital) de produzir sua própria literatura, é possível traçar um retrato da visão do adulto sobre a criança usando suas próprias falas e, a partir delas, delinear a evolução (se é esta palavra a mais adequada) trilhada.

Se a visão do adulto com relação à criança se reflete nas páginas dos livros, não seria diferente quanto ao seu ponto de vista acerca do mundo social ao seu redor. Isto fica transparente quando avaliamos personagens freqüentes nas histórias infantis, o modo como

tradicionalmente foram descritas: bruxas narigudas, quilos acima do peso ideal e enrugadas; princesas de longos cabelos louros e pele alva; mães vestindo avental; avós usando óculos; infratores maltrapilhos e com expressão de malvados; e como hoje já encontramos diversas obras em que o príncipe é (e permanece sendo) sapo, ainda assim amado pela princesa, que também não necessariamente é perfeita. À criança é apresentada a chance de questionar o mundo, fazendo-se reconstrutora dele, se necessário.

Assim, a análise aqui proposta de certa forma é um eco de tendências já vigentes. A novidade fica por conta de trazer a brasilidade cultural e social a esta discussão.

Dessa forma, no próximo capítulo, iniciaremos o caminho pelos antecedentes da literatura infantil. Nosso foco serão as narrativas que, de alguma forma, viriam a influenciar a literatura brasileira. Falaremos um pouco sobre as origens da fábula e do conto de fadas, sobre Perrault, Grimm e Andersen. Também discutiremos brevemente as sociedades de cada século e sua produção cultural acessada pelas crianças, tentando trilhar os passos que nos levam a uma visão de infância e de literatura infantil mais próxima à que hoje conhecemos.

No terceiro capítulo chegaremos ao Brasil-colônia. Como não se pode desvincular o livro infantil da trajetória da Educação no país, o mote do ensino nos guiará pelas terras coloniais, levando-nos aos livros que aqui circulavam na época. Às vésperas da Proclamação da República, passaremos ao capítulo seguinte.

Começando nos últimos anos do século XIX, chegaremos ao Brasil-república e a meta de afirmação de seus ideais por meio da literatura voltada às crianças. Ainda circulando pelo sistema educacional, citaremos as mudanças na legislação brasileira que vieram a se refletir no ensino e na difusão dos livros e também na proteção à infância. Passando pela literatura de cada década, analisaremos algumas obras e autores e, depois do golpe de 64 que, acabou

---

<sup>1</sup> No livro *Poetics of Children's Literature*. (Atenas-Londres: The University of Georgia Press, 1986)



também por atingir negativamente nossa produção literária para crianças, chegaremos à década do *boom* da literatura infantil nacional e à produção que hoje conhecemos. Falaremos também a respeito de alguns dos grandes autores e de obras que merecem destaque.

Falando depois sobre a formação do leitor, discutiremos distribuição de renda e alguns dos problemas que ainda enfrentamos para difundir uma cultura nacional da leitura e o acesso democrático a ela, comentando também esforços recentes feitos para modificar nossa difícil realidade. Que este trabalho possa ser apenas uma das vozes que se manifestam em busca de nossas raízes e do entendimento de nossa sociedade.

## 2 O CAMINHO ATÉ UMA LITERATURA INFANTIL

Antes de falar sobre o que consideramos o início da literatura infantil, vale fazer um breve relato daquilo que se apresentava ao povo — as crianças aqui incluídas — como expressão literária.

Se considerássemos a literatura como arte de ouvir e de dizer, poderíamos tomar o nascimento da literatura com o nascimento da humanidade: antes de escrever, o homem produz e repassa seus conhecimentos de forma oral, na figura do *mnêmon*, o homem da memória, que, apoiado em técnicas de memorização com base no ritmo, no relato, na participação do corpo e na emoção coletiva, reproduz a sabedoria em cantos, poemas e histórias. Na Grécia, é o aedo quem, com seu canto, exalta o herói e mantém vivos seus feitos, celebrando homens, deuses e as façanhas de coragem. Os povos incas, por sua vez, mantinham quatro tipos de histórias, de acordo com sua difusão: a história secreta, transmitida nas escolas de elite e ensinada pelos chamados *amauta*, homens pagos pelo Estado e livres de impostos; a história vulgarizada em poemas, com difusão pública e na qual somente se registrava o que era considerado conveniente, ficando de fora qualquer ato indigno que porventura fosse realizado por um inca; as histórias de cada clã ou *ayllus*; as tradições relacionadas com diferentes dados estatísticos, conservados pelos *guipumayoc*. No caso de dados estatísticos, havia objetos de ajuda mnemônica passados de geração em geração, para que a informação não se perdesse, como o *guipu*, uma série de cordas de diferentes tamanhos e cores que, como franjas, eram atadas ao chapéu. De acordo com as cores, tamanhos e nós das cordas, obtinham-se os dados que, além de estatísticos, podiam ser cronológicos ou qualitativos. O *guipu*, na verdade, funcionava como uma espécie de livro.

Se perdem no tempo também as origens da fábula. Há registros de textos desta natureza já na Suméria, no século XVIII a.C. Mesmo as famosas fábulas de Esopo são ditas já divulgadas no Egito e na Índia, quase mil anos antes de seu tempo. Foi ele, entretanto, o responsável pela inserção da fábula numa tradição escrita, anotados seus textos pelo monge grego Planúdio, no século XIV. La Fontaine, no século XVII, viria a definitivamente introduzi-la na literatura ocidental, embora escrevendo para adultos.

Sabe-se ainda que antigas civilizações européias tinham contos de fadas como forma de entretenimento tanto para adultos quanto para crianças. Os contos eram narrados, em geral, no inverno, principalmente em comunidades agrícolas, e chegaram a ser conhecidos como *a filosofia da roda de fiar*. Platão, por sua vez, a respeito da Grécia clássica, registra que “as mulheres contavam às suas crianças estórias simbólicas”. Assim, uma das prováveis fontes para os contos de fadas são as festas dramatizadas e os ritos de iniciação feitos pelos povos primitivos, nos quais o adolescente era transformado em adulto por meio de provas vencidas, que lhes concediam o direito a um lugar no grupo, assegurando-lhe uma função na comunidade e, aos demais, sua aptidão, da mesma maneira como os heróis dos contos encontram a vitória após diversas provações. Tais ritos e festas dramatizadas teriam sido também a origem de cantigas de roda e das danças em círculo. Mas a fada enquanto personagem, segundo nos informa Carvalho (1982, p. 60), tem seu primeiro registro feito por Pompônio Mela, geógrafo do século I, que descreveu uma ilha povoada com nove virgens dotadas de poderes sobrenaturais.

A Idade Média, com Cruzadas, messianismo, romances de cavalaria, novelas fantásticas e traduções de contos orientais propicia o melhor clima para a divulgação do

pensamento mítico. Prepara-se aí o que viria a ser fonte para a literatura infantil e que só no século XVII seria retomado, no trabalho dos novelistas.

Dos livros orientais traduzidos na Europa na época, há um que merece maior destaque: *Panchatantra* [série de cinco livros]. Escrita em sânscrito, foi, como toda obra hindu traduzida, primeiro passada para o persa, do persa para o árabe e, deste, para as línguas latinas. Em árabe, o *Panchatantra* virou *Calila e Dimna* [dois chacais]. Tornou-se fonte inesgotável para a literatura latina medieval. Algumas das fábulas atribuídas a Esopo estão, na verdade, neste livro, que se crê de autoria do sábio Bildpai. Também nele Boccaccio buscou temas para o *Decamerão* (1348).

Dezenas de obras que viriam, séculos depois, a ser eleitas preferidas das crianças tiveram suas raízes na Idade Média: Andersen pescou seu “A roupa nova do imperador” no conto “Los Tejedores Enganosos”, da obra de Dom Juan Manuel, *O livro do conde Lucanor*; Perrault, por sua vez, retirou “Griselda” do *Decamerão*.

Falando um pouco agora a respeito da criança que “recebia” tais movimentos anteriores a uma literatura infantil, há dois acontecimentos históricos na Europa cuja concomitância, segundo Ariès defendia já em 1960 (apud DEL PRIORE, 1999a), teria acelerado a supervalorização da criança: a mudança na rotina familiar, com a valorização do foro íntimo e da vida privada e, ao mesmo tempo, a escolarização feita por educadores e padres (católicos e protestantes), iniciada no século XVI e que provocou uma mudança radical na formação moral e espiritual da criança que, percebida como um adulto em gestação, passava a ser preparada, na escola, para tal. Esse posicionamento em relação à educação se opunha ao medieval, no qual o ensinamento, em grande maioria, era feito pelos adultos da comunidade, repassando às crianças suas técnicas e saberes tradicionais.

Há ainda autores que acrescentam Estado como responsável por estas mudanças, como, em relação à França, nos conta Roger Chartier:

Nessa mudança, a Igreja e o Estado indiscutivelmente tiveram seu papel. Assim, a afirmação do sentimento da infância, por volta de 1550, se fez acompanhar de toda uma série de disposições legais que respondiam a preocupações de ordem religiosa e pública ao mesmo tempo. Pouco aplicada então, essa legislação atesta os primeiros balbucios de uma política de proteção à infância, primícias de uma intervenção mais ampla do Estado nas questões demográficas. (CHARTIER, 1991, p. 325)

Ainda assim, o século XVI na Europa assistia a tratamentos hoje repugnados em relação à criança. Segundo Ramos (1999, p. 21), um conto infantil português da época, recolhido da tradição oral, classifica os dois filhos recém-nascidos de um rei como “um macho e outro fêmea”. Também era este o tratamento dado aos negros escravizados, vistos então apenas como instrumento de trabalho capaz de falar.

Mesmo sendo os portugueses considerados afetuosos com as crianças, as altas taxas de mortalidade (entre os séculos XVI e XVIII, era de aproximadamente 14 anos a média geral da expectativa de vida, sendo que cerca de metade das crianças morria antes dos 7) faziam com que houvesse certo desapego dos pais em relação aos pequenos, e então aproveitavam dos filhos sua força de trabalho enquanto disponível. Assim, empregavam os pequenos como grumetes nos navios, resolvendo dois problemas ao mesmo tempo: recebiam o soldo da criança e tinham, em casa, uma boca a menos a ser alimentada. Para a Coroa portuguesa, ter crianças trabalhando em seus navios já não era novidade: em 1486, para povoar as Ilhas de São Tomé e Príncipe (na época Ilhas de Ano Bom e de Fernão Pó), além de pagar pelos grumetes, também havia optado por seqüestrar crianças portuguesas judias (desta forma, obtendo mão-de-obra e controlando o crescimento da população judaica).

Também das classes pobre, mas majoritariamente em famílias portuguesas de setores médios urbanos, protegidas pela nobreza, ou então famílias da baixa nobreza, saíam crianças

para trabalhar como pajens nos navios. Seus soldos eram um pouco maior que o de grumete, mas menor que o de marinheiro, sendo que exerciam tarefas menos perigosas. Para as famílias, ter crianças trabalhando como pajens na expansão ultramarina era uma forma eficaz de ascensão social, pelo recebimento do soldo e pelo fato de a criança trabalhar diretamente com oficiais, com possibilidades de subirem de cargo. Para tais crianças, educação e literatura eram mundos mais distantes que as terras da América.

O século XVII marca, com Perrault, os primeiros passos em direção a uma literatura propriamente infantil, que viria somente a acontecer de fato no final do século XVIII e início do XIX. A criança do século XVII, recém-descoberta enquanto tal, encontra, em *Histoires et Contes du Temps Passé avec des Moralités* ou *Contes de ma Mère l'Oye* (1697), de Charles Perrault, uma clara intencionalidade pedagógica, centrada na transmissão de valores morais.

Perrault retoma o folclore dos contos de fadas, colhendo-os de diversas fontes (embora não mencionadas). De seus 11 contos, sete pertencem à cultura italiana (um colhido do *Decamerão* e seis de *O pentamerão*, de Basile), havendo ainda um de origem francesa e um colhido do *Panchatantra*. Com origem na tradição oral, o primeiro registro de *Chapeuzinho Vermelho* fica a cargo de Perrault. Das narrativas que coletou, podem-se distinguir dois momentos: o primeiro, de contos folclóricos, sem objetivos morais, tinha o adulto como público-alvo. No segundo, adaptações de cunho pedagógico, transparece a idéia vigente na época a respeito da criança: um adulto em potencial. A literatura, nesse contexto, é um instrumento para sua maturação, e tem como elementos a advertência e a punição aos erros.

Contemporâneo de Perrault, Fénelon compõe o *Telêmaco*, um tratado de educação. Suas obras já são habitadas por fadas, mas são todas escritas com fins de instrução.

A primeira metade do século XVIII praticamente segue as tendências do anterior. Na segunda metade, com o rastro de transformações feito pela Revolução Industrial e a conseqüente ascensão da burguesia, aparece o estereótipo da família: pai que provém, mãe no lar; e a criança conquista um lugar tanto no grupo familiar quanto na sociedade burguesa. Impõe-se a preservação da infância e, em função dela, surgem objetos industrializados (brinquedos) e culturais (livros) e também se adapta a própria ciência (com o surgimento de especializações como psicologia infantil, pedagogia e pediatria).

Neste momento, surge a preocupação com uma literatura que atenda as necessidades afetivas e intelectuais dos pequenos. Diferente da reforma escolar do século XVII, que havia separado a instrução de acordo com idades, o século XVIII divide o saber em classes econômicas: ensino para o povo e ensino para a burguesia e a aristocracia. Tal divisão no campo da instrução, tão diversa nos dois séculos citados, acaba por fazer da literatura do século XVIII uma produção totalmente diferente daquela feita cem anos antes. Dessa forma, a literatura do século XVIII não dá qualquer continuidade à do XVII, mas a abandona.

Com a criança descoberta (desta vez, definitivamente, por Rousseau, no *Emílio*), surge a literatura voltada para ela. Não eram, em sua maioria, textos literários, mas pedagógicos e instrutivos, mas já há então as aventuras, com destaque para Daniel Defoe e seu *Robinson Crusoe* de linguagem bastante voltada ao público adolescente e *As aventuras do barão de Münchhausen*, passadas para o papel pelos amigos do verdadeiro barão, que as contava por pura pilhéria, único livro de aventuras dedicado às crianças no século XVIII. A linguagem, não necessariamente o conteúdo, marca então a preocupação com o leitor.

Houve ainda obras que não foram escritas para crianças, mas que se tornaram literatura infantil, como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, escritas no século XVIII.

O século XIX vem reabilitar a fantasia, com o trabalho de coleta de contos populares feito pelos irmãos Grimm e publicado pela primeira vez em 1812. Também Andersen realiza o compêndio de contos da época, começando suas publicações em 1827. Destacam-se ainda Collodi (Carlos Lorenzini), com *Pinóquio* e Lewis Carrol, com *Alice no País das Maravilhas*.



### 3 ENQUANTO ISSO, DO OUTRO LADO DO ATLÂNTICO...

Difícilmente se conseguiria construir um texto sobre literatura infantil brasileira sem mencionar o contexto da Educação no país. É por este viés que nos enveredaremos daqui em diante, atingindo, a partir dele, a sociedade brasileira como um todo.

Quando os jesuítas aportaram no Brasil em 1549 junto com a armada de Tomé de Sousa, primeiro governador-geral, já tinham por meta, além da conversão do gentio, o ensino da leitura e da escrita às crianças. Além deles, havia ainda outras ordens religiosas com a mesma missão. Tentando evangelizar o índio brasileiro e encontrando grandes dificuldades devido à barreira cultural, já na segunda metade do século XVI os padres passaram a enxergar como alternativa catequizar a criança índia, que depois seria o meio para catequizar o adulto. Como nos informa Chambouleyron (1999, p. 59), “ao longo do século XVI, se fortalece a idéia de que as crianças constituiriam, de fato, uma nova cristandade”. O livro então, era meio de colonização e conversão de fiéis e, se era difundido, era principalmente por tal função.

Já nessa época chegavam aqui também, além dos materiais de formação trazidos pelos religiosos, obras que tencionavam mostrar aos jovens da colônia o comportamento esperado pela sociedade portuguesa por meio de histórias exemplares. Seus temas giravam em torno da virtude da mulher, fé cristã, desobediência dos filhos e outros, considerados indispensáveis à boa formação moral. A esta descrição se adequa *Contos e histórias de proveito e exemplo*, de Gonçalo Fernandes Trancoso, escrita em 1575.

A formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável. Humanistas [...] já tinham dado as pistas desta “educação básica”; desde cedo, a criança devia ser valorizada por meio da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, assim como das bases da doutrina cristã que a permitissem ler a Bíblia em vulgata. No Brasil colonial, compêndios de doutrina cristã, como os escritos pelo padre João Felipe Battendorf, em

1634, misturavam elementos de formação doutrinal com elementos de reflexão e leitura. (DEL PRIORE, 1999a, p. 100)

Enquanto na Europa do século XVI a criança começava a ganhar seu espaço, aqui ainda estávamos longe disso, por causa dos entraves escolares, de uma economia que não favorecia a formação de uma consciência pela infância e das diferenças sociais que viriam ainda por muito tempo a impedir uma intimidade familiar: lares com somente um dos pais, mestiçagem, pobreza material e arquitetônica (unindo crianças e adultos num mesmo espaço), presença de escravos, migrações internas.

Comparado aos países ocidentais, onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da Idade Moderna, o Brasil, país pobre, apoiado inicialmente no antigo sistema colonial e posteriormente numa tardia industrialização, deixou sobrar pouco espaço para tais questões. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a uma nova forma de trabalho, os instrumentos que permitiriam tal adaptação não foram implementados com a mesma eficácia. (DEL PRIORE, 1999a, p. 10)

No Brasil-colônia do século XVII, a alfabetização era feita majoritariamente dentro das fazendas e engenhos, por alguém não necessariamente treinado para instruir, mas ele próprio um pouco mais letrado. Com frequência, também padres e capelães desempenhavam a função de alfabetizadores, já tendo em mãos cartilhas de alfabetização e ensino religioso.

Com a reforma instituída por Pombal na segunda metade do século XVIII e a extinção das ordens religiosas, foram criadas as *aulas régias* que, ministradas por professores pagos pelo governo, eram destinadas a meninos livres (filhos de famílias com posses). As aulas eram aplicadas isoladamente, por matéria — aritmética, latim etc — sem o planejamento que caracterizava as escolas antes mantidas pelos jesuítas. Às mulheres oferecia-se apenas uma educação básica considerada necessária à vida doméstica; aos escravos, ler era proibido. Nas poucas escolas existentes, mantinha-se a tradição das histórias orais de cunho moralizante.

Aos poucos, com a estrutura social se tornando mais complexa, novos postos de trabalho surgindo, posturas culturais sendo incorporadas e a necessidade de uma população mais instruída aumentando, foram surgindo iniciativas para escolarizar a população. Gradativamente, a boa instrução passou a ser vista como condição básica ao desenvolvimento econômico-cultural do país.

No século XVIII, educação e medicina começam a caminhar juntas, na tentativa de ensinar preparando para responsabilidades, o que vai tomando forma na vida social. Naquele momento, eram fenômenos os códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto físico visual.

Até aquele momento, *criança* tinha a ver com cria, filhote, aquele que precisa ser nutrido. Apenas nas primeiras décadas do século XIX o termo seria restrito aos humanos.

O século XIX ratifica a descoberta humanista da especificidade da infância e da adolescência como idades da vida. Os termos criança, adolescente e menino já aparecem em dicionários da década de 1830. Menina surge primeiro como tratamento carinhoso e, só mais tarde, também como designativo de “criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da *meninice*”. (MAUAD, 1999, p. 140)

A *infância* do século XIX era a primeira idade da vida, sendo delimitada pela ausência ou imperfeição da fala, indo do nascimento aos três anos. Em seguida, vinha a *puerícia*, dos três ou quatro anos aos dez ou 12. A demarcação destas fases estava ligada à capacidade física somente: fala, dentição, crescimento. O período de desenvolvimento intelectual, por outro lado, era denominado *meninice*, relacionando-se às ações (desajuizadas) próprias do menino (o termo também era válido se a ação desaconselhável fosse feita por alguém já em idade adulta).

Na primeira década do século XIX, quando a família real chega ao Brasil, fundando a Biblioteca Nacional e implantando a imprensa régia, começa no Brasil a impressão

sistemática de livros. Eram ainda raros, entretanto, os objetos disponíveis para a leitura e escassos os lugares onde obtê-los. Mesmo levando em consideração ser este momento também o marco do início de uma literatura nacional de certa forma voltada para a criança — já que produzida com direcionamento à educação dela — pode-se dizer que, até meados do século XIX, a leitura era ensinada nas escolas brasileiras por meio de manuscritos — cartas e documentos de cartórios — e alguns impressos, como a Bíblia e a Constituição (esta prescrita por lei em 1827). Naquele momento, não só os livros, mas escolas e a leitura em si eram ainda raros.

Seguindo o que declarava a Constituição de 1824 quanto à instrução primária, que deveria ser “gratuita a todos”, começam a ser estruturados colégios pelo país, tanto privados quanto públicos. Com a instituição da imprensa, é instalada na Bahia, em 1811, a primeira tipografia do país, e inicia-se a circulação de jornais. Em 1831, em Salvador, surge o primeiro jornal brasileiro dedicado aos jovens, *O Adolescente*, seguido pelo *Livraria dos Meninos*, de 1837 e *O Mentor da Infância*, de 1846. No Rio de Janeiro, o pioneiro é *O Juvenil*, em 1835 e, no Maranhão, em 1845, é formado o *Jornal de Instrução e de Recreio*. Em Paulo, o *Kaleidoscopio* surgiria em 1860, seguido pelo *Ensaio Juvenil*, em 1864, e o *Imprensa Juvenil*, em 1870. Da mesma forma, a partir da segunda metade do século XIX começa a se fortalecer no Brasil o acesso a outros impressos claramente dedicados às crianças. Eram em sua maioria livros didáticos, produzidos para as primeiras séries de escolarização.

Uma série editada pela primeira vez em 1868 tornou-se muito popular e foi dita inovadora. De autoria de Abílio César Borges, tinha o primeiro livro destinado ao ensino da leitura e da escrita, substituindo os outros materiais até então utilizados. Os livros seguintes abordavam temas de cultura geral, com conteúdos de várias áreas do conhecimento. Além da

seriação do ensino (aprendizado da leitura e posterior aumento de saberes), a novidade dos livros de Borges ficava por conta do caráter mais instrutivo do que moral, que muito agradou à intelectualidade da época. Também dono de escolas, foi um dos primeiros a abolir os castigos corporais então aplicados como punição aos alunos.

A infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas [...]. À medida que o protótipo da família moderna se desenvolveu no final do século XIX, o comportamento apropriado dos pais para com os filhos se consolidou em torno de noções de carinho e responsabilidade do adulto para com o bem-estar das crianças. (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 12)

Nesta época começavam também a circular por aqui outras obras, como *O homem da barba azul*, *O gato com botas*, *Os três mosqueteiros* e *Cinco semanas em um balão*.

Pouco posterior à série de Abílio César, Felisberto de Carvalho destacou-se também com suas obras, que chegaram a ser adotadas em todo o país até meados do século XX. Com algumas ilustrações coloridas, seus livros apresentavam, assim como os de Abílio, conhecimentos de diversas áreas, mas seguidos de exercícios (alguns deles, de cunho moral). Paralelamente a esta produção escolar, fazia-se também uma literatura claramente moralista, típica do século XIX, voltada para crianças e adolescentes, que bastante pode ser representada, a começar pela análise dos títulos, pelos dois livros a seguir:

➤ *Modelos para meninos ou rasgos de humanidade, piedade filial e de amor fraternos. Obra divertida e moral*: Publicada em Recife, em 1869, logo no início, o livro diferencia fábula conto de fadas, louvando a fábula por ter uma moral expressa, claramente identificável, formadora de caráter. Seguem-se 16 histórias, todas sobre o código moral oitocentista, com títulos, no mínimo, sugestivos daquilo que o autor se propõe preconizar, como: “Um menino pedindo esmolas para sua mãe” [*sic*]; “Uma menina que quis morrer com seu pai” e “Docilidade d’um menino maltratado pela madrasta”.

➤ *As manhãs da avó: leitura para a infância. Dedicado às mãis de família*: Publicado pela Garnier em 1877, sua autora, Victória Colonna, colaborou também com o *Jornal das Famílias* desde 1875. Neste livro, conta como uma viúva recebe em casa sua sogra parálitica que, em troca de cuidados físicos, lhe educa os filhos, já que a mãe não tem condições financeiras de mandá-los à escola.

A educação da época também fazia clara distinção entre instrução a ser dada a meninos e meninas, sendo para elas a de atributos manuais e, pra eles, a intelectual. Homens também tinham mais tempo para estudos, começando aos sete anos e indo, a maioria, (tomando por base as classes altas) até se formarem, com frequência em direito. O currículo *intelectual* só viria a ser um pouco mais aplicado às meninas depois de 1870. Elas, em geral, estudavam dos sete aos 14 anos, quando eram consideradas aptas ao casamento.

No Brasil-império, não se julgavam criminosos os menores de 14 anos, mas o artigo 13 da constituição trazia: “Se se provar que os menores de 14 anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos à Casa de Correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda a idade de 17 anos”. Apesar da rigidez desse tempo, pode-se dizer que a criança brasileira passa a ser realmente estimada no século XIX. É quando se reconhece a especificidade desta etapa da vida e quando se enxerga nela a continuação de uma linhagem. Inspira cuidados e carinho, da gravidez até cerca dos sete anos, quando se crê superada a fase de doenças ditas *da infância*.

Também uma grande mudança no mundo das crianças viria, cerca de um século depois de acontecer na Europa, a tomar corpo nas terras brasileiras do século XIX: pequenas indústrias começam a se estabelecer no país e o objeto-brinquedo, industrializado, passa a integrar o universo infantil.

Surgem os carrinhos de madeira, as bonecas de materiais cada vez mais sofisticados, os trenzinhos de metal, objetos de consumo que despertam na criança o sentimento de posse, o desejo de ter, dificultando o prazer de inventar, construir. (ALTMAN, 1999, p. 254)

Em 1845, o Rio de Janeiro já tinha 12 lojas de brinquedos que, apesar de venderem também charutos, fumo e artigos de perfumaria, já são sintomáticas de que a criança começava a ganhar espaço como consumidora. Da mesma forma, já havia na então capital do reino médicos especializados em moléstias de crianças [*sic*].

Júlia Lopes de Almeida lança, em 1886, *Contos infantis* e aqui chegavam, além dos clássicos, algumas obras que obtiveram antes sucesso na Europa — de autoria do Cônego (Christoph) Von Schmid vieram *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858) e *Os ovos de Páscoa* (1860) —, mas é somente no período de transição entre a monarquia e a república que se pode falar em uma literatura (literária) infantil brasileira, com a ascensão da burguesia. Preenchia, entretanto, ainda funções pedagógicas; por vezes sendo usada como apoio ao processo escolar, o que veremos em maiores detalhes no próximo capítulo.

#### 4 A LITERATURA INFANTIL DO BRASIL REPUBLICANO

No final do século XIX e no início do XX, a expansão da escolarização deu-se gradativamente, tornando-se uma das metas do governo republicano instalado em 1899. A população urbana crescia e as cidades, igualmente. O governo republicano estruturava uma política jurídica e médica em prol da formação de cidadãos e trabalhadores sadios física, moral e sexualmente, numa “necessidade” de cuidar da educação das gerações e construir *ordem e progresso*. O fortalecimento de uma classe social intermediária causava uma demanda por escolarização e, assim, por um maior contato com os livros. O novo segmento social que surgia buscava, ao mesmo tempo, uma maior identificação com a aristocracia e um distanciamento de suas próprias origens rurais. Em geral, o ato de ler ainda não era prazeroso, mas uma tarefa escolar. Nas escolas, as aulas não eram propriamente ministradas: as lições eram “tomadas” pelos professores, que faziam que os alunos lessem seus apontamentos em voz alta. Nesse contexto conturbado de profundas mudanças sociais, urbanização e modernização das primeiras décadas republicanas é que começa a se estruturar uma literatura infantil brasileira, junto com o fortalecimento do ensino e com diversas campanhas pela alfabetização, lideradas por políticos, intelectuais e educadores.

Temos uma pátria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... E para empreender essa tarefa, que elemento mais dúctil e mais moldável a trabalhar do que a infância?! (Senador Lopes Trovão, 11 de setembro de 1896)

Até então, o livro infantil (não didático) a que tinham acesso as crianças brasileiras eram, na maior parte, importados da Europa. Chegavam-lhe às mão os clássicos — Andersen, irmãos Grimm, Perrault — e algumas obras de sucesso na Europa, mas, na maioria, traduções feitas em Portugal. É nesse momento que surgem as primeiras grandes editoras brasileiras e



que as tipografias começaram a se multiplicar em todo o país. Autores nacionais passaram a ser publicados aqui, e consolida-se uma produção literária nacional. Continuava, ainda, a importação de livros e os jornais passaram a publicar folhetins. Para as crianças, surge a revista *Tico-Tico*, em 1905. Facilitava-se, assim, o acesso a materiais de leitura.

Para a infância brasileira, o início do século XX, com a explosão urbana nos grandes centros, é também o começo de um momento social de grandes dificuldades e que se manifesta até os dias de hoje: a criança que herda apenas o passado escravista vai para a rua, tomando-a como meio de vida. Por outro lado, pequenos imigrantes que chegam aos centros urbanos em companhia dos pais acabam por aumentar a mão-de-obra da indústria. Em ambos os casos, relatos do que infelizmente ainda encontramos no país: a infância tolhida. O Código Penal da República, de 1890, não considerava criminosos os “menores de nove anos completos” e os “maiores de nove anos e menores de 14, que obrarem sem discernimento”. A punição aos infratores que tivessem entre nove e 14 anos, agindo conscientemente, era a de serem “recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao Juiz parecer”. Com o limite de 17 anos a idade para aplicação desta pena e sem que se estruturassem instituições de auxílio às crianças e jovens considerados infratores, muitos deles foram tratados — e punidos — como adultos desde muito cedo.

Para efeitos de registro, ficam aqui algumas obras do período: *Contos pátrios* (Olavo Bilac e Coelho Neto; 1904), *Histórias da nossa terra* (Júlia Lopes de Almeida; 1907), *Através do Brasil* (Olavo Bilac e Manuel Bonfim; 1910), *Era uma vez* (Júlia Lopes de Almeida; 1917) e *Saudade* (Tales de Andrade; 1919), que viria a se tornar um clássico da literatura infantil brasileira.

A poesia infantil começara a expressar sua brasilidade no livro *Coração*, de 1893, com alguns poemas escritos por Zalina Rolim. Também tivemos, no período, *Livro das crianças* (Zalina Rolim, 1897), *Poesias infantis* (Olavo Bilac; 1904) e *Alma infantil* (Francisca Júlia e Júlio da Silva; 1912).

A literatura pós-proclamação da República é muito marcante pelo nacionalismo que estampa e pela clara preocupação em moldar as novas bases sociais do país. A criança acaba por receber via livro infantil a imagem do novo e grande país que se anuncia pelas classes dominantes. Desta época destacamos duas obras: *Através do Brasil*, cujo mote é a viagem de três meninos pelo país (e que se propõe a oferecer aos professores a gama de assuntos necessários à educação das crianças, inclusive moralmente); e, do mesmo Olavo Bilac, mas em conjunto com Coelho Netto, *Contos pátrios*, uma coletânea de 23 textos autorizados pelo Ministério da Educação, em que se insere o patriotismo em cenas familiares corriqueiras.

Numa análise das intenções textuais, pode-se dizer que a produção da época, assim como muito da produção que a precedeu, demonstra aquilo que Althusser viria a denominar, sete décadas depois, aparelhos ideológicos de Estado:

Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. [...] Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes: [...] o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e privadas), o AIE familiar, [...] o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc).

A psicologia moderna desenvolvida por Jean Piaget, Erik Erikson e Arnold Gesell (apud KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p. 12), e que aqui chegava, tinha ainda a relação biológica como determinante do comportamento infantil. Neste momento, a criança era observada fora de seu contexto histórico-social, e dela se esperavam determinados comportamentos de acordo com seu estágio de desenvolvimento biológico.

Para escolarização, houve várias antologias folclóricas e temáticas: *Os nossos brinquedos* (Alexina Magalhães Pinto; 1909), *A festa das aves* (Arnaldo Barreto, Ramon Roca e Teodoro de Moraes; 1910), *Livro das aves* (Presciliana D. de Almeida; 1914), *A árvore* (Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira; 1916) e, de Alexina Magalhães Pinto, *Cantigas das crianças e do povo* (1916), *Danças populares* (1916) e *Provérbios populares, máximas e observações usuais* (1917).

Contrariando toda a produção do momento e tornando-se um marco em nossa literatura, *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato, chega então para causar uma novidade no mundo do leitor: o prazer da leitura. A história de Lobato viria a se confundir com a história da literatura infantil atual. Não cabe aqui entrar em detalhes a respeito de sua obra, já amplamente divulgada, mas que fique registrado que não é sem mérito que ele é considerado o pai da literatura infantil brasileira. Até Lobato, além da literatura clássica, o folclore brasileiro era anunciado na revista infantil *Malasartes*, escrita e lançada em 1929 por Amadeu Amaral, em São Paulo, mas que teve somente alguns números publicados.

Entre as décadas de 1920 e meados da década de 1950, a produção literária para o público infantil cresceu e a literatura para esse público conquistava espaço a cada dia, mostrando assim a existência de um grupo de leitores até então não explorado pelo mercado. Também nessa época algumas editoras se especializaram em obras didáticas, que se revelaram — como permanecem até hoje — um investimento muito rentável. Tendo entrado no século XX com mais de 80% da população analfabeta, o país começou a estruturar diversas reformas no ensino, que passou, em geral, a ser seriado. Também os métodos de leitura passaram a ser mais discutidos, e a leitura em voz baixa, íntima, a ser recomendada em detrimento às lições que eram tomadas por professores.

Nos anos 1930 começa a tomar corpo uma revolução no ensino brasileiro. Em 1932, assinado por nomes de grande importância na cultura nacional, como Anísio Teixeira e Cecília Meirelles (*vide anexos*), é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ficam ali registrados os fundamentos pedagógicos da Escola Nova, proposta para um ensino de maior qualidade no país, tendo por base quatro pilares: o ensino prático (além da teoria, o aluno aprenderia por meio de jogos e aulas como marcenaria), a formação universitária dos professores, o respeito às fases psicológicas de desenvolvimento da criança e a integração entre a escola e as famílias dos alunos.

Na Constituição de 1934, em seu artigo 149, pela primeira vez a instrução pública havia aparecido como direito de todos:

a educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Com a Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, são regulamentados no Brasil os ensinos primário e secundário. É da década de 1930 a supervalorização da realidade em detrimento da fantasia, o que leva os contos de fadas a serem rechaçados como meios de educação. A disciplina de Português passa a servir de ponto de partida ao ensino, com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela leitura e capacitá-los a se expressarem corretamente. É nesse contexto que Érico Veríssimo lança, em 1937, *As aventuras de Tibicuera*, livro que, ainda que narrado pelo índio, endossa a visão portuguesa a respeito dos habitantes primeiros de nossa terra.

Muitos dos objetivos então alardeados pela Escola Nova são buscados até hoje, mas já esta semente revelava uma alteração na cultura intelectual nacional. Anísio Teixeira, que teve

grande participação na remodelagem do ensino em várias partes do país, trouxe ao Brasil a experiência desenvolvida pelo pedagogo norte-americano John Dewey, que relacionava ensino e democracia, defendendo a escola pública gratuita e o processo de ensino como uma experiência ativa, ligada às vivências do aluno. Segundo Anísio, “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar aqui a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública” (apud SILVA, 1998, p. 38).

Já durante o Estado Novo, em 1937, a constituição totalitária inspirada no fascismo italiano trazia, no artigo 129:

[...] à infância e à juventude, a que faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos estados e dos municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Nesta época, Graciliano Ramos teve vetado seu *Pequena história da República*, considerado muito irônico pelo governo.

Em 1946, a Constituição que veio depois de Vargas tinha, no artigo 166: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

Durante as décadas de 1930 e 1940 a rede escolar nacional é ampliada e o livro didático é, cada vez mais, tomado por fator nacionalista e educador. Grandes autores, como Érico Veríssimo e Marques Rebelo, viriam então a se dedicar a obras de cunho didático. Também fica clara, neste período, a intenção que Estado e Igreja tinha de incutir seus ideais também por meio da literatura, em obras como *Quando Nosso Senhor andou no mundo*, de 1936; *O menino de São Borja*, sobre a infância de Getúlio Vargas, de autoria de Tia [sic] Olga; *A vida extraordinária de Santo Antônio*, de 1943, por Jorge de Lima e *O pracinha José*, escrito em 1945 por Mary Buarque.

Na década de 1940, assistimos a uma invasão de heróis internacionais, apresentados — principalmente aos meninos — pelas páginas das revistas em quadrinhos. O público feminino fica, neste momento, com uma literatura paternalista e de resquícios românticos. Também é quando começa a profissionalização e especialização de editoras e escritores. Surgem os “autores em série”, com uma produção meramente comercial que viria a se estender até a década de 1960.

Com a morte de Monteiro Lobato, em 1948, o Brasil passou um longo período sem representantes à sua altura na literatura infantil. Foi um período de muitos livros traduzidos e de forte difusão das histórias em quadrinhos.

A década de 1950 não foi lucrativa para a leitura no país, talvez pela confluência de dois fatores: enquanto cresciam os outros meios de comunicação da época — rádio, cinema e televisão —, predominava na literatura a ficção histórica, também escrita “em série”. Como resultado, tivemos um menor reconhecimento artístico do livro e uma maior marginalização da literatura infantil. O que de melhor acontece para a literatura nacional naquele momento é que, a partir da década de 1950, até a de 1970, muito se desenvolve quanto aos métodos de ensino, assim como cresce a rede pública de educação. Com eles, aumentaram também os meios de acesso à leitura, com bibliotecas populares (algumas mesmo ambulantes) e maior número de livrarias.

Os anos 1960 se iniciam promissores — para exemplificar, Ziraldo começava então a revista *A Turma do Pererê* —, mas, com o golpe de 64 e a repressão, muito do que tínhamos em potencial para produções artísticas e culturais deixou de ser realizado. Irônico até, o artigo 166 da Constituição de 1967, em plena Ditadura, afirmava: “a educação é direito de todos e

será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”.

Já no final da década surge Edy Lima, com uma série de aventuras de vacas voadoras (*A vaca voadora*, *A vaca na selva* e *A vaca deslumbrada*) que mescla o cotidiano e o fantástico; e João Carlos Marinho, autor de *O gênio do crime* e *O caneco de prata*, direcionados aos pré-adolescentes. Em *O gênio do crime*, a estrutura lógica leva o leitor a, junto com o grupo de meninos personagens, descobrir uma fábrica clandestina. Assuntos inusitados, divertidos, reviravoltas na trama, esperteza. Caminhávamos para uma literatura mais dinâmica, desafiadora do leitor. Outros autores surgiram, mas não se firmaram no cenário nacional. Algumas editoras tentaram novos caminhos, mas não encontraram incentivos. Ainda às vésperas da década de 1970 predominava a visão de que a leitura formaria a base do ensino e que, sendo obrigatória na escola, viria a se tornar, pelo hábito, prazerosa fora dela. Apesar de esforços isolados, o moralismo imperava.

O governo Médici, dando continuidade ao Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral), iniciado por Costa e Silva, investe na alfabetização de adultos. Também nessa época amplia-se o número de vagas nas universidades, inclusive com a abertura de várias instituições privadas. De início, mesmo com pouco investimento no ensino básico, o negócio livreiro prosperava, parte em função do crescimento da classe média. Percebeu-se então que em nada fazia crescer o país inflá-lo com universitários incapazes de promover debates ou ensinar — como fazia o Mobral — pessoas a apenas desenhar o próprio nome. Mudou-se a estratégia, o ensino básico passou a ser o foco, e o livro foi privilegiado como elemento de incentivo intelectual e afirmação cultural.

Assim, é da década de 1970 o *boom* da literatura infantil em nosso país. É quando o tempo de uso de um livro pelas escolas passa a ser reduzido, pela necessidade de constante atualização de seu conteúdo e em decorrência das pesquisas em pedagogia. Os livros didáticos passam a trazer, cada vez mais, orientações ao professor e cadernos de atividades. Nesse momento, definitivamente, livro de leitura e livro didático conquistam seu espaço na escola e os textos dogmáticos deixam espaço a novas obras, questionadoras, abertas à interpretação do leitor. Investe-se em ilustrações sedutoras. O livro infantil passa a fazer parte do fenômeno da comunicação de massa.

O inegável vínculo da literatura infantil com a educação não deve conduzir a que se pense que o texto para crianças passou do esquecimento para o papel de subsidiário da educação formal. Sua natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos comprometidos com a legitimação das instituições, costumes e crenças que a geração adulta quer legar à infantil. (CADEMARTORI, 1986, p. 18)

Para ilustrar a produção da época, valem duas obras que chegaram ao público em 1979:

➤ *Chapeuzinho amarelo*, escrito por Chico Buarque: a história clássica é “repaginada”, com uma menina que aprende a encarar seus medos a partir de um confronto verbal com o lobo, ao qual chama repetidamente: lobolobolobolobolo, até que ele se transforma em bolo (de chocolate, que a menina devora). Com ilustrações de Ziraldo, a partir da desconstrução das palavras, sinaliza-se a possibilidade de recriação do mundo.

➤ Em *Raul da ferrugem azul*, Ana Maria Machado e Patrícia Gwinner falam sobre o medo, a insegurança que amarra, enferruja. Parodiando os contos de fadas, o livro se inicia por “Era uma vez um menino que quando nasceu recebeu de umas fadas invisíveis uma porção de dons especiais”. E então, quebrando a expectativa do voar-ser-o-mais-forte-e-mais-belo que o “era uma vez” em conjunção com “fadas invisíveis” sugere, descreve os dons



especiais de Raul: voz para cantar e falar; mãos para pegar e fazer; pernas para andar e correr; cabeça para inventar e pensar. Mas os dons de Raul, não utilizados, vão perdendo a função, enferrujando, até que o menino se encontra com uma garotinha de dons nada enferrujados e que o faz perceber a cura para seu problema. Raul é o herói de todo dia, de cada esquina, o potencial humano revelado, num momento em que a intelectualidade do país se encontrava “amarrada” pela ditadura imposta em 1964.

Na mesma época, Maria Clara Machado também trazia ao papel seu *Pluft, o fantasminha*, antes encenado no teatro, e estendia suas aventuras em *O cavaleiro azul* e *A viagem de Clarinha*; e surge a revista *Recreio*, tendo nada menos que Ruth Rocha no comando, lançando a cada semana uma história nova de um autor iniciante. Surgiram dessa iniciativa grandes nomes, entre eles, Joel Rufino dos Santos e a própria Ana Maria Machado.

Das traduções que nos chegam no início da década de 1970, vale destacar a série de livros com a personagem Bibi Meia-Longa (*Bibi Meia-Longa*, *Bibi nos mares do sul* e *Novas aventuras de Bibi Meia-Longa*), da sueca Astrid Lindgren, que traz uma criança independente, órfã de mãe e que vive sozinha numa aldeia. Num texto irônico, a menina destemida encarna os ideais de liberdade e aventura, contesta o mundo ao seu redor e se mantém generosa mesmo diante de grandes adversidades. O mundo de Bibi, assim como o Sítio de Lobato, é um espaço sem pais, em que a imaginação infantil impera. Considerando a seleção do editor nacional, uma opção por um texto ousado.

A literatura infantil também atinge definitivamente, naquele momento, o campo da pesquisa. Na Europa dos anos 1970, ela passa a ser considerada um campo literário<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A noção de “campo literário” é definida por Pierre Bourdieu (apud COLOMER, 2003, p.50) em 1966, no livro *L’amour de l’art* (Paris: Ed. de Minuit).

específico e, ganhando força na década de 1980, tem início uma análise da literatura infantil sob uma perspectiva social.

Por aqui, trilhávamos também o caminho da análise e da crítica, mas de forma diferente, apresentando-as na própria produção literária, o que bem demonstra Paula Saldanha em *O Praça Quinze* (1981), história real de um menino que viveu na ilha de Paquetá até que, por problemas financeiros, foi abandonado em um reformatório e, depois de muito sofrer e de várias fugas, passa a viver na Praça XV de Novembro, de onde consegue tomar a barca de volta para encontrar a família.

Autores nacionais que até hoje têm seu espaço garantido na literatura infantil se firmaram nesta época. Bom representante de nossa produção de então é a obra de Ruth Rocha e José Carlos de Brito, *O rei que não sabia de nada*. Num texto cadenciado, os autores apresentam a história de um rei enganado por seus ministros, que colocam máquinas para trabalhar em seus lugares. Quando, um dia, o rei vai passear pelo país, uma criança derruba os cenários que os ministros haviam colocado pelo caminho para fazê-lo crer que tudo estava bem. O rei, assustado pela verdade revelada, foge e, tornado homem comum, passa a entender, com ajuda da mesma criança “derrubadora de cenários”, a realidade do povo, que passa tomar as decisões para o futuro do reino. Uma crítica bem humorada aos governantes, uma estrutura de inversão de poderes, uma imagem de esperança.

Refletindo a tendência mundial de colocar a economia acima das referências de bem-estar social, a Constituição de 1988 insere no contexto da educação uma finalidade nova: a qualificação profissional: “Artigo 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nos anos 1990, há uma retração no mercado brasileiro de livros infantis. O início da década é de pouca produção, retomando força quase na virada do século. Dos livros desta época, há vários que merecem destaque. Aqui vai apenas uma amostra, com breves comentários:

➤ Coleção Pontos de Vista, de Ricardo Azevedo. Com seis livros, cada um tem o ponto de vista de um personagem: Akira, o cachorro, o gato, o sapo, a tartaruga e Teca, todos moradores da mesma casa. As ilustrações correspondem à afeição que o personagem central de cada exemplar tem em relação aos outros. O leitor é convidado a entender que uma mesma situação pode ter várias interpretações.

➤ Eva Furnari, em *Nós*, convida o leitor a entender de que *nós* se trata o mundo: nós, pronome; nós, laços emaranhados e impedimentos. Lidando com os nós, descobre-se uma melhor forma de convívio.

➤ *Todo cuidado é pouco*, de Roger Mello traz o texto *nonsense*. Com todo o espaço para a atuação da imaginação do leitor, há jogos de palavras e imagens que criam um texto leve e humorístico.

➤ Autora da novíssima safra, Rosa Amanda Strausz compõe, em *Uólace e João Victor*, o paralelo entre uma criança pobre e uma de classe média, mostrando a diversidade no apoio que recebem do mundo ao redor, mas a convergência de demandas, expectativas e dúvidas quanto ao futuro.

Hoje temos autores e ilustradores de qualidade inquestionável. Apenas para citar: Marilda Castanha, Nelson Cruz, Leo Cunha. Chegamos finalmente a uma literatura que

permite à criança não somente ler, mas pensar o texto e as imagens. É claro que circulam ainda obras que se prendem ao cunho moralizante, mas não é uma tendência da nova era de autores.

Uma das vocações da história infantil é falar da experiência humana. Não é a matemática, a ciência naquele sentido mais preciso, é uma relação humana. É chegar na própria essência, na verdade. São questões inerentes ao ser humano. (FURNARI)

Circulam juntas, em nossas livrarias, obras de naturezas diversas: livros de pano, livros de plástico, infláveis e de papel reciclado. Obras moralizantes, contos de fadas, tradições folclóricas, textos *nonsense*. O que cabe hoje a quem escolhe um livro para a criança — isso quando não é ela mesma quem o faz — é selecionar o que apresentar aos pequenos, e em que momento de suas vidas e desenvolvimentos. O conto de fadas, por exemplo, em sua raiz, é sempre uma história com um conflito real e que se desenrola metaforicamente num ambiente em que a crueldade não é maquiada. Usado de início didaticamente, hoje encontramos diversas variações deles, inclusive versões comerciais como as de Walt Disney. Fanny Abramovich defende que a criança tem de ser exposta a este tipo de literatura, sem filtros. Segundo ela, “cada elemento do conto de fada tem um papel significativo, importantíssimo e, se for retirado, suprimido ou atenuado, vai impedir que a criança compreenda integralmente o conto”. (1989, p. 121)

Uma tendência que começa a se manifestar é a desconstrução do conto de fadas (*vide* anexo). Já acontece nas escolas, tendo por base o conto conhecido, a construção de novas versões pelos alunos. As crianças têm liberdade para alterar as características das personagens, o foco narrativo e mesmo o enredo, mas sempre se chega a uma história que recende àquela inicial, com a atualidade que a criança de hoje procura. Também os professores das séries iniciais, de crianças que ainda não atingiram a fase em que conseguem concatenar idéias de

forma a modelar uma história, têm trabalhado eles mesmos em adaptações, substituindo elementos estranhos à compreensão da criança e remodelando fatos de forma a fazê-los adequados às faixas etárias. Como escola e literatura infantil têm andado historicamente de mãos dadas, tomemos esta tendência como um marco para a produção literária infantil atual.

Falando um pouco mais a respeito do mundo da criança, vale deixar registrado o papel da brincadeira. Para a criança, assim como o livro, ela é linguagem que permite a descoberta de si e do outro, é atividade essencial para o desenvolvimento e fonte de prazer. O brincar intermedia o contato da criança com o mundo que a cerca.

O importante é manter abertas à criança as portas do mundo. Apresentar-lhe a realidade, sim, mas deixando espaço para suas próprias conclusões, sua interpretação. Se o hábito de ler também melhora a escrita e o conteúdo de informações da criança, sua principal função, enquanto arte, literatura, é abrir ao leitor novas possibilidades cognitivas e, a partir delas, novas possibilidades sociais, políticas, educacionais, existenciais. Literatura enquanto meio de despertar no leitor valores estéticos e humanos. Não cabe mais, em nosso tempo, construir personagens planas, previsíveis, com função fixa no enredo. O leitor anseia por tridimensionalidade, personagens capazes de complicações psicológicas, dúvidas, mudanças de opinião. Leitor como co-autor do texto. Não o lê, simplesmente; o constrói, interage.

A infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica. Hoje é claro que ela constitui uma parte importante na evolução e na formação do ser humano, com implicações e complexidades específicas. O conto infantil, neste contexto, representa uma chave mágica para as portas da sensibilidade e da inteligência da criança.

Ainda hoje, entretanto, há autores que se prendem a uma visão de criança como um ser frágil e sem poder de decisão:

Falar à criança, no Ocidente, pelo menos, é dirigir-se não a uma classe, já que não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não tem direito a voz, não dita seus valores, mas, ao contrário, deve ser conduzida pelos valores daqueles que têm autoridade para tal: os adultos. (PALO, p. 5)

Mas acreditemos que nunca é tarde pra mudar — sejam os alvos da mudança pensamentos ou ações. Além da questão da leitura no país, temos diversos problemas sociais a serem vencidos: desnutrição, crianças trocando a escola pelo trabalho, outras roubando para conseguirem sobreviver. É uma realidade que exige grandes esforços para ser modificada. Se vale o alento da lei, os jovens brasileiros são, desde 1940, legalmente protegidos até os 18 anos e, desde julho de 1990, temos em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se propõe a protegê-los integralmente (“defesa, amparo e atendimento a todos e proteção especial aos em situação de risco social”); se, por outro lado, vale uma palavra pela mudança, que ela seja *igualdade*.

## 5 A CONSTRUÇÃO DO LEITOR

O primeiro contato da criança com o livro é indireto, é observando-o nas mãos dos pais, dos avós, dos professores. Apesar de ser sempre a família a melhor referência a ser seguida pela criança, nem sempre existe uma cultura literária familiar, o que faz da escola uma substituta a esta carência. Vendo o professor tirar das páginas impressas toda a magia dos contos, a criança passa a tomar o livro como passaporte certo para mundos infinitos.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Se por alguns anos a criança desconhece as letras, nada impede que este período seja de contato com o livro, que tem muito a revelar, mesmo quando o texto não está ali, pronto para a leitura. Temos hoje um sem-número de livros apenas ilustrados e que permitem histórias diversas e inteligentes, como os de Eva Furnari, que entrelaçam páginas para atizar a imaginação infantil.

Numa segunda etapa, quando a imagem ainda é uma presença intensa e também as letras começam a fazer sentido, valem ser observados os livros de Eliardo e Mary França, cujas legendas são repetições sonoras da expressão oferecida pela ilustração. Amarilha, discutindo o ponto de vista de Laura Sandroni e Luiz Raul Machado (1997, p. 39), defende que, nos primeiros contatos com as palavras nos livros infantis, é importante levar em conta a quantidade de texto de cada página, de forma que o leitor se sinta psicologicamente gratificado a cada página virada, cada etapa vencida. Aos poucos, o prazer da leitura se instala e o leitor se torna independente tanto para selecionar seus próprios livros quanto para tirar conclusões a respeito deles.

A construção do leitor é ato contínuo, deve ser estimulada pelo Estado e ter fomentos da família. Se muitas de nossas famílias não estão suficientemente estruturadas para orientar suas crianças no hábito de ler, acaba ficando cada vez mais a cargo da escola tal apoio.

Em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), seção brasileira do órgão consultivo da Unesco para a promoção da leitura e divulgação do livro infantil e juvenil de qualidade. Naquele momento conturbado de nossa história, educadores, artistas e editores se reuniram para analisar a qualidade da produção cultural brasileira destinada a crianças e jovens, tendo o livro como prioridade.

O primeiro projeto nacional que levou às escolas públicas de ensino fundamental livros de literatura infantil e juvenil de qualidade foi realizado em 1982. Era a Ciranda de Livros, projeto da FNLIJ, financiado pela Hoescht e divulgado pela Fundação Roberto Marinho.

Só depois do Ciranda o governo federal criou o programa Sala de Leitura, com objetivos semelhantes.

Em 1992 o governo federal instituiu, pelo Decreto Presidencial nº 519, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), com o objetivo de “promover o interesse nacional pela leitura; estruturar uma rede de programas capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; criar condições de acesso ao livro”. Com sede na Casa de Leitura, no Rio de Janeiro, o Proler passou a desenvolver ações de incentivo à leitura, entre elas a campanha Quem lê viaja (1997).

Não seria inoportuno mais uma vez falar sobre acesso democrático à leitura e à escrita. A apropriação dos atos de ler e escrever é certamente uma das melhores — senão a melhor — forma de garantir a um povo sua autonomia e cidadania, mantendo vivas suas tradições.



Estamos andando em marcha-ré na questão da leitura no país: nos últimos dez anos, apesar do crescimento populacional, perdemos 20 milhões de leitores em potencial. Segundo dados de 2004 do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), apenas um em cada quatro brasileiros maior de 15 anos é capaz de compreender textos longos ou de alguma complexidade. Este dado nos leva a duas questões-problema: 25% da atual população adulta passaram pela infância sem o devido contato com o mundo da escrita; se a família é, em geral, mediadora do primeiro contato da criança com o livro, um alto percentual de nossas futuras famílias provavelmente não estará preparado para tal tarefa.

Dados de 2001 da Câmara Brasileira do Livro e do Sindicato Nacional de Editores de Livros: 61% dos adultos alfabetizados quase não têm contato com o livro; 89% dos municípios brasileiros não têm livrarias e 6,5 milhões de pessoas não compram livros por motivos financeiros.

Pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, encomendada pelo governo federal, 67% dos brasileiros se interessam por leitura. É contabilizado também que 35% dos nossos analfabetos já freqüentaram a escola. Confluindo estes dois dados, que demonstram o interesse na leitura e a impossibilidade para que ela se realize satisfatoriamente, há de ser discutido o problema da qualidade do ensino no país e a motivação para que, por mais desfavoráveis que sejam as condições financeiras familiares, o aluno se mantenha na escola.

Baseado na pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, divulgada em 2004, o governo federal se propôs a aumentar o contato com o livro, trabalhando em várias frentes simultâneas, entre elas: instalando bibliotecas em todos os municípios brasileiros; criando uma política federal centralizada para aumentar a leitura; revitalizando as cinco mil bibliotecas então existentes; elaborando acervos básicos infanto-juvenis; proliferando centros de inclusão

digital e livrarias; realizando campanhas de distribuição de livros; formando 100 mil mediadores para trabalhar no estímulo à leitura. Também seriam destinados recursos para campanhas nos meios de comunicação. O coordenador do plano, Galeno Amorim, chegou a anunciar à Agência Brasil que em 2005 seriam lançadas campanhas em 20 países, celebrando o Ano Ibero-americano da Leitura.

Há que ser levado em conta, não como atenuante de nossos erros, mas como base para futuros acertos, nosso recente passado, tão refletido no momento atual. O rápido crescimento econômico imposto ao país a partir do final da Segunda Guerra até a década de 1980 levou o Brasil ao grupo das dez maiores economias mundiais. Neste período, foram feitos diversos programas, discursos e políticas pró-desenvolvimento, todos ressaltando a educação como principal meio para o crescimento da nação e a construção da democracia. Mas o contrário é o que vimos se tornar realidade e, apesar de crescer, a educação tem ficado a reboque do crescimento econômico. Apesar da economia dita forte, globalizada, nossos indicadores educacionais continuam vergonhosos mesmo quando em comparação a aos outros países latino-americanos.

Não discutindo a questão do custo do livro e de quanto o brasileiro se dispõe a gastar em cultura, há de ser admitido que uma parcela considerável de nossa população tem restrições econômicas que lhe priva dos bens mais básicos em saúde e alimentação. Oferecer a estas pessoas o acesso à informação e à arte desde crianças também é democratizar o país. Se não temos conseguido até agora distribuir a renda igualitariamente, que possamos distribuir o saber e, com ele, talvez construir bases para um país mais justo.

## 6 CONCLUSÃO

A primeira questão que se impõe ao pensar a infância é sua própria definição. Isso porque ela é uma elaboração social e histórica, construída ao longo dos séculos, acompanhando as mudanças na rotina familiar, nos conceitos de maternidade e paternidade, no cotidiano das crianças e também nas fases da educação escolar.

As visões sobre criança e sua valorização com base numa nova forma de educação e no fortalecimento da intimidade familiar a partir do século XVI, como relatadas por Ariès, demoraram muito mais tempo para chegar ao Brasil. Isso porque aqui, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram mais tarde devido a entraves econômicos.

Quanto à escolarização, não é sem ecos atuais que podemos dizer que ela sempre foi falha, começando pela colonização, quando havia poucas escolas jesuítas, e destinadas a alguns poucos. O ensino público só foi instalado, mesmo assim precariamente, no governo do marquês de Pombal, isso já na segunda metade do século XVIII, sem contar que o ensino leigo vetou qualquer tipo de movimento cultural, visto como ameaça ao poder de Portugal.

Já a intimidade familiar, como concebida na Europa iluminista, encontrou barreiras nas condições sócio-culturais brasileiras, que a adiaram: lares monoparentais, mestiçagem, pobreza material e arquitetônica (que fazia com que crianças e adultos dividissem o mesmo espaço físico no lar), presença de escravos, migrações internas.

No início do século XX, com a explosão urbana nos grandes centros, a rua se transforma em meio de vida para as crianças negras e mulatas. Neste mesmo momento, chegam ao país imigrantes europeus em busca de vida nova, e seus filhos acabam por se empregar, ainda pequenos, na indústria nascente.

Mas não seria sem tempo dizer que temos evoluído quanto ao respeito à criança. É certo que muito ainda há para ser feito, e muito há o que se pôr em prática em relação às próprias leis de proteção à infância, mas estamos no caminho, errando muitas vezes, mas aptos a reconhecer nossos erros como tais.

No império, por exemplo, apenas não se julgavam criminosos os menores de 14 anos, que agissem sem discernimento do erro. O Código Penal da República diminuía para a idade de 9 anos a proteção legal à criança, ficando as entre 9 e 14 anos sujeitas ao que as autoridades considerassem agir ou não com discernimento. Hoje temos o Estatuto da Criança e do Adolescente que, se ainda não se consegue fazer totalmente respeitado, representa ao menos uma forma de legalmente assegurar aos menores seus direitos.

Entre outras conquistas da infância, também o já é notável que o brinquedo e o brincar têm seu espaço conquistado como importantes à infância. Ela é também instrumento de aprendizagem, e funciona como mediadora entre a criança e o mundo ao seu redor, além de fonte de prazer.

Sobre o livro infantil, conhecemos seus antecedentes nas tradições orais de fábulas e contos de fadas, chegando ao século XVII na Europa, quando se pode dizer que nasce a literatura propriamente infantil, junto com a ascensão da família burguesa. Destacando autores e obras de cada época, percebemos neste giro pela sua História que o livro dedicado à criança, com função inicialmente didática, vem refletindo desde suas origens a sociedade em que é produzido. Ora demonstrando a intencionalidade de seu texto, ora sendo a voz da liberdade, de qualquer forma não se dissociando da realidade de seu povo e de seu momento histórico.

Particularmente no Brasil, os livros destinados às crianças tiveram seu caminho intimamente ligado à escola que, em países com poucas bibliotecas e uma fraca cultura

literária familiar, como o nosso, se torna um dos principais meios de contato entre a criança e o livro. E, se enfrentamos ainda problemas em relação à educação que, apesar de crescente, não atinge a todos, a eles se somam a má distribuição de renda. Falando sobre nossa sociedade, leis e a Educação do país, fizemos também nosso caminho pela literatura infantil nacional.

Chegamos a um momento de nossa literatura infantil em que podemos oferecer aos jovens leitores livros de diversas qualidades — físicas e de conteúdo. O desafio que se apresenta hoje aos adultos seletores de livros é levar à criança obras que lhe permitam interpretação, ao mesmo tempo em que lhe dêem espaço a conclusões próprias, a participar. Sabemos hoje que o texto só é vivo porque o leitor lhe empresta vida. Os signos do texto só passam a tal, ganhando significado, quando interpretados e inseridos num repertório de vivências.

Espera-se do livro infantil atual que seja arte, que deixe espaço possibilidades cognitivas e valores estéticos e humanos a serem construídos junto com o leitor e, se a leitura e o acesso à educação são bases para a democracia, conhecer suas origens talvez seja uma forma de planejar melhor o futuro da infância e do país.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989. (Pensamento e ação no magistério)

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil**. Disponível em <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/artecult/literat/litinf/apresent.htm>. Acesso em 14 maio 2006.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 254 et seq.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Disponível em [www.usp.br](http://www.usp.br). Acesso em 13 abr 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos**. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/escolaprimaria.htm>. Acesso em 14 maio 2006.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Livros proibidos, idéias malditas**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ateliê, 2002.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 59 et seq.

CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A família no Brasil colonial**. São Paulo: Moderna, 1999b.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

FIORAVANTI, Carlos, Um banho de modernidade nos contos de fadas. **Nova Escola**, São Paulo, ano XIV, n. 120, p. 18-21, mar. 1999.

FURNARI, Eva. [**Desenhos de Eva Furnari exploram questões humanas**]. São Paulo, [200?]. Entrevista concedida a Fernanda Quinta para *site* da Faculdade Cásper Líbero. Disponível em <<http://www.facasper.com.br/cultura/site/entrevistas.php?id=58>>. Acesso em 14 maio 2006.

KHÉDE, Sonia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 2001.

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

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 140 et seq.

MINISTÉRIO DA CULTURA — MINC. Disponível em <[www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm](http://www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm)>. Acesso em 19 maio 2006.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2001

PELLEGRINI, Denise. Em cada aula, um banho de sensações. **Nova Escola**, São Paulo, ano XIII, n. 116, p. 20-23, out. 1998.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 21 et seq.

SILVA, Adriana; SILVA, Vera. Anísio Teixeira: Ele rimou ensino com democracia. **Nova Escola**, São Paulo, ano XIII, n. 114, p. 38-41, ago. 1998.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Tradução: Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2005.

