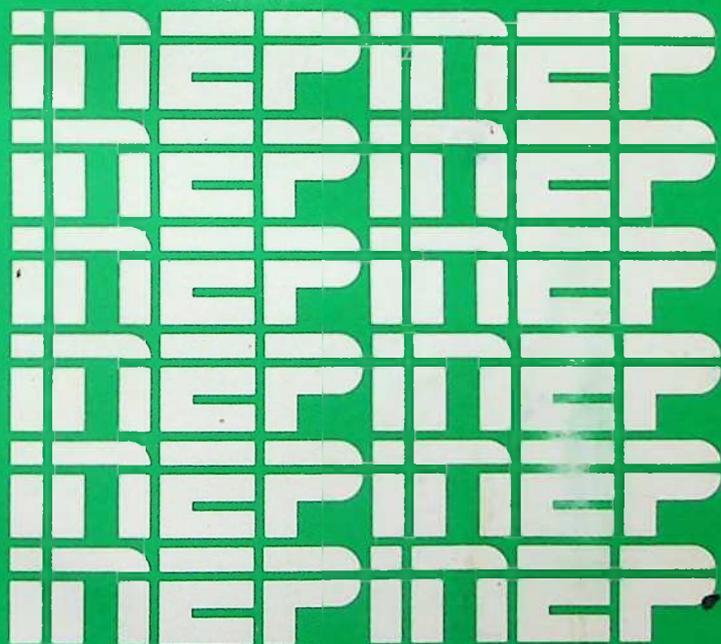


**INEP**

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

**141**





**INSTITUTO NACIONAL DE  
ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS**

**Diretor-Geral**

**Maria Mesquita de Siqueira**

**COORDENADORIA DE  
PESQUISA**

**Ana Elisabeth Lofrano Alves  
dos Santos**

**COORDENADORIA DE DOCUMENTAÇÃO  
E INFORMAÇÃO**

**Martha Albuquerque**

**UNIDADE PUBLICAÇÕES**  
Responsáveis

**Aydano Pedreira do Couto Ferraz**

**Revista Brasileira de  
Estudos Pedagógicos**

**Conselho de Redação**

**Maria Mesquita de Siqueira  
Maria Lais Mousinho Guidi  
Divonsir Arthur Gusso  
Martha Albuquerque  
Jader de Medeiros Britto**

**Distribuição  
Assinaturas**

**Postos da FENAME  
SCS — Q. 13 — Lotes 20/21  
Edifício Araguaia  
70.000 — Brasília — DF.**

# SUMÁRIO

---

## ESTUDOS E DEBATES

Fúlvia Rosemberg	O Adulto, a Criança e a Literatura	7
Klaus Doderer	A Influência exercida pela Literatura sobre Crianças e Jovens	17
Monique Augras	Mitos Brasileiros em Literatura Infantil	27
Gian Calvi	Características e Problemas da Ilustração em Livros Infantis	37
Flávia da Silveira Lobo	Afinal Que Língua é Essa?	43
Isabel Maria de Carvalho Vieira	O Interesse das Crianças	53

## DESTAQUE

Noêmia Varella	A cidade dos Bichos/ Caleidoscópio do Imaginário	61
Sérgio Mendes Dutra	A Cidade dos Bichos	65

## DOCUMENTAÇÃO

Bibliografia Básica de Literatura para a Infância		85
Orígenes Lessa	Minha Experiência com a Literatura Infantil	91
Lúcia Pimentel de Sampaio Goes	Bibliotecas Infantis de São Paulo	97
1.º Congresso Mundial sobre Educação Especial no Futuro		103

## ESTUDOS E DEBATES

---

A literatura infanto-juvenil pode se tornar precioso "informante" ao cientista social, pois concretiza, reflete e fixa relações entre categorias sociais. Este uso instrumental da literatura infanto-juvenil será exemplificado neste artigo através de uma análise das relações de poder subjacentes a sua forma, a sua estrutura e a seu conteúdo.

Inicialmente, a sua própria forma atual, isto é, de comunicação emitida por adultos e dirigida a crianças<sup>1</sup>, concretiza já um relacionamento unilateral privilegiado entre os grupos etários. O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil<sup>2</sup> decorre do domínio exercido pelo adulto tanto sobre a criação quanto sobre a produção-difusão-consumo: são adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos os agen-

tes intermediários (críticos, bibliotecários, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador, que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público leitor infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome, e quase não dispõe de canais formalizados para opinar livremente sobre o livro que lê.

Esta distância, entre criação e consumo, ao mesmo tempo reflete e se origina da desigualdade entre emissor e receptor. O emissor detém um poder que torna o receptor seu dependente e, nesta perspectiva, o livro infanto-juvenil estabelece uma comunicação entre desiguais, o que determina a existência apenas de uma literatura para, que não permite permutações entre emissor e receptor. O estudo histórico da relação

\* Do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

1. Definição parcialmente emprestada de SORIANO (1975).

2. As expressões literatura infanto-juvenil

(ou literatura infantil) e livro infanto-juvenil são usadas no contexto deste artigo como sinônimas, significando essencialmente literatura de ficção, em prosa e impressa, destinada a um público infantil e/ou juvenil.

adulto-criança (ARIES, 1963) bem como o da literatura infanto-juvenil (A Symposium on Children and Literature in the Middle Ages, 1973) tem, com efeito, mostrado que esta literatura passa a constituir gênero específico concomitantemente à diferenciação do ser criança enquanto categoria social, respeitando-lhe (ou mesmo criando-lhe) necessidades específicas.

- 8 O direito de ensinar e o dever de aprender constituem facetas marcantes do poder exercido pelo adulto sobre a criança, e a relação educador-educando, extrapolando os limites da família e da escola, manifesta-se em várias situações de vida. O adulto, emissor de comunicação destinada a um receptor infantil, retira tão dificilmente sua beca quanto seu cetro.

É assim que a literatura infanto-juvenil brasileira, de Lobato a Lpector, ensina e ensina muito. Aqui não me refiro apenas ao ensinamento velado, à tese ou à mensagem implicada no texto. Refiro-me, antes, ao ensinamento direto, manifesto e conscientemente transmitido, que confere, até certo ponto, ao livro infanto-juvenil brasileiro, uma posição bastarda entre o lazer e a escola.

Pelo fato de ensinar tanto, de utilizar muitas vezes qualquer pretexto para transmitir conhecimentos, mesmo incompatíveis com uma literatura de ficção (por exemplo, notas de rodapé indicando bibliografia; emprego de palavras difíceis e inabituais para que seu significado seja explicado; introdução de informações através de expressões do tipo, "aliás, por sinal..." etc.), a literatura infanto-juvenil quase que identifica seu público leitor com o escolar, negando à criança e ao jovem o direito à evasão e ao divertimento não utilitário. Complementarmente, e isto

não é novidade, esta hipertrofia da função didática parece indicar que seus criadores assumem principalmente a missão do educador e apenas secundariamente a do artista, mesmo em se tratando de escritores conceituados para adultos.

A desigualdade do conhecimento-poder que se manifesta aos níveis do circuito criação-produção-difusão-público e do conteúdo emerge também da própria estrutura narrativa. Os livros brasileiros de ficção para crianças e jovens apresentam, geralmente, uma estrutura demonstrativa, onde personagens, acontecimentos e contextos existem quase que exclusivamente para servir à tese subjacente.

O ponto de vista da narrativa constitui um outro elemento estrutural que reflete o poder adulto sobre a criança. O narrador no livro infanto-juvenil brasileiro, pessoal ou apessoal, exprimindo-se na 1.<sup>a</sup> ou na 3.<sup>a</sup> pessoa, é geralmente adulto ou com ele identificável.

Demonstrar onisciência não lhe é difícil, principalmente quando assume o papel de contador de história, pois o universo que transmite lhe pertence. O narrador apessoal também se permite transmitir julgamentos, postergar informações a sua conveniência e excluir o leitor de certos atalhos da trama. A onisciência do narrador pode extrapolar o universo ficcional, quando utiliza o recurso do diálogo com o leitor que tem suas qualidades, sentimentos e comportamentos misteriosamente desvendados. Através do narrador, o adulto se transforma, então, muitas vezes, na literatura infanto-juvenil, em educador onipresente e onisciente.

Os papéis de educador-educando adquirem contornos mais precisos quando o foco de atenção incide

sobre o ensinamento moral e sobre a dinâmica de sua transmissão, isto é, quando se tenta associar estrutura narrativa e conteúdo. Para este estudo baseei-me nas impressões mais marcantes que me foram deixadas pela análise sistemática de quase 200 livros infanto-juvenis brasileiros, editados ou reeditados no período 1955-1975, e que compõem a amostra da pesquisa que estamos realizando em convênio com o INEP<sup>3</sup>.

A primeira sensação que se tem, após uma leitura ao nível manifesto e consciente, é de que os livros se distribuem num continuum cujos extremos seriam, de um lado, a idealização máxima do universo e da humanidade, e de outro, a tentativa de introduzir o dado da realidade na literatura infanto-juvenil.

A idealização total, maciça e homogênea da natureza e da humanidade aparece em poucas narrativas<sup>4</sup>. Aqui o cotidiano contraditório, as frustrações e os conflitos foram banidos. O jovem leitor é protegido e tratado em menor. Não se permite que sua inocência e sua sensibilidade sejam ultrajadas ou feridas. A criança não tem o direito de saber o que quer, mas apenas aquilo que o adulto considera digno ou bom que ela saiba. O conteúdo do livro é expurgado.

A literatura edificante, sendo orientada exclusivamente pelo princípio do bem, não possui uma dinâmica dramática intrínseca o que a transforma no gênero enfadonho por excelência, afastando, provavelmente, o jovem discípulo de seu modelo. Porém, quando ao lado do bem atuam, de maneira controlada, as forças do mal, a idealização pode ser mantida, a tensão é gerada, o interesse criado, a demonstração feita e a moral salva. E é assim que o maniqueísmo constitui, ainda hoje, uma das soluções mais empregadas no domínio da produção cultural para crianças, pois além de conciliar tensão-moral-idealização permite que a mensagem seja comodamente simplificada. O professor encontrou a solução mágica, o código capaz, segundo ele, de ser eficientemente decifrado pelo aluno.

O maniqueísmo, como elemento dinamizador, e a idealização, como pano de fundo, constituindo os ingredientes mais constantes do ensinamento moral e o estofamento de grande parte dos livros infanto-juvenis brasileiros<sup>5</sup>, acarretam a seqüência ordem/desordem/ordem que correspondem ao ritmo estrutural equilíbrio/tensão/equilíbrio. Ao nível da trama, a ordem se confunde com o bom e o belo e a desordem com o mau e o feio, e a tensão aparece como uma ruptura indesejável da harmonia pré-existente, pois no princípio era a ordem.

5. Os livros de viagem constituem uma exceção digna de nota a este tipo de dinâmica. A ação, nestes livros, provém da própria movimentação implicada na viagem. É interessante notar como a estrutura da produção literária para crianças se aproxima do modelo proposto por Propp: a viagem aqui seria o equivalente da busca e o restabelecimento da ordem a reparação de dano. Convém, porém, salientar que certos livros não maniqueístas apresentam mais um outro tipo de elemento dinamizador: o crescimento ou o desenvolvimento da criança.

3. Regina Pahim, Esmeralda V. Negrão e Solange Assumpção participam também da realização deste projeto e a elas agradeço a colaboração na redação deste artigo.

4. As estórias mais significativas deste grupo seriam: *O Bercinho cor de rosa*; *O Marceneiro*; *O Alfaiate*; *A Babá*; *O Casal João de Barro*; *O Vale Encantado*; *Contos de Natal*; *As Aventuras de Robertinho* (com exceção de alguns episódios secundários); "Um Passeio ao Ceu" (in Ivan, *O Príncipezinho Triste*).

Esta ordem, origem e fim da ação, constitui um objetivo a ser atingido e um bem inquestionável, pois a própria natureza é regida pela lei da harmonia e seu fundamento misterioso, insondável.

O maniqueísmo, ou a luta entre a ordem e a desordem, é individualista. A desordem provém essencialmente de maus indivíduos e a tensão é gerada pelo choque entre os bons (ou aqueles que possuem boas qualidades) e os maus. Aqui não há lugar para a tensão social ou o conflito intra-psíquico, o que significa idealizar a sociedade, exacerbar a responsabilidade (e conseqüentemente a culpabilidade) individual pela manutenção da ordem ou pela geração da desordem e, até certo ponto, afastar qualquer questionamento quanto à legitimidade do poder ou da autoridade.

A intocabilidade da ordem é, então, reforçada: é inquestionável por ser imanente e intocável porque a desordem só aparece como decorrência da ação de indivíduos maus.

Os personagens transformam-se em tipos. Existem para servir a trama: atributos, qualidades e traços que não tenham uma função demonstrativa são pouco trabalhados. O personagem é uma função: linear e sem contradição. Os exemplos mais marcantes de personagens tipos são as bruxas e as fadas tradicionais que aparecem exclusivamente a serviço do bem ou do mal. Apesar de ainda presentes na literatura examinada, vão se tornando raras ou sendo substituídas por fadas e bruxas não tradicionais, isto é, fadas e bruxas convertidas, que não conseguem, apesar da antítese do modelo, quebrar o esquema maniqueísta e fazer eclodir a contradição.

Mas mesmo sem vassoura e varinha, pode-se identificar aqui ou lá, uma fada madrinha fantasiada de

assistente social, professor (a), padre, clorofila ou uma bruxa de poluição, criança ou urubu, atuando como "cavalos do santo" do maniqueísmo.

O direito à conversação lhes é, porém, reservado, as más qualidades podendo ser transitórias pois a trama maniqueísta permite dois finais: no mais simples, o bem vence o mal através de sua destruição; no mais complexo, o mal é transitório e o "culpado" corrigido.

A correção do "desordeiro" ou a demonstração da tese moral se faz essencialmente através de dois métodos que podem ser empregados na mesma narrativa: da pedagogia do exemplo (da ação ou do verbo) e da pedagogia do terror.

A pedagogia do exemplo convence o culpado real ou potencial pela exortação das boas qualidades de um modelo. Na sua forma verbal é encontrada freqüentemente em livros para jovens, púberes ou adolescentes. A desejabilidade do modelo é total pois, geralmente, seus traços de bondade são associados à beleza.

Na pedagogia do terror castiga-se, física ou moralmente, o "culpado" por sua responsabilidade na ruptura do equilíbrio. O castigo físico aparece mais freqüentemente em livros para crianças pequenas, onde pode assumir formas inesperadas de violência, como a morte, a mutilação e a tortura.

A violência física, enquanto castigo, é integrada numa ordem natural: é legitimada e imanente porque não questionada e decorrente, muitas vezes, da própria infração à ordem, pois, ao lado do castigo intencional e impingido por um agente identificável aparece também o castigo não-intencional, decorrente do próprio ato. Neste último caso, é a própria natureza, ou o desencadear

dos fatos que se encarregam de corrigir o infrator, sem agente agressivo interposto, contra o qual se possa insurgir. É o castigo culpabilizante ao extremo, consequência lógica e infosismável de uma má ação. O julgamento da qualidade da ação também passa a ser inquestionável, pois decorre obrigatoriamente do desencadear dos acontecimentos. Isto é, a desordem traz dentro de si o germe do castigo. Esta forma de castigo (mais frequentemente impingido à criança) reforça sobremaneira a legitimidade do poder (no caso adulto) pois pune mais especificamente os comportamentos de autonomia frente ao poder: desobediência e curiosidade<sup>6</sup>.

A legitimação da punição e do uso da força como castigo é tão acentuada que muitas vezes o "culpado" é punido através de ato equivalente a sua culpa, sem que se reflita ao menos sobre a coerência da moral ou sobre a validade da lei de talião.

Mais uma vez se percebe que a desordem, além de constituir uma infração decorrendo da responsabilidade individual, apela por uma ação corretiva inquestionável, ou porque os justiceiros situam-se acima de qualquer julgamento: são bons, sem contradição, isto é, detêm o poder.

Indagai, a este nível da análise, quem detém o poder significa, a meu ver, procurar quem ensina e quem pode se servir impunemente da força. Esta pergunta será respondida através do exame dos personagens adultos e infantis nos livros estruturalmente maniqueístas, o que permitirá, também, preencher

6. Exemplos: Bitu, *O Carneirinho Sujo*; O Peixinho, *Arteiro*; "Dr. Lagarto" (in *Casal João de Barro*).

7. Exemplos: "Didi, O Mosquito" "O Ratinho Teimoso" (in *Estórias do Galo e*

as etapas intermediárias do contínuo idealismo-realismo.

### **Adulto sábio e justiceiro: criança ignorante e culpada**

Um grande número de livros propõe um modelo adulto (individual e social) perfeito em contraposição a uma criança denegrida e que deve ser recuperada pela ação da educação. As tensões que aparecem repousam sobre as "más qualidades" das crianças que necessitam ser reprimidas para que se transformem em adultos modelares. Este tipo de narrativa reflete, mais uma vez, o caráter unilateral da relação de poder entre adultos e crianças: o mundo social e psíquico adulto idealizado, mistificado, inquestionável, o universo infantil desorganizado, solicitando um agente organizador superior. Aqui estamos muito mais próximos de um modelo de "criança marcada pelo pecado original" que de "criança inocente", cuja inocência deve ser resguardada pela ocultação da "realidade da vida". A omissão de qualquer tema sexual, ou o tratamento "cuidadoso" dado à morte (que intervém quase que exclusivamente como castigo) acentuam o caráter repressivo assumido por amplos setores da literatura infantil, pois indicam, ao lado da idealização da sociedade adulta e do apelo à educação, uma ausência de paixões. A expressão das emoções é morna: prazeres e pesares profundos são raros. A única emoção forte, que se manifesta intensamente, é o medo. Medo do castigo, explícito ou implícito, impingido pela divindade, pelo adulto ou pela natureza, justiceiros implacáveis que punem com a própria morte<sup>7</sup>.

do Candimba); *O Touro Valentão*; *A Girafinha Faladeira*; *Mestre Lâpis*; *Genoveva, A Lavadeira do Céu*; *Proezas do Espoleta*; *As Gêmeas*; *Quatro Histórias*; *A Triste Vida de Labareda*; *Saudades de Monteflor*; "El-Rei Dom Sapo" (in *Encanto e Verdade*).

**Adultos bons  
e/ou sábios X adultos maus  
e/ou ignorantes**

12

A trama maniqueísta envolve algumas vezes exclusivamente personagens adultos, que se separam em indivíduos ou agrupamentos bons e maus. Tais estórias apresentam todos os componentes já assinalados: ausência de contradição individual ou social, inquestionabilidade do poder etc. A idealização do adulto bom atinge sua plenitude nas biografias, pois seus personagens são por definição escolhidos, exemplares, modelos a seguir. Se os biografados constituem categoria de adultos à parte, sua análise ajuda a compreender, por oposição, o modelo de criança subjacente. Com efeito, na biografia é o adulto, e não a pessoa humana em suas etapas de vida, o objeto do louvor, pois como todos sabem, os homens ilustres não tiveram infância.

Na biografia, o adulto é enaltecido ao extremo. A adjetivação elogiosa, abundante e constante, permeia todo o livro. Acontecimentos, situações, personagens, sobretudo os maus, aparecem sempre para enaltecer a pessoa do biografado, do mesmo modo que, em outros contextos, o pobre aparece para enaltecer a caridade do rico.

A história é narrada do ângulo e da perspectiva do biografado. Assim sendo, ele não tem defeitos, ou ainda, quando os tem, seus defeitos se transformam em qualidades. Se julgado por seus contemporâneos, este julgamento é criticado, considerado injusto, atribuído à inveja de pessoas más. A leitura destes textos

é pesada, não havendo manifestamente qualquer intenção de transformá-los em narrativas vivas e humanas, contraditórias, pelo menos, como me parece ser a vida de nós todos, carregada de dúvida e paixão.

Os biografados, por concentrarem as "qualidades" modelares, carregam, também, os atributos sociais dos bons adultos: brancos, homens, oriundos de grupos econômicos privilegiados. E os maus adultos (ou ignorantes) são, o mais frequentemente, não brancos, mulheres, e pertencentes a grupos não privilegiados economicamente<sup>8</sup>.

### **Adulto questionado versus criança idealizada**

Algumas poucas tramas maniqueístas questionam a relação de poder adulto-criança aonde a criança é apresentada como a salvadora da humanidade adulta corrompida. Por sua espontaneidade, nobreza e inocência, a criança e o jovem, geralmente auxiliados por um não-adulto (velho, animal, ser de outro planeta etc.) combatem o abuso do poder, a falta de imaginação, a mentira, e outros privilégios do mundo adulto.

Aqui, a idealização da infância e da juventude é total, constituindo um grupo homogêneo, sem contradições horizontais, sendo movidas quase que exclusivamente pela generosidade.

O esquema maniqueísta não é rompido e a contradição individual ou social não aparece, nem como elemento dinamizador nem como

8. Exemplos de trama maniqueísta envolvendo adultos: "O Sono do Monstro (in *Encanto e Verdade*); "Dom Carretel e Dona Linha", "Estória do Galo" (in *Estórias do Galo e do Candimba*);

*Coração de Onça; A Gruta Misteriosa; Noé e o Homem Teimoso; O Príncipe sem coração; A Conquista da Coroa e quase a totalidade das estórias de Como Maria Santíssima é Boa.*

encaminhamento de solução do conflito, que é geralmente do tipo DEUS EX MACHINA acompanhado, ou não, de objeto mágico, ou de superqualidade.

Neste sentido, as novelas policiais centradas na superdotação do herói infanto-juvenil nada mais são que uma variante da narrativa idealizadora da infância, pois em ambos os casos o mocinho é a criança e o bandido o adulto, ou certo tipo de adulto.

Estas estórias refletem, a meu ver, um compromisso entre o velho e o novo: questionam, de certo modo, a relação de poder adultos-crianças (o novo) mas elaboraram o conflito maniqueístamente (o velho). Fornecem à criança-leitora os elementos da crítica mas tiram-lhe os meios de ação<sup>9</sup>.

#### As tramas realistas

Certos livros rompem definitivamente com o idealismo e o maniqueísmo permitindo o aparecimento do conflito intrapsíquico e social. Tais narrativas não apresentam um único ponto de ruptura, mas ao contrário, são permeadas pela tensão proveniente da dúvida, do questionamento, da perplexidade, do acerto e do descompasso inerentes aos

9. Exemplos de criança ou jovem salvador da humanidade: *O Menino e o presidente*; "A Filha da Floresta" (ao nível do sonho, in *Encanto e Verdade*); *Os Astronautas da Mata Cipó*; *Algumas Estórias dos Cortos do Frei Ildefonso*; *Algumas estórias de Histórias Infantis*. Exemplos de policial com herói infanto-juvenil super-dotado: *Aventuras do Escoteiro Bila*; *O Gênio do Crime*; *O Menino Mágico*; *O Mistério do Navio Abandonado*.

10. Exemplos: *A Desintegração da Morte*; *O 13.º trabalho de Hércules*; *Cabra das Rocas*. Exteriores a nossa amostra: *O Menino e o pirto do menino*; *Os rios morrem de sede*; *O dia de ver meu pai*.

personagens e ao contexto. É o realismo que tenta se introduzir tardiamente na literatura infanto-juvenil brasileira.

O surgimento desta nova tendência traz consigo uma série de indagações: por que estes livros são geralmente apresentados pelos editores como "literatura para todos"? por que seu aparecimento é tão tardio quando comparado com o da literatura para adultos? por que é considerada "literatura maldita" pela crítica?

Estas perguntas estimulam novamente a reflexão sobre a condição de criança e de adulto, mas isto é uma outra história que ficará, certamente, para uma outra vez.

#### BIBLIOGRAFIA

ARIES, PH. *L' enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime*. Paris, Plon, 1963.

SORIANO, Marc. *Guide de Littérature de jeunesse*. Paris, Flammarion, 1975.

A Symposium on children and literature in the Middle Ages. *Children's Literature*, vol 4, 1975, p. 36-63.

#### LIVROS INFANTO-JUVENIS CITADOS

Alfredo Gomes  
*O Visconde de Mauá*  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1967.

Barros Ferreira  
*Fernão Dias Paes*  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1967.

C.J. Marinho Silva  
*O Gênio do Crime*  
Obelisco, São Paulo, 1974.

Dina Zita  
*O Bercinho Cor de Rosa*  
Ed. Minerva, Rio de Janeiro, 1947.

- Elos Sand  
**O Vale Encantado**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, s. d.
- Elos Sand  
**Cantos de Natal**  
Martins, São Paulo, 1962.
- Francisca Rodrigues Gregory  
**Santos Dumont**  
Ed. Minerva, Rio de Janeiro, 1956.
- Frei Cancio Berri  
**Como Maria Santíssima é boa**  
Ed. Vozes, Petrópolis, 1954.
- Frei Ildefonso  
**Cantos de Frei Ildefonso**  
Ed. Paulinas, São Paulo, 1955.
- Frei Luiz Ferreira Lima O.F.M.  
**Histórias Infantis**  
Ed. Paulinas, São Paulo, s. d.
- Glória Regi  
**Mestra Lápis**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, s. d.
- Homero Homem  
**Cabra das Rocas**  
Ed. Ática, São Paulo, 1975.
- Iza Ramos de Azevedo Souza  
**A Girafinha Faladeira**  
Ed. do Brasil, São Paulo, s. d.
- Leonardo Arroyo  
**Estórias do Galo e do Candimba**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1971.
- Lucia Benedetti  
**Noé e o Homem Teimoso**  
Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1967.
- Luciano Lopes  
**A Conquista da Coroa**  
Ed. Casa Publicadora Batista, Rio de Janeiro, 1962.
- Maria Adail Pailidory de Faria  
**As Aventuras de Robertinho**  
A.G.U.S.A. Ed., Rio de Janeiro, s. d.
- Maria Aparecida Vergueiro  
**A Babá**  
Ed. A Grafiquinha, Belo Horizonte, 1969.
- O Alfaiate**  
Ed. A Grafiquinha, Belo Horizonte, 1969.
- O Marceneiro**  
Ed. A Grafiquinha, Belo Horizonte, 1969.
- Maria Lucia Ramos  
**Os Astronautas da Mata do Cipó**  
Ed. Paulinas, São Paulo, 1972.
- Maria Thereza C. de Giacomo  
**Bitu, o Carneirinho Sujo**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1975.
- Maria Lúcia Amaral  
**Genoveva, A Lavadeira do Céu**  
Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1964.
- Mario Serrano  
**A Triste Vida de Labareda**  
Ed. Vozes, Petrópolis, 1945.  
**Proezas do Espoleta**  
Ed. Vozes, Petrópolis, 1945.
- Naly Burnier Coelho  
**Ivan, O Príncipezinho Triste**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, s. d.
- Odette de Barros Mott  
**Aventuras do Escoteiro Bila**  
Ed. Brasiliense, São Paulo, 1976.  
**O Casal João de Barro**  
Ed. Paulinas, São Paulo, 1974.
- Ofélia Fontes  
**Heróis da Comunidade Mundial**  
Ed. Expressão e Cultura, INL, Rio de Janeiro, 1972.
- Ofélia e Narbal Fontes  
**Coração de Onça**  
Ed. Ática, São Paulo, 1975.
- Oranice Franco  
**O Peixinho Arteiro**  
Conquista, Rio de Janeiro, s. d.  
**O Touro Valentão**  
Conquista, Rio de Janeiro, INL, Brasília, 1973.
- Orígenes Lessa  
**A Desintegração da Morte**  
Ed. Tecnoprint Gráfica, Rio de Janeiro, 1970.  
**O 13.º Trabalho de Hércules**  
Ed. Tecnoprint, Rio de Janeiro, 1970.
- Renato Sêneca Fleury  
**O Duque de Caxias**  
Ed. Melhoramentos, Brasília, INL, 1975.  
**O Príncipe sem Coração**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo, s. d.
- Sérgio Antonio Raupp  
**Saudades de Monteflor**  
Ed. Paulinas, Porto Alegre, 1960.

Tales C. de Andrade  
**Encanto e Verdade**  
Ed. Melhoramentos, São Paulo,  
1967.

Teda Belmonte  
**As Gêmeas**  
Ed. Vozes, Petrópolis, 1949.

Vivina de Assis Viana  
**O Dia de Ver meu Pai**  
Ed. Comunicação, Belo Horizonte,  
1977.

Wander Piroli  
**O Menino e o Pinto do Menino**  
Ed. Comunicação, Belo Horizonte

**Os Rios Morrem de Sede**  
Ed. Comunicação, Belo Horizonte,  
1976.

Wilson Galvão do Rio Apa  
**O Menino e o Presidente**  
Ed. Brasiliense, São Paulo, 1973.

Zaé Junior  
**A Gruta Misteriosa**  
Ed. do Brasil, São Paulo, 1956.

Zaira F. Santos  
**Quatro Histórias**  
Ed. Paulinas, Porto Alegre, 1960.

## A INFLUÊNCIA EXERCIDA PELA LITERATURA SOBRE CRIANÇAS E JOVENS\*\*

**KLAUS DODERER\***

---

17

Fatos, experiência e idéias sobre a literatura infantil e juvenil e seus efeitos.

O tema "a influência exercida sobre crianças e jovens pela literatura a eles dirigida" é, sem dúvida, excessivamente vasto para ser analisado aqui em todos os seus múltiplos aspectos e, tanto quanto saiba, não foi ainda suficientemente estudado para que sobre ele se possam fazer muitas afirmações conclusivas. Por esse motivo, aprecio apenas alguns de seus aspectos e cito alguns exemplos.

Na primeira parte pretendo citar, embora sem avaliá-lo desde logo, aspectos significativos da influência que a literatura para crianças e jovens exerce sobre o seu público, já que livros e outras publicações

podem ter, obviamente, tanto influência negativa quanto positiva.

Baseado nesses fatos, cabe perguntar que conceitos podemos considerar seguros para estabelecer a aceitação de certo tipo de influência e a recusa de outro.

A segunda parte refere-se às metas, no campo da instrução e da educação, que deveriam guiar nossas idéias nesta seara, tanto na perspectiva da educação literária quanto de uma educação para a compreensão internacional.

Finalmente, numa terceira e última parte, farei algumas observações sobre as possibilidades pragmáticas, os métodos e meios de não só educar para a leitura, mas de educar os próprios leitores.

Limite-me apenas às experiências que acumulei em meu próprio país e concentrei-me especialmente na faixa de 5 a 15 anos.

Embora considerando o material de leitura em seu sentido mais amplo, será apreciada a literatura que os jovens preferem fora da escola. A idéia de promover a compreensão internacional surge por si mesma,

---

\* Diretor do Instituto de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil da Johann Wolfgang Goethe Universität, em Frankfurt, RFA.

\*\* O original, em inglês, preparado especialmente para este número da RBEP, foi traduzido por Ana Lúcia Tamm de Araújo Moreira.

quando se estabelecem os objetivos da cultura.

Como, no entanto, a esfera da educação não pode ser encarada isoladamente, quer intelectual, socialmente, ou sob outro qualquer aspecto, e como a educação deve ser considerada de preferência em relação à escola e outras instituições, não podemos esquecer, aqui, nem a educação literária na escola nem as influências de bibliotecas e instituições bibliográficas.

### 1. Tipos e ramos atuais de influência exercida por meio da literatura

Parece por demais óbvio o fato de serem os textos meios de comunicação, podendo, portanto, a influência exercida pelos editores ou produtores de livros afetar os consumidores de notícias, informações ou idéias. No entanto a menção se impõe, quando uma observação mais precisa revela não só a enorme variedade de textos oferecidos, como também a ampla escala de variadas possibilidades de influenciar os leitores.

Em outras palavras: se é certo que **slogans**, instruções, romances ou poemas são impressos com a intenção de serem lidos, manuseados, usados ou apreciados pelo leitor, é certo, também, que a influência exercida por tais textos irá variar enormemente, de acordo com o tipo de texto e com a atitude mental do consumidor — o leitor — em relação ao produto lingüístico. Parece-me importante fazer logo de início essas afirmações a fim de demonstrar claramente que os mecanismos desencadeados pelo estudo de um livro não são de forma alguma simples e sim determinados de modo complexo pela intenção do autor, os sistemas de distribuição e a situação do consumidor. Não se pode dizer que, em qualquer caso, um livro de figuras mostrando um bom menino

ou uma boa menina induzirá o leitor a tentar imitar essas figuras. Por outro lado também me parece duvidoso que os livros para crianças e jovens realçando as boas ações, sejam sempre livros bons, que se revelem proveitosos para o leitor. Caso assim fosse, o consumo de literatura vulgar por crianças e jovens deveria ser incentivado, já que esse tipo de literatura apresenta personalidades centrais sempre com características boas, para serem imitadas pelos jovens leitores.

Jornais, revistas, histórias em quadrinhos, livros de qualquer espécie são, quando publicados, tal como todos os outros meios de comunicação, meios de veiculação de idéias, opiniões, conhecimentos e fantasia. Desse modo, o meio de veiculação chamado literatura infanto-juvenil pode transportar refugio ou tesouros, idéias de peso ou superficiais...

Não obstante, há muitas entidades que se propõem fazer seleção qualitativa: organismos para publicação, distribuição e supervisão de livros para crianças e jovens, tais como editores, escolas, bibliotecas, órgãos de apreciação e publicações especializadas. É sabido que os setores mencionados raramente concordam entre si.

As divergências decorrem de interesses diferentes. Interesses comerciais, pedagógicos, políticos e ideológicos podem competir uns com os outros, e um deles poderá dominar. Tendo em vista esse conjunto de decisões em vários níveis, torna-se ridícula a idéia de uma literatura para crianças e jovens vista como um campo isolado e especial, independente das condições políticas e sociais.

É muito mais fácil expor os dados quantitativos sobre a leitura de livros

do que comprovar seus efeitos qualitativos. Pode-se provar sem dificuldade que o número de livros, jornais e revistas lidos por crianças e jovens estão relacionados de modo decisivo com a duração e o nível de sua escolaridade. De acordo com uma pesquisa publicada na Alemanha em 1963, (Armin Beeg: **Os interesses literários dos jovens que freqüentam a escola supletiva**) um jovem operário, por exemplo, não lê nem a metade dos livros que lê um menino de ginásio, e apenas um terço dos jornais que costuma ler um ginásiano seu contemporâneo. A escola, sem dúvida, pode ser considerada um multiplicador do consumo de literatura. Outras pesquisas confirmam esses dados. Isto leva à conclusão — mal percebida, mas de considerável importância — de que em quase todo o mundo, pela influência das escolas, as crianças e os jovens lêem mais do que os adultos. É preciso considerar esse fato relacionado a um outro: em nenhuma idade as pessoas têm o espírito tão aberto e são culturalmente tão influenciáveis como durante seus primeiros anos. Cuidar da literatura dos jovens é — pelo que me parece — tarefa social muito importante. Mas por outro lado, o nível da leitura depende também das condições da educação. De acordo com estatística publicada na República Federal da Alemanha em 1969, (Marianne Felsche: "Leitura durante as horas de lazer dos alunos", **Revista para Professores de Hesse**, 2/1969) as crianças que freqüentam as escolas elementares ou primárias preferem livrinhos baratos: "Os meninos preferem livros de detetives e de çow-boy, as meninas gostam de histórias de amor". Com a continuação da educação escolar diminui a freqüência de leitura de novelas baratas. O jovem escriturário lê menos novelas baratas (A. Beeg) do que os aprendizes — rapazes e moças que cursam a es-

cola secundária ou ginásios (são os que freqüentam a escola por mais tempo) lêem menos literatura vulgar. Pode-se dizer com acerto: quanto mais baixo o nível educacional, maior a tendência para ler literatura vulgar. E pode-se afirmar ainda: quanto menor for a escolaridade, maior será o perigo de uma doutrinação primária por meio de literatura vulgar.

19

A influência da má literatura pode apresentar vários resultados, tais como: o desenvolvimento de estereótipos cunhados por exemplos literários, refugio, o encorajamento de decisões emocionais e irrefletidas, a fixação de preconceitos, e, no âmbito geral, a maneira frustrante e pobre de pensar e sentir que conduz ao reforço do consumo dessa sub-literatura.

Outros efeitos sobre o consumo de livros infantis, também passíveis de serem estabelecidos com auxílio de estatísticas, derivam sem dúvida de outros meios de comunicação de massa. Menciono tal fato porque a opinião, muito difundida, de que a televisão e o rádio afastam os livros e as leituras não pode, evidentemente, ser mantida. Temos de estabelecer: 1) Os livros apresentados na televisão são vendidos em maior quantidade e mais rapidamente. (Por exemplo: **Fúria (Fury)**, **As Duas Lolotas (Das Doppelte Lottchen)**, de Kästner, **Der starke Vanja**, de Ottfried Preusler, **Heidi**, de Johanna Spyri). 2) Uma pesquisa sobre interesses de leitura entre alunos de dez a quinze anos demonstrou que mais de dois terços dos meninos e meninas preferem a leitura de determinados livros devido à sugestão dos meios de comunicação de massa, isto é, a televisão, o rádio e a imprensa.

Qualquer pessoa, ao examinar a in-

fluência exercida sobre os jovens pela literatura infanto-juvenil, poderá notar não apenas esses fenômenos sociais que, durante os últimos anos, têm apresentado rápidas mudanças, como também o fato de que a literatura juvenil afetou e continua afetando o leitor de maneira muito individual. Deve-se notar que existem influências negativas e positivas, e que o nível, a intensidade e a direção dessas influências apresentam muitas diferenças, de acordo com cada caso particular. Há uma variedade de dados autobiográficos indicando, por exemplo, que Johann Wolfgang von Goethe encontrou as primeiras idéias para escrever o seu Fausto, ainda criança, ao ler o "Volksbuch" (literatura popular) do Dr. Fausto, um livrinho barato e de má qualidade, muito divulgado na Alemanha do século dezoito. Há minutas de processos penais mostrando que alguns criminosos haviam lido determinado romance policial antes de cometerem seus crimes. Há a tentativa de um famoso pedagogo, que recomendava livro muito conhecido como compêndio e guia para educação, baseado na tese da possibilidade da influência pela leitura: Jean Jacques Rousseau queria que seu Emile lesse o *Robinson Crusoé*, de Defoe. Saiba-se que, duzentos anos atrás, a leitura do "*Werther*", de Goethe, levou alguns leitores a imitar o herói do romance, suicidando-se. Nesse caso, tampouco se pode falar de influência individual, pois durante o século dezoito as pessoas falavam da "febre de Werther".

Livros podem influenciar existências, podem desencadear processos de grupo, podem servir para sancionar atitudes e ações. Note-se a influência que *Bibi Meia-longa* (Pipi Langstrumpf) exerceu até mesmo sobre a moda dos jovens. Citem-se as tentativas nos regimes ditatoriais para

transformar a consciência dos jovens, inculcando-lhes o ódio racial e o espírito guerreiro, valendo-se de literatura ideológica, como ocorreu na ditadura fascista de Hitler na Alemanha.

Os resultados de nossos rápidos estudos quanto a efeitos da leitura sobre os jovens seriam desesperadores, caso fossem sempre bem sucedidas as tentativas para influenciar os leitores, e se a sociedade, com seus vários grupos, ou o leitor individual, não fossem capazes de desenvolver atitudes críticas e reações emocionais contra a manipulação pretendida através do material de leitura. Dois pequenos exemplos servem para demonstrar a instabilidade das relações entre a intenção de influenciar o leitor e seus efeitos. Primeiro exemplo: Todas as pesquisas sociológicas dos últimos anos, abrangendo os leitores jovens da Alemanha, mostram crescente interesse, por parte dos jovens, pela não-ficção, e, dessa maneira, deixam clara uma discrepância entre os livros desejados pelos jovens leitores e os títulos oferecidos no mercado. A razão para essa situação tão pouco comum parece ser a seguinte: o mercado dos países capitalistas é regulado de acordo com os interesses econômicos dos editores. Em nosso caso, a busca de mercados mais amplos conflita com o atendimento da demanda efetiva, visto que, muitas vezes, os jovens leitores não são os próprios compradores.

Outro exemplo que mostra a discrepância entre os interesses do leitor e os títulos oferecidos é a preponderância, em muitos países, dos livros de leitura adotados pelas escolas. Muito embora essas obras não agradem aos usuários, são amplamente lidas e exercem influência na formação do gosto literário. Há certamente alguma oposição a essas

obras mas, seja como for, esses livros são impostos aos jovens leitores pelas instituições de ensino. Devemos reconhecer dois tipos de literatura juvenil: o imposto e o escolhido livremente. Sabe-se também que, às vezes, os dois tipos diferem, tanto que o jovem leitor parece ser levado a uma esquizofrenia literária.

Essa situação é claramente demonstrada pelos autores escolhidos por alunos de onze a doze anos durante os concursos de leitura da República Federal da Alemanha. Os melhores leitores escolheram o mesmo número de autores, pertencentes à chamada literatura séria e à literatura vulgar. Mark Twain e Erich Kästner estão representados ao lado de Enid Blyton e Marie Louise Fischer. Vários exemplos da influência do material de leitura sobre os jovens demonstram que, sem dúvida, pode-se determinar o efeito da leitura de certos textos.

Desde que existe literatura juvenil tem havido manipulação literária. Esta pode ser exercida através da censura e proibição, controle das ofertas de livros, esclarecimentos unilaterais e, igualmente, por meio da ênfase deliberada de certas opiniões estéticas, nas escolas.

**Censura e proibição:** (por exemplo) Controle da distribuição, após denúncia pelo Conselho Federal de Censura como literatura perigosa para a juventude / Conselho de Censura, especificação para livros escolares.

**Controle das ofertas de livros:** Divulgação de prêmios para livros infantis e juvenis. Facilidades para distribuição de livros, por clubes-do-livro para jovens leitores, promovida por escolas e governos.

**Ênfase sobre opiniões estéticas:** Normas superficiais e padronizadas

para o bom e o belo, para o sadio e o destrutivo, para o distinto e o vulgar, apresentadas como valores absolutos.

## II. Objetivos das tendências que pretendem influenciar o jovem leitor:

Parece-me que os métodos usados para influenciar crianças e jovens por meio da sua literatura, encerram tendências perigosas. Não é fácil descobrir, em todos os casos, a tendência que se oculta por trás do método escolhido, especialmente no que se refere a medidas que provocam resultados indiretos. Se existe uma lei que proíbe a distribuição de jornais e livros preconizando o ódio racial, a indústria da guerra e a violência, esta lei tem por efeito direto tornar esses textos inacessíveis aos jovens leitores. Mas que se pode fazer quando, reedições de livros do século XIX, mostrando um mundo harmonioso, construído de acordo com concepções de ordens sociais passadas, frustram literariamente e influenciam ideologicamente os jovens leitores? Quando, por exemplo, se mostra, no Japão ou em outros lugares, por meio de edições de grandes tiragens, do livro de Johana Spyris, "Heidi", um retrato da literatura juvenil européia que é absolutamente falso? Quando se apresenta também uma imagem antiquada da Suíça?

Em minha opinião, aqueles que se preocupam com a influência exercida sobre os jovens leitores pela literatura, deveriam considerar o seguinte:

1. Existe atuação direta, por meio de medidas firmes e claras, tais como proibições e ordens para ler ou não ler determinados livros.

2. Essas tentativas são grandemente facilitadas, se a literatura para os jovens tiver um conteúdo ideológico

determinado, ou também, se as escolas padronizarem a avaliação do bem e do mal mediante a seleção ordenada do material de leitura e por meio de programas de literatura didática de natureza monopolista.

Segundo penso, esses perigos de doutrinação e de uma educação estética unidirecional passam despercebidas por muitos teóricos do livro juvenil. Isso se torna óbvio quando surge alguma controvérsia acerca da validade ou não dos meios de comunicação de massa, e quando o livro, como um refúgio seguro, é confrontado com os meios enervantes de comunicação de massa, tais como a televisão, o rádio ou os discos. Os defensores da opinião acima se esquecem de que o livro também é um desses meios de comunicação de massa, não havendo grande diferença quanto aos meios pelos quais as pessoas aceitam a comunicação transmitida aos leitores pelos livros, aos espectadores pelos filmes e aos ouvintes pelos discos. "Se um livro é lido por 50.000 leitores ou se um programa de televisão é visto por 6.000.000 de espectadores, e desse modo ambos influenciam sua imaginação, isso me parece problema quantitativo e não qualitativo", escreve o autor de um estudo intitulado "Vendo ou Lendo" ("Seeing or reading", I. H. Knoll, Bertelsmann-Letters, July 1970). Parece justo presumir que por trás dessas objeções contra outros meios de comunicação que não o livro, se escondem concepções conservadoras. Por outro lado, alguns teóricos e publicistas avançados fazem seriamente a seguinte pergunta: Deveria o livro conservar a importância que tem tido até agora? Seria sensato continuar-se subordinado a um tipo de influência um tanto duvidosa? Assim, o livro é visto como instrumento perigoso que isola o leitor da sociedade. "Embora

não tenha sido comprovado se existe realmente diferença fundamental entre os motivos que levam uma jovem a ler histórias de amor e um homem a ler uma obra de Thomas Mann, pode-se dizer que ambos, como leitores, demonstram uma conduta anti-social, já que interrompem o contato com seu ambiente durante o tempo em que estão lendo" (Walter Nutz — *Conform Literature for Women*. In *Trivial Literature*. Editor: G. Schmidt-Henkel, Berlin, 1966. Pages 65-73).

"Se, por exemplo, uma criança parece ser mais influenciada por livros do que por pessoas, pode ser que as pessoas sejam tão opressivas que a criança esteja buscando nos livros uma fuga dessa opressão" (David Riesman, *The Lonely Crowd*, 1950, p. 96).

No livro recente de Virginia M. Axline ("Dibs — *The miraculous development of a Human Being*", EUA, 1964), a autora americana conta a história de um menino solitário e infeliz, que não podia transpor o seu isolamento e estabelecer contato com seus companheiros. Durante horas e horas devorava livros. Repelia qualquer contato com outras pessoas.

Tais exemplos da leitura como fuga da realidade social não são raros, e levaram pedagogos como A. S. Neill a um acentuado descaço pela educação literária: "Os livros são os recursos educacionais menos importantes. A criança deve, naturalmente, saber ler, escrever e contar, porém, além disso, instrumentos, esporte, teatro, som, cores e liberdade são mais importantes que livros". (A. S. Neill: "*Summerhill*". *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*).

Nesse caso, evidentemente, o livro

está sendo encorajado como um sucedâneo da vida, um meio de influenciar na direção errada. O livro levaria o leitor ao isolamento ou mesmo o influenciaria no sentido de se tornar anti-social, em vez de conduzi-lo a um segundo nascimento, à socialização.

Ao lado dessa dúvida fundamental sobre a validade de qualquer educação através de livros, a pergunta cética de um especialista no campo da didática da literatura, como A. Cl. Baumgärtner, parece sem importância. Ele pergunta: "A origem de todas as dificuldades no que se refere à educação literária não seria o fato de que esta representa uma tentativa de educar na direção de algo que não mais existe?" (A.Cl. Baumgärtner: *Wozu Literatur in der Schule?* — Braunschweig, 1970.) A literatura, — que não existe mais, ou que talvez não exista mais, — poderia ser substituída, de acordo com as idéias de Baumgärtner a respeito da época que está para vir, por livros de referência, quadros demonstrativos, planos de ensino, e "alguns sucessores do livro ainda não conhecidos".

"Como o interesse pelos textos das épocas passadas já vem diminuindo há anos, é preciso admitir hoje uma crescente diminuição da ficção em favor dos autores contemporâneos. O aumento das obras de não-ficção não pode ser esquecido. Mas talvez esses tipos de livros, pelo fato de serem ainda livros, já estejam superados. A sobrevivência de uma sociedade civilizada sem literatura parece difícil de se imaginar (pelo menos para nós) mas, certamente, pode ocorrer".

Ambas as opiniões — a imputação de ser a literatura um sucedâneo, e a predição do fim de toda a lite-

ratura, devem-nos desafiar e exigir resposta por meio de teses ou hipóteses.

A leitura de um livro pode, certamente, representar a fuga de um problema. Mas de acordo com as peculiaridades desta ou daquela pessoa, pode ter também caráter substitutivo. Não se pode afirmar, de maneira geral, que os livros e a leitura encerram perigo no sentido de serem anti-sociais, já que os livros e a leitura são meios básicos de comunicação. Para a comunicação de massa, os livros representam um olhar sobre o mundo e a realidade. Talvez o livro venha a perder sua posição de monopólio para outros meios de preservação da palavra (discos, gravadores, trilhas sonoras) mas permanecerá como recurso particular e específico de resguardar a linguagem com suas estruturas particulares de dicção. Sabe-se, por outro lado, que no mundo dos livros, especialmente entre os livros destinados às nossas crianças, existem títulos predestinados a introduzir tendências perniciosas no desenvolvimento do jovem leitor, livros capazes de iludi-lo com mundos imaginários, e de apresentar-lhe ideais falsos e perigosos.

A outra tese, da decadência da literatura, parece visar apenas a um setor: a literatura de ficção. Esta segunda tese também procura desafiar-nos. Creio ser possível que os poemas, dramas e romances reunidos sob a forma de livro decresçam em número e importância, comparados com informações reunidas sob a forma de livro. Parece-me no entanto uma especulação que vai longe demais, predizer, por esse motivo, a decadência da literatura.

Consideremos agora os objetivos e o significado da educação literária. Em

outras palavras, quais serão as metas daqueles que suprem crianças e jovens com literatura e buscam torná-los capazes de lidar com textos? Sem abordar as minúcias da educação literária fundamental, pode-se chegar a um consenso que considere a educação literária como parte do esforço para facilitar o processo de emancipação dos jovens, um processo que tem como resultado a sua individualização e socialização. Dizemos na Alemanha: o objetivo deve ser o auto-conhecimento individual e social que constitui a base da autodeterminação de cada cidadão, tomado individualmente, numa sociedade democrática. Portanto, no campo da educação literária, a meta deve ser formar um leitor independente e crítico, um leitor ciente do fato de que o material de leitura pode apresentar informações, opiniões, conhecimentos, reações lingüísticas, símbolos para serem digeridos e assimilados.

O resultado da educação literária não deveria ser apenas a presença de um leitor isolado, enterrado atrás dos livros, e sim um leitor capaz de refletir sobre o respectivo texto, podendo manter equidistância dos conceitos e opiniões emitidos. Tal atitude mental prestaria enorme ajuda à compreensão internacional, caracterizando o nível em que os preconceitos são eliminados, em que são evidenciadas as maneiras emocionais de agir, e em que o engajamento humanitário se torna eficiente.

Em minha opinião, seria mais importante tornar possível ao jovem leitor manter certa distância crítica do material de leitura do que proporcionar-lhe, a qualquer preço, uma literatura pedagógica bem equilibrada e moralmente impecável. Alguns dos critérios estudados pelos especialistas durante a conferência

de Paris, em novembro de 1969, e trechos da "Carta para o livro-Infantil" não deveriam ser aceitos sem minuciosa discussão.

### III. Métodos para exercer influência, advertências e recomendações

Gostaria de tentar apresentar, nesta última parte, algumas variações práticas sobre o que venho afirmando. Gostaria, em primeiro lugar, de adverti-los sobre dois pontos, e em seguida, fazer duas recomendações. As duas advertências são especialmente dirigidas a todos aqueles que parecem ter formado uma opinião excessivamente favorável da educação literária em família e da educação literária nas escolas. Se os pais são encarregados da escolha da literatura para os filhos, podem ser feitas duas objeções: 1) A tendência para um gosto antiquado, já que os pais procuram proporcionar às crianças as mesmas impressões literárias de sua própria juventude. Levada esta tendência às últimas conseqüências, pode acontecer que os adultos de amanhã estejam lendo a literatura juvenil de ontem.

A classificação do jovem leitor de acordo com a esfera social a que pertence, especialmente nas camadas menos favorecidas, pode ter efeitos limitadores, cujo resultado é mantê-lo numa subcultura iletrada. Em outras palavras: as crianças provenientes de famílias de recursos modestos não são encorajadas a se tornarem leitoras. As crianças provenientes de famílias de boa classe média podem ser desencorajadas do mesmo modo, ficando presas a concepções conservadoras e padronizadas, e a opiniões cultivadas no seio da família. Se a educação literária nas escolas se afastar demais dos interesses literários e da receptividade dos meninos e meninas, optando por uma oferta unilateral de material de leitura, por meio da imposição aos

alunos de uma literatura selecionada, parte desses jovens será doutrinado, e a outra se embotará e, possivelmente, após terminar os estudos recairá na condição de iletrado. Sem dúvida, a educação literária nas escolas produz efeito secundário frustrador. Este efeito será mais acentuado em escolas que utilizam métodos autoritários.

Permitam-me propor, ao fim deste artigo, duas recomendações que em alguns países já foram postas em prática de maneira exemplar. Se pretendemos fazer com que os jovens se tornem leitores críticos temos de fornecer-lhes grandes quantidades de livros, que eles possam usar fácil e livremente. Esta será a única maneira de promover o desenvolvimento da leitura individual e de impedir a influência unilateral nos jovens leitores. Além disso, os leitores terão, dessa maneira, possibilidade de uma escolha independente em literatura. Assim sendo, as instituições encarregadas da educação de crianças e jovens, principalmente as escolas, necessitam de bibliotecas, não só abertas para todos os alunos, o dia inteiro, como também servindo de base para qualquer tipo de ensino e instrução. Se quisermos que os jovens se tornem leitores, têm de aprender a conviver com livros e bibliotecas.

Se desejarmos evitar, no ensino ministrado em nossas escolas, as frustrações e limitações já mencionadas, devemos lutar para que em nossas universidades e faculdades de pedagogia se desenvolvam a reflexão e a pesquisa sobre os jovens e sua literatura.

A compreensão internacional através da literatura não pode se restringir a

alguns círculos seletos que têm em comum o conhecimento dos clássicos da literatura universal. A compreensão internacional começa com a cartilha, com o livro de figuras, com os livros para crianças e jovens, e se realiza por meio de informações, dadas tão cedo quanto possível sobre a vida e o modo de pensar e sentir de outros seres humanos por todo o mundo.

## BIBLIOGRAFIA

- BAUMGARTNER, A. Cl. (ed) *Lesen. Ein Handbuch.* (Hamburg 1973, Veriag fur Buchmarkt-Forschung).
- BAUMGARTNER, A. Cl. & DAHRENDORF, M. *Wozu Literatur in der Schule?* Beiträge zum literarischen Unterricht (Braunschweig 1970, Westermann-Taschenbuch 1976).
- BEEG, Armin. *LESEINTERESSEN DER BERUFSSCHÜLER.* (München, Besel 1963, Erziehung und Psychologie Nr. 23).
- GIEHRL, Hans E. *Der junge Leser.* Einführung in Grundfragen der Junglesekunde und der literarischen Erziehung, 2. Geänderte Auflage (Donauwörth 1972, Auer-Verlag).
- KNOLL, J. H. *Sehen oder lesen?* Marginalien zum Wettbewerb von Buch, Zeitung, Zeitschriften und Fernsehen (Bertelsmann-Briefe, Heft 69, juli 1970, s. 2-13).
- NEILL, A. S. *Summerhill.* A radical approach to child rearing (1960 New York — Hart Publishing Co.).

Ninguém duvida que a temática das estórias destinadas aos jovens leitores deva ser predominantemente nacional. Embora as prateleiras das livrarias da cidade estejam abarrotadas de livros traduzidos, a opinião geral é que o livro nacional deveria dominar o mercado. O problema não se limita aos livros infantis, é óbvio. Na exigência de brasilidade, todos hão de concordar. Haverá, no entanto, o mesmo consenso em relação aos temas míticos? Porque reivindicar a presença de mitos no mundo da literatura infantil?

A literatura infantil tradicional, herdada das fontes européias, apoia-se em contos e lendas, que podem ser considerados como a expressão, no modo menor, de mitos antigos. Assim como seixos arredondados por correntes milenares, os contos elaborados pela cultura popular são fáceis de aprender; o seu aspecto é

cotidiano; mas a pedra de que são feitos é a mesma dos mitos, dos quais trazem a lembrança, ainda que o seu significado original esteja esquecido. Falar da necessária presença de mitos em literatura infantil requer o exame preliminar do valor que os contos tradicionais possuem ter para a criança contemporânea.

Diz-se que hoje em dia as crianças não mais se animam em ouvir ou ler contos da carochinha. Fadas e princesas caíram de moda. Os fogosos corcéis desapareceram ante a presença real dos foguetes interplanetários. Os heróis conquistam galáxias e destroem malvados habitantes de planetas longínquos. Afirma-se, também, que os contos só servem para afastar as crianças da realidade, que apenas ajudam a reforçar a imaturidade da mente infantil. Fazem acreditar que os problemas possuem soluções mágicas. Esquecem do dia a dia para levar a criança fora da vida real, para a alienação de mundos imaginários. Na era tecnológica, o imaginário tem serventia?

\* Doutora em Psicologia – Sorbonne. Professor Titular do Curso de Doutorado em Psicologia do ISOP/FGV.

Certos críticos observam que os contos da carochinha, olhados de perto, não são mesmo apropriados para crianças. Em cada passo, crimes horrendos são cometidos: degolação (Barba Azul), envenenamento (Branca de Neve), até mesmo incesto (Pele de Asno). Os pais abandonam os filhos (Pequeno Polegar). A mínima desobediência provoca castigos extremos (Chapeuzinho Vermelho). Tudo é fonte de angústia.

Podem ser assim resumidas as críticas mais freqüentes: ultrapassado, o conto tradicional ensina apenas irrealdade e pavor.

Talvez se possa concordar com a primeira objeção: as fadas de amplo saiote e varinha de condão não se vêem muito hoje em dia. Quem são, porém, esses "Super-heróis", que "se ligam em campos de energia", senão velhos conhecidos, com uma roupagem nova? A estória de "Super-homem" conta o seguinte: o herói é filho de cientistas, num planeta fadado ao desaparecimento; é depositado pelos pais numa nave que o leva para a Terra. Recolhido e adotado por um casal, o herói cresce como uma criança comum, até que se descobrem os seus poderes. A partir de então, passa a viver uma vida dupla, ora pacato cidadão, ora super-homem que destrói os monstros e afasta os cataclismas.

Em 1909, o psicanalista Otto Rank, ao estudar *Os mitos do nascimento do herói* estabelecia o que chamava de *lenda-tipo*, ou seja, a temática constante em todas as estórias de heróis, em qualquer cultura que fosse. Nessa temática, o herói é sempre um exilado, filho de pais ilustríssimos, que por força de uma ameaça, revelada por sonho ou por oráculo, é abandonado (geralmente colocado às águas numa cesta) e, em seguida, salvo por animais ou

gente humilde que o cria; já homem feito, vinga-se daqueles que causaram o seu desterro, e alcança grandeza e glória.

Como se vê, até a estória do Super-homem, que parece tão primária e tão tipicamente americana, reproduz, em todos os seus detalhes, o tema do herói tal como surgira entre os gregos, e como aparece com variações em inúmeros contos da carochinha. Em que importa a roupagem, se a temática se mantém? Jazão, ou Pedrinho do Pé de Feijão, ou Super-homem, são a mesma personagem. Todos são heróis fantásticos, que enfrentam e vencem perigos.

Os contos tradicionais apresentam aspectos angustiantes, é verdade. Mas é forçoso reconhecer que os perigos são sempre vencidos. Como se o conto dissesse: existem ameaças, abandono, morte, devoração, mas o herói também existe, e ensina como superar esses perigos.

A fantasia propõe um problema, sugere uma crise, mas termina com uma solução satisfatória. Atende, portanto, à função de catarse que Aristóteles reivindicara para a tragédia antiga.

Parece que, através desses contos, a criança pode aprender a manejar as suas próprias fantasias ansiosas, a sua agressividade. Além do mais, o conto deixa bem claro que a ação se situa fora do tempo histórico e do espaço delimitado. Coloca-se num tempo mental e num espaço imaginário, em que tudo é possível e tudo acontece. Permite, portanto, evocar simbolicamente as próprias fantasias num palco que é também fantástico. Ocorre, portanto, a reativação das tendências ansiosas ou agressivas bem como a sua transformação pelo meio do disfarce lendário.

Assim sendo, uma tendência que se pode observar ao percorrer novas versões "suavizadas" dos contos tradicionais — em que por exemplo Barba Azul apenas encarcera duas mulheres em vez de degolar sete — parece despojar o conto de uma das suas funções básicas, a de lidar precisamente com a violência dos próprios desejos.

Ensina-se à criança que deve ser "boazinha". Para "não traumatizá-la" conta-se estórias em que até o lobo é "bonzinho". Vive-se, enfim, num mundo "bonzinho". Como sentirá então uma criança que é real, que ama e odeia com a fúria própria da infância? Será que, somente ela tem a exclusividade de não ser "boazinha"? Não se culpabilizará pelos impulsos agressivos? A fantasia do conto propõe precisamente a catarse (isto é, purga) dessa violência. Além do mais, este mundo não é bonzinho. Qualquer noticiário de televisão apresenta imagens muito mais apavorantes que as evocações dos contos, e sem os recursos mágicos das soluções heróicas.

Bruno Bettelheim, autor da recente *Psicanálise dos Contos de Fadas* (1976) chega até supor que muitos dos adultos e adolescentes viciados em drogas talvez tenham sido crianças que não tiveram a oportunidade desse manejo imaginário dos conflitos. Para esse autor, os contos e lendas teriam o poder de exorcizar a angústia, invocando-a.

Tal posição equivale a colocar o imaginário como fonte de ajustamento. O imaginário, pátria dos mitos. É, portanto, pelo estudo do "testemunho antropológico do mito" (Kerenyi, 1977) que vai esclarecer-se a função social e individual do imaginário.

Na linguagem corrente, é comum considerar-se o mito como uma categoria de pensamento fantasioso.

Costuma-se opor, de maneira antagonica, mito e realidade. Nesta ordem de idéias, mito é sinônimo de fábula. Dentro da hierarquia de valores herdados do positivismo, ainda atuante, o mito representa a manifestação de um pensamento de tipo arcaico, primitivo, a que nenhum homem dotado de razão deve dedicar maior atenção, a não ser na busca de eventuais requintes para enfeitar alguma obra literária. Quando muito, os temas míticos podem se manifestar desde que sejam convenientemente disfarçados de alegorias, ou reduzidas a ilustrações eruditas. Tal apreciação ainda domina amplos setores acadêmicos. Em que currículo universitário da área das ciências humanas são estudados mitos, salvo como aspecto da antropologia cultural ou como evento na história das religiões? Como se o domínio do mito fosse necessariamente exótico ou arcaico, em todo caso, estranho ao pensamento ocidental.

Esse enfoque, fundamentado implicitamente no credo do progresso racionalista apregoadado por Augusto Comte, que considerava que as etapas teológicas e metafísicas deveriam ser necessariamente superadas para chegar-se à era científica, surge conjuntamente com o desenvolvimento da sociedade industrial. O século XIX desenvolve a idéia de progresso oriunda do século precedente, ressaltando a importância dos fatores econômicos. Os sistemas de crença, os valores éticos e quicá religiosos são então avaliados como meros decorrentes de um quadro econômico. As leis econômicas a tudo determinam: após a influência de Comte, que despreza o pensamento mítico em

nome do racionalismo, aparece Marx que, afirmando o determinismo econômico, relega os sistemas de crença e o pensamento mítico como tantas elaborações compensatórias, manipuladas em termos de poder. Essa colocação é ainda vigente em muitas áreas do pensamento sociológico.

30

Ao mesmo tempo que a sociedade industrial e tecnológica se desenvolve, ela precisa ampliar os seus mercados e assegurar o controle das suas fontes de matérias-primas, e, portanto, aumenta e aperfeiçoa os seus domínios coloniais. Novas terras são exploradas. Os sistemas de crença e as instituições dos povos colonizados são objetos de interesse e estudo, mas com o distanciamento que garante aos colonizadores a fé racionalista e a boa consciência. Tylor, na Inglaterra, declara que o pensamento mítico é característico "do espírito humano em sua primeira infância".

A escola sociológica francesa cunha o conceito de "mentalidade pré-lógica" para descrever o funcionamento do pensamento dos povos "primitivos". Em obra famosa, Levy-Bruhl compara os processos do pensamento da criança, do primitivo, e do doente mental. Mais tarde, o mesmo autor, com uma honestidade que muito honra a sua memória, voltará atrás, reconsiderará os seus pontos de vista, para declarar que "não existe uma mentalidade primitiva que se diferencia da outra por dois caracteres que lhe são próprios (místico e pré-lógico).

Há uma mentalidade mística mais acusada e mais facilmente observável nos primitivos que em nossa sociedade, mas presente em todo o espírito humano" (1949, p. 131). Mas até hoje, Levy Bruhl é lem-

brado como o estudioso das crenças das "sociedades inferiores". Ainda em fins do século XIX, Lang, que partira inicialmente de Tylor, acaba opondo a religião (racional) ao mito (irracional). Em vez de expressar os albores da humanidade, o mito seria pelo contrário uma criação própria de um estado de degenerescência.

Arcaísmo ou regressão, o pensamento mítico é fundamentalmente estranho ao homem civilizado, isto é, europeu. Uma nova ciência humana porém, inicia-se juntamente com o século XX, e afirma que os mitos não são apanágio exclusivo dos povos antigos exóticos. Os mitos estão também presentes no âmago do homem ocidental. Freud ainda assume a ideologia do século XIX, apoiando-se explicitamente nos trabalhos de Tylor e de Frazer: assim é que interpreta as manifestações míticas do homem contemporâneo como sendo a expressão de algo arcaico, que aparece mediante processos de cunho neurótico. Mesmo assim, Freud elege um mito antigo como figura central da sua teoria do desenvolvimento da libido: Édipo determina o núcleo das neuroses.

Opondo-se frontalmente a Freud, Jung reclama o direito ao mito para o homem ocidental. Longe de ser uma regressão a um modo arcaico de elaboração da realidade interna, a vivência mítica é uma modalidade privilegiada de adaptação à realidade. Jung julga que muitas neuroses contemporâneas provêm do fato que o homem moderno desaprendeu a lidar com a complexidade do seu ser psíquico, e o objetivo da psicoterapia é devolver ao paciente a faculdade de elaborar os seus próprios mitos. Do ponto de vista da psicologia analítica, o imaginário psicônico como fonte de

justamento. Para Jung, o estudo dos mitos passa a ser uma exigência para a psicologia.

É sobretudo nos estudos dos filósofos, porém, que se delinea com maior nitidez o valor antropológico do mito. Os fenomenólogos passam a preocupar-se com o que cada mito significa, dentro do sistema social em que se insere, e dentro da situação existencial. Entre eles, Cassirer ocupa uma posição de destaque. Em sua obra fundamental, **A Filosofia das Formas Simbólicas**, Cassirer situa o mito como forma de conhecimento. Derivado da função simbólica, isto é, da capacidade que o homem possui para elaborar abstratamente o mundo pelo meio da linguagem, o mito propõe um modo de explicitação irracional da situação. Nesse sentido, é legítimo dizer que o mito é objetivo. Expressa uma forma específica de pensamento, tão respeitável quanto aquela que dá origem ao conhecimento científico. Lida com outra ordem da realidade, e procura dar conta de um modo diferente de compreensão: "o mito e o conhecimento científico não se diferenciam pela natureza das categorias que utilizam nem pela qualidade de tais categorias, mas sim pela sua **modalidade**" (Cassirer 1972, p. 85). São **modos diversos** de enunciar a realidade humana, que objetivam, ambos, dotar o universo humano com estruturas que lhe dêem uma significação coerente. Deste ponto de vista, o mito deve ser estudado como um fenômeno específico, não redutível a qualquer outra elaboração humana que o possa interpretar. Esse enfoque existencial e fenomenológico do mito é antagonístico da posição estruturalista, tão em moda atualmente, que procura ver no mito um conjunto de sinais dentro de uma estrutura comunicativa. Para Levy-Strauss, o mito fornece um modelo

lógico, cuja analogia com outros tantos modelos lógico-matemáticos pode ser estabelecida. Para a escola fenomenológica, o mito é uma estrutura necessariamente alógica, que procura dar conta de uma realidade impossível de expressar de outro modo. A palavra "mito" vem do grego  $\mu\acute{\iota}\theta\omicron\varsigma$ , que significa "palavra", "dito". Não é o conceito abstrato, é a palavra pronunciada. É o dito do indizível, que de outra forma não poderia ser enunciado.

31

O que há de tão estranho que não possa ser dito em termos lógicos e racionais? É a própria existência do homem. E por serem comuns a todos os homens, os problemas existenciais encontram em toda parte a mesma resposta. Os mesmos temas são encontrados em todos os povos, em qualquer época. Antes de mais nada, o dito mítico é resposta às perguntas fundamentais do ser humano jogado neste mundo: "O que sou? Para onde Vou? De onde venho? Como permanecer?". E o mito responde: o mundo foi criado, o homem nele recebeu determinado papel, potências há, que mandam no homem e no mundo. Os mitos elaborados por cada grupo cultural testemunham da sua modalidade específica de resposta, mas oferecem a mesma mensagem. Revelam que houve homens que também sofreram, também enfrentaram a estranheza da sua situação e a incoerência do seu destino, e também tentaram elaborar a sua angústia.

Para Morin, o mito aparece juntamente com a consciência da morte. Quando **homo sapiens** descobre que ele é mortal, isto é, conscientiza a sua possibilidade de ser e de não ser, ele passa a reconhecer-se como um ser duplo, real e irreal, concreto e abstrato. Dessa contradição, oriunda da inaceitabilidade do não ser, surge o mito, a palavra, a ce-

lebração. “Descobrimos então que imagem, mito, rito, magia, são fenômenos fundamentais, ligados ao surgimento do homem imaginário. A partir de então, mitologia e magia serão complementares e associadas a todas as coisas humanas, até mesmo as mais biológicas (morte, nascimento) ou as mais técnicas (caça, trabalho); vão colonizar a morte e arrancá-la do nada” (1973, p. 117).

Neste sentido, mito e realidade deixam de opor-se. Como bem escreve Van der Leeuw, o mito “celebra a realidade” (1970, p. 405). Tal celebração não explica, mas pelo contrário, oferece uma palavra ambígua, sujeita a vários tipos de explicação, sugerindo caminhos diversos e às vezes opostos para a compreensão da situação. Poder-se-ia até dizer que o dito mítico se impõe quando a lógica não pode abarcar o campo da realidade. O simbolismo que o mito elabora não pode ser simplista, pois ele procura dar conta da complexidade do real. Daí a irracionalidade do mito. Se o problema tratado pelo mito pudesse ser expresso em termos racionais, não seria complexo, não seria vital, e portanto, não seria sagrado. Todo mito situa-se no terreno do sagrado, isto é, do terrível, já que, para citar Eliade, “o real, — isto é, o poderoso, o significativo, o vivo — equivale ao sagrado” (1962, p. 256). Para o pensamento mítico, atribuir significações é conferir — ou reconhecer — o valor sagrado das coisas. Isto não quer dizer que a totalidade do mundo seja sagrada. O que é sagrado no mundo, é aquilo que **interessa**, aquilo que diz respeito às soluções encontradas pelo grupo cultural para os problemas existenciais do homem e para a identificação do grupo. As coisas não são sagradas por existirem realmente. Ao contrário, o sagrado faz as coisas tornarem-se reais. E a es-

colha das coisas significativas é feita pela cultura. O mundo é consagrado mediante as categorias fornecidas pelo grupo cultural. Por isso, o mito só pode ser compreendido dentro do esquema de referência da cultura na qual se origina. Desta maneira, o estudo dos mitos é um meio poderoso de aproximação das diversas cosmovisões dos povos e grupos culturais. Ao mesmo tempo, pela universalidade das questões às quais propõe respostas, o mito pode ser compreendido em função do seu fundamento existencial, que transcende a todas as épocas e todas as culturas.

O mito, esboço de existência humana e conjunto de símbolos socialmente determinados, alcança ao mesmo tempo o universal e o específico. Para o grupo social a compreensão dos seus mitos é garantia do seu autoconhecimento. No caso da literatura infantil, pelo seu papel na elaboração das atitudes do futuro adulto não se pode insistir demais sobre a importância da informação fornecida pelo testemunho do mito. Enquanto, no plano psicológico, o conto permite que a criança desenvolva meios para ab-reagir à violência dos próprios desejos, a estória mítica fornece, ademais, os moldes elaborados pela cultura a qual pertence.

No mito, a junção entre particular e universal faz-se de tal modo, que ao enfronhar-se com as suas raízes culturais, a criança alcança também grandes temas antropológicos.

A estória mítica informa acerca dos grandes problemas comuns à humanidade e ensina como o povo a que pertence soube resolvê-los. Dentro da perspectiva fenomenológica, o imaginário é uma das funções essenciais do homem, e o conto, filho da imaginação do grupo cultural, ajuda a desenvolver a capacidade

imaginativa da criança. Funciona, portanto, como estímulo pessoal e cultural. Longe de enganar a criança com relatos fantasiosos, fá-la mergulhar no íntimo das tradições do seu povo. Isto não é em absoluto a manifestação de um nacionalismo estreito, que só reconheça como fonte válida de informação as tradições brasileiras. Pelo universalismo dos temas míticos, quanto mais autêntica for uma estória apoiada nas raízes culturais, maior será o seu encontro com os temas de outros povos.

Um exemplo, entretanto, permite ilustrar essa tese; trata-se de um tema premente para qualquer grupo, a origem da comida:

1. *Lenda da Nova Guiné*: (resumindo) Uma linda moça, Hainuwele, nascida de um coqueiro, podia tirar do próprio corpo todos os bens que desejasse. Numa festa, onde havia danças, Hainuwele distribuiu presentes aos dançarinos. No fim da festa, os dançarinos matam-na. Um deles corta o corpo em pedaços, que enterra em diversos lugares, afora os braços, que finca na terra.

Dos fragmentos do corpo, nascem plantas até então desconhecidas, "sobretudo tubérculos que se tornaram então a principal alimentação dos homens". Os braços erguidos formavam um arco, assemelhando-se a um portão. Aqueles que o atravessaram viraram homens. Os outros seres se transformaram em animais. (citada por Eliade, 1976, p. 28).

2. *Lenda do Peru* (séc. XVI): (resumindo) O deus Pachacamac criou o primeiro casal de homens, mas se esqueceu de dar-lhe o que comer. O homem morreu de fome. A mulher encontrou frutos do mato que lhe permitiram sobreviver. Pachacamac uniu-se com ela, e ela teve um filho.

Quando nasceu, Pachacamac tomou a criança para sacrificá-la. "Da carne enterrada cresceram favas e abóboras. Os ossinhos se tornaram mandioca, e seus dentes viraram milho" (citada por Eliot, 1976, p. 138).

3. *Lenda do Brasil, Índios Maués, Amazonas*: (resumindo) Iveroi, filha do grande Tuxaua das onças, teimou em visitar os tios, que eram feiticeiros. Ela dança para eles, que a enfeitizam. "Iveroi caiu morta ali mesmo".

Do corpo dela os seus tios Muricariua fizeram a Mandioca.

Como a primeira Mandioca não tivesse Tapioca, fizeram Tapioca do corpo do filho que ela trazia na barriga.

Depois fizeram o primeiro "Tarubá". No dia que os Muricariua beberam o primeiro tarubá, nasceram todos os bichos dos Maués. (recolhida por Nunes Pereira, 1967, p. 723).

Qual é a mensagem dessa lenda, tão idêntica até em seus detalhes (especialmente na semelhança entre a lenda do Amazonas e a da Melanésia)? Em primeiro lugar, que a comida não é "dada" ao homem, mas sim conseguida mediante o mais duro sacrifício. Para que os homens se alimentem, uma heroína tem de morrer. Ensina também que até o mal pode ser a origem do bem. E que para obter as coisas mais importantes, é preciso sofrer. Como todos os mitos de origem, ao mesmo tempo em que assegura a realidade da morte, transcende-a. É a aceitação do sacrifício que cria o homem, que divide os seres em humanos e animais.

Atrás da aparente barbárie, a mensagem do mito vai ao encontro de temas presentes na ideologia cristã.

Ensinando simbolicamente como lidar com os problemas existenciais, com a violência, a angústia, a insegurança, situando a questão da origem e da morte, os mitos antigos são sempre atuais. Longe de alienar o leitor, fazem-no mergulhar no âmago da realidade. No caso da literatura infantil, portanto, a estória mítica parece afirmar-se como um canal privilegiado de educação e de aculturação.

Em relação ao meio brasileiro, cabe uma advertência. Observa-se que as poucas obras de literatura infantil que utilizam o referencial mítico apoiam-se exclusivamente nas fontes indígenas. Ora, a cultura brasileira supõe a atuação conjunta das fontes européias e africanas, além da autóctone. Ao lado dos livros clássicos que oferecem um acervo de lendas índias, deveriam também ser consultados os trabalhos que expõem mitos recolhidos pela tradição afro-brasileira. Como exemplo, pode ser citado o recente (1976) "Os Nagô e a Morte", de Juana Elbein dos Santos, que apresenta um rico acervo mítico do complexo cultural de origem yorùbá.

Quanto às fontes européias, ao lado dos contos da carochinha, aludidos, houve também uma funda mistura de lendas medievais com temas da terra, que pode ser facilmente verificada ao percorrer exemplares da literatura de cordel. Todas as lendas do Ciclo do Graal podem ser reencontradas nos folhetos das feiras nordestinas, que tratam dos feitos de Carlo Magno ou do Rei Artur. No entanto, ao que parece, pouco tem se aproveitado dessa fonte para a literatura infantil.

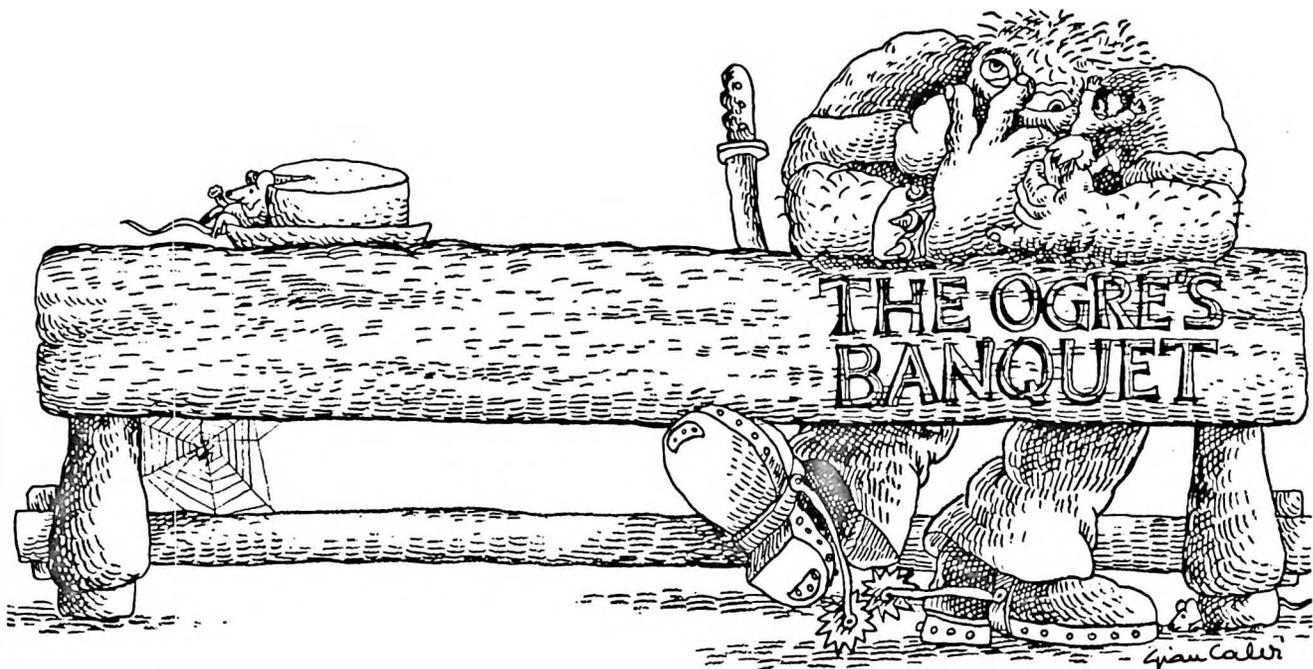
Talvez esse esquecimento se deva a problemas mais fundos, que não convém abordar aqui, pois dizem respeito à ambigüidade de uma cultura que ainda não se identificou

totalmente com as suas próprias características. No caso da literatura infantil, o apreço pelas tradições múltiplas e pela riqueza da cultura popular só pode contribuir para formar gente que se integre às suas raízes. O que, pela universalidade do mito, é também meio de integração com a humanidade inteira.

## BIBLIOGRAFIA

1. ARISTÓTELES. **Poética**, Os Pensadores, IV, São Paulo, Abril, 1973, 443-472.
2. AUGRAS, M. **Cultura Popular e Literatura Infantil. Arte e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, 1974, p. 11
3. BETTELHEIM, B. **Psychanalyse des Contes de Fées**. Paris, Laffont, 1976.
4. BURLAND, C. e outros. **Mythology of the Americans**. London, Hamlyn, 1965.
5. CAMARA CASCUDO, L. **Geografia dos Mitos Brasileiros**, Rio de Janeiro, 1947.
6. CASSIRER, E. **La Philosophie des Formes Symboliques**. Paris, Minuit, 1972, 3 vol.
7. ELIADE, M. **Mythe et Pensée Mythique**. in Eliot, **L'Univers Fantastique des Mythes**. Paris, Presses de la Connaissance, 1976, 12-29.
8. ELIADE, M. **Méphistophélès et l'Androgyne**. Paris, Gallimard, 1962.
9. ELIOT, A. **L'Univers Fantastique de Mythes**. Paris, Presses de la Connaissance, 1976.
10. FREUD, S. **Obras Completas**. Madrid, Biblioteca Nueva, 1968, 3 Vol.

11. JUNG, C.C. **El Hombre y sus Símbolos**. Madrid, Aguilar, 1966.
12. KERÉNYI, K. O Testemunho Antropológico do Mito, in. Gadamer-Vogler, **Nova Antropologia**. São Paulo, E.P.U. — EDUSP, 1977, vol 6, 218-234.
13. LEVY-BRUHL, L. **La Mentalité Primitive**. Paris, Felix Alcan, 1925.
14. LEVY-BRUHL, L. **Les Carnets**. Paris, PUF, 1949.
15. MORIN, E. **Le Paradigme Perdu: La Nature Humaine**. Paris, Le Seuil, 1973.
16. NUNES PEREIRA. **Moronguetá: Um Decameron Indígena**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967, 2 vol.
17. RANK, O. **The Myths of the Birth of the Heroe**. Nervous and Mental Deseade Monograph Series, n. 1, 1909.
18. SANTOS, J. Elbein dos. **Os Nãgô e a Morte**. Petrópolis, Vozes, 1976.
19. SCHADEN, E. **A Mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil**. Rio de Janeiro, MEC, 1959.
20. VAN DER LEEUW, G. **La Religion dans son Essence et ses Manifestations**. Paris, Payot, 1970.
21. VILLAS BOAS, O. e VILLAS BOAS, C. **Xingu, os Índios, seus Mitos**. Rio de Janeiro, Zahar. 1970.



## CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS DA ILUSTRAÇÃO EM LIVROS INFANTIS

GIAN CALVI\*

---

37

Ao ilustrar livros infantis temos hoje pela frente novos desafios. O ser humano é cada vez mais solicitado e atingido por um número incontável de imagens. A cada dia, pela televisão, jornais, revistas e cartazes, somos incitados por um número sempre crescente de apelos.

Os meios de comunicação buscam e transmitem incessantemente a mensagem e a imagem telegráfica, de modo que em menos tempo somos obrigados a ouvir e ver mais coisas. Diante dessa realidade que está à nossa volta temos que repensar todo o processo, seja sob o ponto de vista de conteúdo, ou de forma. No entanto, o livro infantil é hoje basicamente o mesmo de cinquenta anos atrás.

### No contexto dos "mass-media"

Estamos conseguindo fazer livros que sejam mais sedutores do que a televisão, o gibi e o álbum de figurinhas? Estamos fazendo livros

que atendam aos anseios da criança? O livro diverte a criança, contribui para estimular e desenvolver toda a força latente de sua personalidade? O texto e as ilustrações estimulam sua fantasia, tornando-a mais criativa? Será que o livro infantil consegue ser um alimento ideal para a criança?

Parece-nos que o grande desafio, diante do qual se encontram os autores de textos e ilustrações, é o desafio do estímulo à fantasia e à criatividade, pois o livro infantil é um dos poucos instrumentos de comunicação, por sua natureza autoral — pessoal e livre — no qual se pode abordar qualquer tema ou situação com bastante texto ou nenhum texto, composto só de imagem ou tendo pouquíssimas imagens, com muitas páginas ou com muito poucas páginas. Em resumo, pensamos que não existem fórmulas ou receitas para o livro infantil: o que importa à criança é ver e ler algo que seja novo e rico em estímulos; importa que ela seja atraída, que goste do que leu e viu, e que, por meio da palavra e da imagem, ela própria seja levada a

---

\*Programador visual Ilustrador. Diretor da Casa do Desenho, do Rio de Janeiro

imaginar e inventar. O que importa, enfim, é que cada livro ofereça alguma coisa que permita à criança se apropriar do mundo novo contido em cada desenho. Valioso para ela é que estas frases e desenhos tenham a força necessária para tornar-se parte integrante de sua existência.

Numa análise da ilustração aplicada à literatura infantil, é interessante

observar que os desenhos, em geral, são realizados a partir de textos já acabados. O ilustrador pode simplesmente ilustrar, isto é, desenhar imagens que sejam a legenda gráfica do texto ou então tentar desenvolver uma outra linguagem que seja complemento enriquecedor das idéias contidas no texto, criando novas idéias e ampliando o imaginário do conjunto...

38



Como encontrar imagens que consigam enriquecer e ampliar este sentido e ao mesmo tempo sejam um convite para a leitura? Como fazer para que encantem o leitor, levando-o com prazer à leitura? Como encontrar nestas imagens o estímulo para melhor compreender o texto e fazer com que seja o fio condutor para esse texto?

Todos nós ao lermos um texto tendemos, naturalmente, a visualizá-lo, e este é o problema chave do ilustrador.

### A busca do modelo nacional

É um dado interessante observar que os livros infantis no Brasil tendem a assumir uma posição imitativa de modelos não brasileiros.

Acreditamos que devemos buscar em nossa própria experiência, na terra em que vivemos, na gente, na flora e fauna que estão ao redor de nós, os motivos de uma ilustração nacional.

Os temas a serem tratados, ou as histórias a serem inventadas, podem e devem levar em conta, prioritariamente, tudo aquilo que integra e constitui a nossa tipicidade.

É freqüente observar que uma criança do Rio ou São Paulo conhece por vezes melhor a "paisagem" de Nova Iorque do que a do Norte ou o Nordeste Brasileiro. Não é só uma questão de conhecer melhor nossa casa, é acima de tudo a necessidade de encontrar nossa personalidade.

É realmente perigosa a tendência à repetição e apropriação de modelos gráficos ou visuais que em geral não correspondem à nossa realidade. Temos acesso, com certa freqüência, às principais publicações técnicas internacionais (**Graphis, Art**

**Direction, Design, etc...**) e, portanto, mantemo-nos informados quanto às mais recentes tendências do que se "vê" no mundo e, ao mesmo tempo, conhecemos pouco ou simplesmente nunca "vimos" coisas e imagens que estão em nossa rua, cidade, região, estado e país.

Todos os mercados já estão saturados pela chamada produção em massa, e é indefensável a posição imitativa que freqüentemente assumimos.

### Alternativas para o ilustrador

Colocado ante a opção de direitos ou de simples venda dos originais, o ilustrador, podendo investir, optará pela primeira alternativa; e pela segunda, como uma necessidade imediata de ver o seu trabalho remunerado.

No Brasil, como em toda parte, existem as duas alternativas. Acreditamos que a posição autoral, para o ilustrador, é mais sadia porque envolve um compromisso a longo prazo que funciona como estímulo a um trabalho mais sério e aprofundado. A venda do desenho resulta num compromisso passageiro e não estimula o acertar e o querer saber como o trabalho está se comportando.

A ilustração para livro infantil deve ser encarada como um compromisso a longo prazo e, conseqüentemente, exige um investimento de tempo em criar, aprofundar, burilar a idéia e realizar a forma.

Só o direito autoral é coerente com este compromisso. A realidade comercial é, porém, desmotivadora para um comportamento autoral.

Como conscientizar o profissional de que o fato econômico deve ser relegado a um segundo plano? Ou

como criar para o livro um mercado que lhe ofereça uma penetração mais ampla, permitindo uma remuneração autoral competitiva com outras faixas de mercado?

40

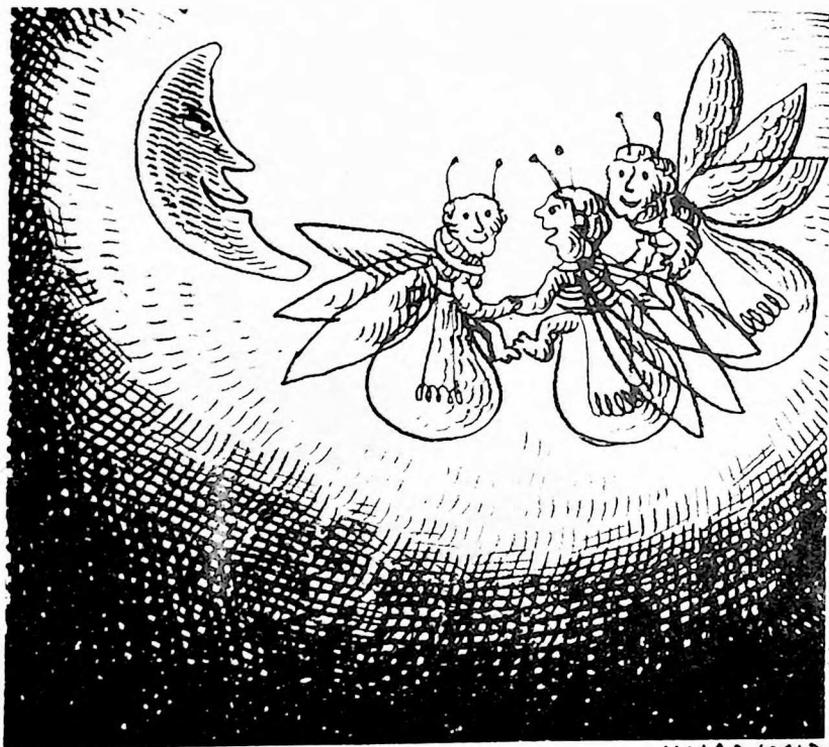
É evidente que no âmbito desta realidade o livro recebe a colaboração de dois tipos de profissionais: daqueles que estão em início de carreira e vêm no livro infantil uma oportunidade de promoção para outras faixas de mercado; daqueles que já se firmaram profissionalmente e não fazem livros com finalidade econômica.

O ideal seria se pudéssemos encontrar uma posição intermediária para que o livro não fosse prejudicado pela inexperiência do primeiro grupo e nem ilustrado apenas pela pequena elite do segundo grupo.

Refletindo sobre a situação do mercado, a única alternativa é recriar e inventar a partir dos nossos dados culturais. Ou seja contrapor valores a partir de nossas realidades e características.

A partir do momento em que se domine a técnica (isto é, que o instrumento de desenho e o ato de desenhar passem a ser aliados), pode-se transcrever no desenho a imagem que visualizamos.

E aí cabe a questão: será que neste momento devemos simplesmente transcrever a nossa visualização? Ou a partir dessas imagens definidas, devemos criar e recriar até o ponto em que a imagem consegue ter todo o conjunto de sentidos, de linguagem complementar e paralela ao texto?



O ideal é conseguir imagens que tendo um poder o mais universal possível de comunicação, também tenham a força necessária de criatividade, personalidade e inventiva que o ilustrador possa desenvolver.

Estes aspectos se nos afiguram importantes porque o ilustrador de livros infantis pode ser para a criança um complementador de imagens.

Genericamente, a rotina do dia a dia de uma criança da cidade é alimentar-se de TV e histórias em quadrinhos e, sem entrar no mérito do

potencial destes veículos, podemos observar que a produção média corresponde a um nível qualitativo inferior e estereotipado.

Esta produção média tem como objetivo básico o consumo em larga escala e, conseqüentemente, os valores intrínsecos e a personalidade tornam-se empobrecidos. É neste panorama de baixo índice de inventiva que o livro infantil passa a ter um papel virtualmente único, no qual podem ser individualizados e valorizados aspectos relegados a plano secundário pela tecnologia dos "mass-media"



Spam Coler

É essencial que ao escrever ou ilustrar, sejamos nós mesmos. É este o ponto de partida para a criação de alguma coisa que interesse aos outros: a individualidade do criador.

42

Este parece-nos o ponto de partida para o encontro de um "estilo" ou "linguagem" aplicáveis ao texto ou à ilustração. É nas imagens que estão à nossa volta que se encontra a matéria-prima para a identidade que buscamos. São imagens familiares, de que adultos e crianças temos que nos apropriar, criando e recriando sobre elas.

É neste recriar que cada um de nós pode encontrar o novo valor que in-

teressa realmente à nossa criança e à de outras latitudes, porque traz em si o que é peculiar. É no nosso "óbvio" que está a maior chance do bom livro. Em outras palavras, se quisermos eventualmente competir no mercado internacional, não teremos grandes possibilidades com a apresentação de idéias criadas dentro do padrão europeu, americano ou oriental.

O nosso público de literatura infantil crescerá na medida em que a criação se desenvolva a partir dos elementos da realidade individual, das histórias que ouvimos, das pessoas que nos cercam e das experiências que vivemos.

Era uma vez um menino de cinco anos que estava muito mal humorado, com uma tromba do tamanho de um bonde.

Aí eu peguei o texto, ainda inédito, que uma moça me trouxe aqui. Um texto escrito de um jeito gostoso, bem brasileiro.

Comecei a ler na varanda, bastante longe do menino, que eu não chamei.

Comecei a ler e pronto. Aconteceu exatamente o que eu esperava. O menino foi chegando, se sentou, ficou ouvindo tudo até o fim. A manhã sumiu. Os garotos mais velhos largaram a pelada e ficaram ouvindo também.

Umhas semanas depois eu fiz a mesma experiência com outro texto (publicado com louvor). Foi um desastre. Nenhuma das crianças se interessou nem um pouco. Nem podia se interessar.

Era daqueles textos formais, metidos

\* Professora de Literatura Brasileira

a poéticos e filosóficos, naquela linguagem pretensiosa e "estrangeira" que a gente conhece tão bem, daquele primarismo que dá vontade de rir pra não chorar.

Não era questão de entender ou de não entender (a única, ou ao menos a principal, preocupação de alguns "especialistas"): tudo de fácil compreensão. Era questão de se sentir em casa ou de não se sentir.

É verdade que alguns escritores voltados pro povo se preocupam às vezes com isso de serem ou não entendidos por ele. Mas eu acredito que esse "entender" quer dizer "perceber e ficar à vontade". É um entender mais largo. Um entender completo. Um entender de ligação, de comunhão.

### **A Língua de Todos**

Será que o melhor, na língua como na cultura, é transcender o nacional, ir se canalizando pro universal?

Mas que graça pode ter o universalismo se as nações não conservam

as suas características, a sua personalidade? Que benefício é que ele pode trazer? Quanto mais nós nos alienamos de nós mesmos, mais longe vamos ficando dos outros.

Será que, pro desentendimento dos homens, está contribuindo a falta de uma língua geral, que não se identifique com tradição nenhuma? E essa língua é viável, tem probabilidade de ser aceita e de cumprir o seu ofício? O esperanto não pegou. Que língua, então?

Sapir diz que ninguém pode negar a utilidade de uma língua internacional auxiliar. Que essa língua devia ser extremamente simples, regular, lógica, de fácil aprendizado, rica e também criadora. Capaz de desempenhar o papel de meio de expressão original e poderoso, de realizar o máximo de trabalho. Protegida pelo fato (negativo, mas importante) de não poder ser interpretada como símbolo de interesses locais ou nacionais. De vocabulário que crescesse à medida que as trocas entre os homens se multiplicassem.

Diz mais: que essa língua internacional, infinitamente simples, regular e lógica, não devia ser tratada como se fosse intocável, sagrada, definitiva; que tinha que ir se desenvolvendo gradativamente até alcançar tanta riqueza como as outras línguas conhecidas e muito maior criatividade.

Será que essa língua tão maravilhosa, tão bem planejada, tão acima de conluios e de cabalas, não ia passar por alterações maiores e menores, de acordo com o tipo de falantes?

Se é mais do que provável que sim, como é que se pode evitar que aconteçam mudanças nas línguas naturais? As mudanças não são

inevitáveis, e constantes, ainda mais quando a mesma língua é falada em lugares diferentes por povos diferentes?

## A Língua Escolhida

Claro que a língua que nós escrevemos tinha que sofrer as influências de nossos muitos complexos de inferioridade, de nossos muitos maus condicionamentos. E, em pleno 77, nós continuamos a considerar incorreto tudo que, na língua escrita, reflete o nosso modo de falar.

“Brasileiro fala mesmo errado” — é isso que a gente ainda ouve dizer a três por dois. Pior: “Qualquer português analfabeto fala melhor que um brasileiro com curso superior”. A coisa é tão primária, tão ingênua, que dá até pena.

Português fala como se fala em Portugal. Brasileiro (que não se policia o tempo todo) fala como se fala no Brasil.

Falar como se fala no Brasil não é sinal de ignorância, é sinal de sabedoria. E muito gostoso.

Engraçado é que as pessoas que acham prova de falta de estudos escrever “Eu encontrei ele”, tão brasileiro, são capazes de falar e de escrever (eu já ouvi, eu já li) “se ela fazer”, “Quando eu vir te visitar”, “Se essa atitude convir”, “Se você manter”.

Aliás basta a gente prestar atenção e a gente observa uma tendência cada vez mais marcada pra substituição das formas do futuro do subjuntivo de alguns verbos irregulares pelas do infinitivo pessoal. Isso, sim, dói nos meus ouvidos.

Agora, quando a coisa for geral, se for geral um dia, eu não vou ter

remédio senão me conformar, se eu ainda estiver viva até lá. E um gramático (ou dicionarista) consciencioso e atualizado vai ter que registrar o fenômeno, que é esse o papel dos gramáticos (e dicionaristas), e não o de impor o que acham que deve ser.

Observar, estudar a nossa língua falada sem prevenção, ganhar intimidade com ela, procurar as causas das nossas preferências, das nossas fobias, das nossas escolhas, que resistem a toda espécie de pressões e pregações, é fascinante — e não se trata só de gramática, de filologia, de lingüística. Pena que em geral os brasileiros se importem tão pouco com isso.

### A Língua Natural

O negócio é tão deprimente que às vezes eu fico pensando se não era melhor as crianças começarem escrevendo na língua delas (sem mostrar pros adultos, os censores). Pra só depois, já mais firmes nos pés, serem submetidas às tais redações de classe e receberem os livros (quase sempre terríveis) que andam por aí. Quando pudessem suportar com prejuízo não tão enorme a sentença de juizes adultos pros textos delas e resistir melhor à influência, na maioria das vezes deteriorante, da literatura dita infanto-juvenil.

“A dona Fulana achou que devíamos deixá-los bem escondidos por serem tão feios.” Em vez do tão mais gostoso, tão mais nosso: “A dona Fulana achou que a gente devia deixar eles bem escondidos: eles são tão feios!”.

Os diálogos das novelas costumam ser bem mais simpáticos do que o texto dos livros (até o Sítio parece que deu uma melhoradinha).

Na chamada pra novela *Duas Vidas*,

vinha todo o santo dia essa delícia: “Porque eu acho que ele não gosta de mim, Téo. Ei! só tenho você no mundo, meu fil..o. Não esquece disso. Bota isso na tua cabeça”.

Se numa novela de televisão a criança encontra coisas acontecendo, gente vivendo, fazendo (em vez das conversas fiadas, do eterno blabláblá de quase todos os livros que dão pra ela) e uma língua mais próxima da língua que todo o mundo fala (em vez daquelas frases artificiais, forçadas, desagradáveis, e daqueles diálogos impossíveis), não é justo que essa criança prefira a novela? Ou ela tem que ser ma-soquista?

### A Língua Livresca

Não chegou a hora de virar a mesa? Ou a gente não se importa de levar a criança até aquele adulto que, não conseguindo se encontrar entre as duas línguas dele, cresceu de corpo mas continua perdido, e pra quem escrever um cartãozinho de nada vira um suplício?

Por que é que a gente em vez de contar, agride, com termos e construções que impedem toda espécie de comunicação?

Será que escrever bem ficção ou poesia é ficar o mais longe possível da língua falada?

As crianças em geral não estão querendo ler o que foi escrito pra elas. Estão preferindo muitas vezes (depois de uma certa idade: quando já têm algum direito de escolha) livros ditos pra adultos. Esses livros são, na maioria, traduzidos do inglês (quem sabe se porque parecem pras crianças menos estranhos do que os nossos). “Solução” pro problema: forçar a garotada a consumir o que o professor acha saudável. E livro de ficção vira livro de classe.

Se por acaso o livro é bom (o que acontece raramente) a gente morre de pena dele, que, transformado em obrigação de escola, vai ser, ainda por cima, triturado, esvaziado, submetido a interrogatórios, aproveitado em desenhos, teatrinhos et-cétera e tal, reduzido a zero. E morre de pena da criança, que não pode viver o livro dentro dela.

46

Se o livro é ruim, a coitadice fica toda com a criança, que, além do mais, consciente ou inconscientemente, toma o texto selecionado pelo professor como modelo, e é constringida desde cedo a escrever mal.

Se adulto que publica livro escreve assim, se professor diz que isso é ótimo, a criança só pode ficar pensando que ela é que não sabe escrever, que o outro caminho é que é o caminho certo.

Mais tarde é capaz de sair dessa criança mais um ficcionista (ou um poeta) que não consegue, nos livros dele, deixar brasileiro se sentindo em casa.

### A Língua Brasileira

O que choca terrivelmente os conservadores parece que é sobretudo o fato de alguns escritores terem falado em língua brasileira.

Eles só se acalmam quando percebem que o que esses escritores queriam mesmo era que fosse respeitado o jeito brasileiro de ser e de dizer. Se acalmam ainda mais quando verificam que, muitas vezes, esses escritores se afastam barbaramente, na prática, de tudo que reclamaram em altos brados.

Em todo caso os escritores ditos revolucionários abriram uma clareira, esperando, como alguns declararam textualmente, que, depois deles,

outros, menos condicionados pela formação intelectual e pela tradição literária, levassem o trabalho adiante, e tivessem a coragem de registrar, em vez de negar, os fatos da língua portuguesa do Brasil.

Infelizmente muitos se recusam até hoje a reconhecer esses fatos. Como se fosse possível que uma prosódia diferente não provocasse uma série em cadeia de outras diferenciações.

Não é só uma questãozinha de vocabulário e de prosódia, não. É uma questão de vocabulário e — muito mais importante, muito mais significativo — de prosódia, de música, de cadência, e, conseqüentemente, de sintaxe.

Se a gente considerar as coisas sem se agarrar em preconceitos, a gente vê que as nossas escolhas têm razões sérias. Seríssimas.

### A Língua Proibida

Lingüista de fora sabe e diz que existem maiores diferenças entre o português americano e o europeu do que entre o espanhol da Espanha e o espanhol da América. E brasileiro tem que insistir em tapar o sol com peneira?

Em *Les Nouvelles Littéraires* (n.º 2552), Roger Caillois escreveu, falando de escritores que, segundo ele, estão atuando num processo de descolonização mental:

“Desafiando os imperativos categóricos do dicionário da Real Academia Espanhola, eles decidiram usar a língua tal e qual ela é falada nas ruas de Buenos Aires ou de Lima, escrever o que se diz nos cafés e se canta nos tangos. Foi o começo de uma verdadeira revolução cultural, já que seus livros, desacreditados pela crítica, foram

descobertos pelo público, que se reconheceu (...)"

E o Brasil?

Até quando os brasileiros vão insistir em guardar a língua escrita numa redoma, em não admitir que ela absorva a graça e a riqueza da língua falada?

Até quando os brasileiros vão ter um compartimento estanque, bem protegido, pra língua escrita morar sozinha?

Não está mais do que na hora de quebrar o paredão de vidro, pro ar de fora entrar lá dentro e arejar tudo?

Alguém escreveu: "Nada resiste mais à crítica do que as obras. Nada resiste menos à crítica do que a crítica".

Pra quê esse medo todo de não ser acatado, respeitado, tido como culto, como conhecedor da língua e coisas no gênero?

Resistir. E ir tocando.

## A Língua Poluída

Tantas vezes uma distância tão grande entre o que se escreve e o que se fala, que ler ficção e poesia daqui pode virar uma espécie de pesadelo, de tão irritante.

Uma língua esquisita, hermafrodita, nem cá nem lá, desalinhavada, chocante pra ouvido de brasileiro.

Gramático diz: isso pode, isso não pode. Escritor vai atrás dos tabus. E não foi sempre, desde menino? E não esteve sempre encurralado?

Dai essa misturada: só um toquezinho brasileiro pra despistar, no meio de construções que soam como solecismos.

Tem o outro lado: o daqueles que não se conformam, mas não querem ou não sabem chegar até as últimas conseqüências, dos que gritam muito mais do que fazem.

Dos inocentes também. A gente mete um pronome oblíquo na cabeça do período e fica na maior felicidade, o resto não interessa. Mesmo quando o pronome é um "o" ou um "a". A gente escreve "A vi", "O olhei", que brasileiro não fala nem por mão de Deus Padre, e diz que está usando linguagem coloquial brasileira.

Será que basta contrariar a gramática fossilizada pra estar escrevendo português do Brasil? Isso não é ingenuidade demais?

E, depois, quem é que assusta? O homem do povo, que está se escolarizando e é capaz de contaminar a língua.

Enquanto isso, a gente vê música popular saída de homem do povo às voltas com "povo feliz sempre a cantar", "coisas nossas a exaltar" e pode sentir muito bem que não é o "inculto" que ameaça a língua dos "cultos", são os "cultos" que ameaçam a língua dele.

## A Língua Destituída

Não era melhor a gente não se sujeitar a critérios retrógrados e reconhecer de uma vez por todas como bom o que é de uso geral na fala dos brasileiros? (Sem esquecer, é claro, as particularidades regionais, tão ricas e tão sugestivas.)

Quem, no Brasil (fora alguns elitistas), não usa, por exemplo, em conversa, "ele", "ela", "eles" e "elas" como objeto direto? Nem precisa ser brasileiro: basta ter aprendido a língua aqui, ouvindo e falando.

Na tevê, de uma senhora americana que ia receber a mulher do Carter em Recife: "O tempo é pequeno pra todo o mundo conhecer ela".

Se esse tipo de construção é brasileiro ou arcaísmo, não vem ao caso. Não é o rótulo que interessa, é o fato. E o fato existe. Todo o mundo que não anda de viseira sabe disso. Mas gramático ainda continua a dizer pra evitar: não é de bom tom.

Já se escreveu muito a respeito do assunto. Infelizmente, um monte de palavras e pouca ação, ou nenhuma. O Modernismo podia ter firmado jurisprudência. Não firmou: ficou indo e vindo.

De Lobato, que não fez parte do Movimento, apesar de ter sido considerado por alguns precursores dos ideais de 22: "do Amazonas ao Borges, o "ele" e o "ela" desbancaram o "o" e o "a" na linguagem falada"; "as correntes populares são irresistíveis, os gramáticos não são donos da língua (...) § Verão, pois, nossos netos um futuro Rui, de tanta autoridade como o atual, abrir uma oração política da mais alta importância com esta forma que inda choca o beletismo de hoje: **O Brasil, senhores, amei ele o mais que pude, servi ele o que me deram as forças, etc.** § E verão um futuro Bilac lançar um "ouvir estrelas" assim: § **Ontem divisei ela / na janela...**" "Ainda nos detêm hoje o medo à férula dos gramáticos d'além-mar e de seus prepostos no Brasil".

E por que aceitar a palmatória, e até estender a mão pra baterem?

Se, mesmo no caso — tão claro, tão indiscutível, tão badalado — do "ele" e "ela" objeto direto, a língua escrita se fechou e se fecha, o que é que a gente pode esperar

que aconteça nos casos menos discutidos, menos tomados como bandeira?

São sempre os outros que vão ter que fazer a revolução da gente?

## A Língua Bilingüe

Não é fácil, não. Uma influência comprida e esmagante. Ex-metrópole (ainda metrópole, pra muitos, em matéria de língua). Professores e gramáticos caturros. Ficção e poesia medrosas. Passividade: se eles dizem, se eles fazem, está certo. Gente capaz de sentir a língua até os ossos e se resguardando de possíveis críticas e se negando o direito de seguir em frente.

Reclamações o tempo todo: unidade, unidade, unidade; é preciso manter o bom entendimento entre o português daqui e o de Portugal.

Pressão pra cá, pressão pra lá. Não pode, não pode, não pode. Errado, errado, errado.

Enquanto isso as diferenças vão se acentuando, e não por culpa dos analfabetos (os lingüistas sabem disso), mas marcando tendências tão dominantes que nem todas as forças contrárias conseguem amortecer.

Então é aquele caos. Porque a língua escrita insiste em continuar o mais longe possível da língua falada. Uma grande tolice: registrando o que é de uso geral na boca dos brasileiros ela ia contribuir pra uma certa sedimentação e satisfazer, assim, afinal, os próprios conservadores, que querem isso mesmo, mas que, aflitêrrimos com a língua, completamente desarvorados, só sabem, coitados, receitar o contrário.

la também ajudar as crianças. Não é bárbaro passar de repente da língua gostosa de casa pra língua da es-

cola? A gente, que nem conhece direito a primeira, é introduzido na segunda, e tem mesmo que tontear. Será que um dia a gente se livra da labirintite, ou, na hora da gente usar a língua escrita, a tonteira volta, inteirinha?

Isso de dizerem que os que se batem por um jeito brasileiro de escrever pretendem quebrar a unidade da língua, que empobrecem, que mutilam, levados por um nacionalismo mal entendido — não tem razão de ser. O que se quer é uma língua falável e escrevível, em vez dessa anomalia perturbadora: duas línguas, uma só válida pra falar (que vai andando, apesar dos pitos e dos sermões), outra só válida pra escrever (que ficou parada no tempo).

Não será dessa dualidade que vem boa dose da incapacidade de redigir seja o que for sem se sentir na beira de um precipício, tão constante no brasileiro?

### A Língua Marginalizada

As lições é que não estão servindo de muito, estão até embaralhando a cabeça dos mais puros, dos mais simples, dos sem malícia. É natural: elas são o que são. Correções, proibições, em primeiro lugar. O menos corrente: endeusado. Tudo em negativo.

O “muito obrigado”, por exemplo, que não passava de fórmula de agradecimento, e que era, assim quietão, sem flexão, propriedade de todos, virou de uso masculino exclusivamente. O resultado foi até engraçado. Quantas vezes a gente não ouve homens agradecendo com o maior e mais caloroso “muito obrigada”. Na dublagem de filmes é quase fatal.

E não tem aquele rapaz que, pobre, foi pra escola tarde, e agora só fala

praticamente no subjuntivo: “Eu possa fazer isso, sim”.

E não tem aquela costureira que acha uma elegância dizer tudo no infinitivo: “A senhora ficar sossegada, eu fazer a bainha certinha”.

E não tem aquela moça que, de tanto insistirem pra ela pronunciar o erre final, começou a pôr erre no fim de tudo que é oxitono e acaba em vogal. É só “sofar”, “vocer”, “bem-te-vir”, “filor” (filó), “tatur”.

O tiro do ensino sai às vezes (quantas!) pela culatra.

Se tudo que a gente estava habituado a falar e a escrever (quando já escrevia alguma coisa) ganha carão do professor, a gente perde a tramontana e começa a dar por paus e por pedras.

A gente zonzéia. Não pode mais chegar “em” casa, ir “no” cinema, assistir “o” filme, olhar “pro” colega, contar “pra” mãe, comprar “seiscentas” gramas de carne. E não “tem” muita gente na sala, não: “há”.

Antigamente a gente falava sem se preocupar, a fala combinava com a gente, tinha a música da gente dentro. A gente pensava que podia escrever igual. Não pode. Não pode nada. Tem que falar diferente e escrever ainda muito mais diferente. É um bolo danado, mas diz que é assim mesmo, que tem que ser. A gente separou uma fala pra aula e uma fala pra casa e pra rua: a gente não agüentava falar sempre que nem o professor mandou. Quando a gente escreve é que é horrível: a gente não sabe se escreve assim ou se escreve assado, e parece que a gente está atravessando e desafiando o tempo todo. Dá pra entender?

## A Língua Desconhecida

Tudo por conta da unidade da língua portuguesa.

Mas será que, pra nós não nos afastarmos de Portugal, nós devemos nos afastar de nós? Que, pros escritores do Brasil poderem ser entendidos às mil maravilhas pelos portugueses, eles devem dar pros brasileiros uma literatura sem autenticidade nenhuma?

Só de pensar na Cartilha pra uso das tevês, dos jornais e sei lá mais o quê, me dá aflição.

Os jornais já são amarradíssimos. Uma caceteação a gente encontrar o que faz parte da fala normal brasileira entre aspas ou grifado, com jeito de erro ou de exotismo.

Só a tevê, em alguns programas, é que se salva — e não é sempre. Se nem na tevê a gente puder encontrar português do Brasil sem grifos, sem aspas, então adeus.

Os mais conservadores querem isso mesmo: empurrar a língua falada pra trás, pra ela se recolher à sua insignificância e não assustar mais ninguém.

Os menos conservadores são menos drásticos, naturalmente: só pedem um freio. Pra eles basta a língua continuar onde está.

E a gente pode mandar na língua assim: até aqui eu deixo; até lá, não?

E onde é que a língua está? Em matéria de língua, nós repetimos a perplexidade dos naturalistas, que vêem o gavião-real ameaçado de extinção antes de saberem direito o que é que é um gavião-real.

E não havíamos de repetir? Em vez de estudar a língua falada no

Brasil, de examinar, sem preconceitos, tentando entender, as preferências e as aversões dos brasileiros, nós acusamos, nós condenamos, ou, com o mesmo desconhecimento de causa, a título de um nacionalismo ignorante, nós misturamos alhos com bugalhos.

Se país rico pode se dar ao luxo de ter casa velha e caindo aos pedaços pra sede de serviço público, país pobre precisa de palácio. Será que em literatura não é a mesma coisa? Se a gente não conhece bem a língua, se a língua não faz parte da gente, a gente escreve numa língua artificial, desvinculada da gente, mas aceita pelos "entendidos", os que concedem status, e fica fingindo a importância e a competência que a gente não tem.

E a outra língua, a língua cheia de graça, cheia de ritmo, que entende a gente e que a gente entende?

## A Língua Reunida

Livro pra criança, crítico vê com outros olhos. Não por respeito pela criança, mas por desrespeito. Pra criança qualquer coisa serve. Até autor que escreve com jeito de brasileiro. Crítico vai lá se incomodar com tão pouco? Criança não sabe nada mesmo de literatura. Pra criança tem que ser assim, se fosse bem escrito criança não gostava.

Dessa liberdade (que não é hominagem, é discriminação) poucos autores da dita literatura infantil e juvenil (pra mim tudo é literatura) se aproveitam. Mas, no meio de uma avalanche de equívocos, a gente encontra alguns escritores (pouquíssimos) que realmente souberam registrar o gostosíssimo português do Brasil.

Se esses escritores fossem rotulados de autores pra adultos, ia ser um Deus-nos-acuda.

Ou não? Ou novos leitores, novos processos?

Uma autora me mostrou dois textos. Um era uma história que eu gostei de ler. O outro era um amontoado de pernosticismo vazio, sem cheiro, sem gosto, sem cor; podia ter sido escrito por qualquer um, ou por ninguém.

A moça me explicou que o texto pra adultos tinha que ser diferente. Era diferente mesmo: um horror.

Discriminação outra vez. Divisão outra vez. Medo outra vez.

O que conta, na língua, são os fatos. Não é mais do que hora de levantar os fatos? Mas sem preven-

ção, sem atribuir, como de costume, só aos "incultos" o que todo o mundo diz.

Não é mais do que hora de entender que, incorporando a língua falada, a língua escrita vai se beneficiar com isso?

Qual é a boa língua? A que se fala naturalmente ou aquela que, ao contrário, a gente tem que aprender à força e fazer de conta que é da gente?

O que será melhor: — O que os brasileiros dizem ou o que os brasileiros "deviam" dizer? Emendar, estilizar, "dignificar" a fala de todos os dias, ou deixar que ela flua?

Fala-se muito na importância da seleção de livros de crianças e, segundo um raciocínio de lógica elementar, seria de se esperar que qualquer seleção de literatura infantil se apoiasse, antes de mais nada, no interesse das crianças. Mas isso raramente acontece. A maioria dos grupos que se propõem a tal tarefa escorrega facilmente na ilusão do pedagogismo, do moralismo, do civismo para encontrar razões, baseadas em boas intenções educacionais, que justifiquem o direito que se dão de desempenhar a função de censor e orientador da leitura da criança.

Nos inúmeros grupos dos quais participei para selecionar ou estabelecer critérios de valor em relação às obras de literatura infantil este problema sempre me preocupou, e mesmo me confundiu. Por que não centrar a pesquisa na reação da criança? Por que não ouvir, de fato, a criança, após a leitura ou a narrativa de uma história? Que outra

maneira poderia permitir a descoberta do que agrada ou desagrade a maioria das crianças num texto literário? Em função desta preocupação, organizei durante muitos anos grupos de discussão com crianças sobre livros lidos. E cheguei a algumas conclusões, que tentarei expor neste artigo.

#### **Ouvindo as crianças**

Essas conclusões são o resultado de um trabalho objetivo e intensivo, com milhares de crianças do Rio de Janeiro, num período de 4 a 5 anos. As inserções para esses debates literários eram absolutamente voluntárias. Os grupos eram organizados com 8 a 14 crianças, da mesma faixa de idade e/ou escolaridade, tendo-se sempre a preocupação de misturar crianças provenientes de diferentes ambientes sociais, para favorecer maior diversidade de opiniões a partir de experiências e perspectivas de vida as mais diversas.

Assim, dos mesmos grupos participaram alunos de escolas de zona norte e zona sul, dos subúrbios da

\* Psicóloga clínica. Professora no Estado do Rio de Janeiro

Central e da Leopoldina, da Ilha do Governador ou da zona Rural da cidade do Rio de Janeiro. A posição que adotava, como professora que dirigia o debate, era a de criar um clima que estimulasse a discussão, a livre expressão de opinião, procurando sempre que cada criança tivesse chance de defender seu ponto de vista, e que todos aprendessem a ouvir, mesmo quando discordassem frontalmente, e a se opor com clareza, sempre que não concordassem.

Tentei sempre ouvir as crianças, sem preconceitos ou diretrizes preestabelecidas. Penso que este clima proposto, explícita e internamente, foi atingido na grande parte dos debates realizados. E foi nessa troca de idéias entre crianças durante muitos anos de trabalho que aprendi o que sei de mais importante sobre suas emoções, seus sentimentos, suas reflexões, suas possíveis conclusões. Foi realmente com as crianças que aprendi o que sei de mais significativo a respeito delas, dos livros que lhes agradam e o porquê, dos que não gostam e o porquê.

As opiniões das crianças, como é fácil de prever, foram variadíssimas. Mas surgiram muitos pontos de vista semelhantes e mesmo idênticos. Tentarei resumir em tópicos o que se apresentou como "dominante absoluta", ou seja, as idéias que foram repetidas em todos ou quase todos os debates. Conservarei, na medida do possível, a forma pitoresca com que foram ditas. Uma observação importante: as frases colocadas entre aspas foram ditas pelas crianças exatamente como estão transcritas.

## REALISMO x FANTASIA

Um dos aspectos mais atraentes na observação do interesse infantil é o

referente à preferência por histórias reais ou fantásticas. Embora as opiniões expressas sejam muito divididas em todas as faixas de idade, não me parece real a idéia, bastante divulgada de que as crianças de 6/8 anos preferem as histórias maravilhosas e que, a partir de 9/10 anos, interessam-se mais por aventuras reais. Em todas as idades a maioria das crianças prefere histórias onde predominem as situações difíceis, com soluções fantásticas, e apontam uma preferência maior quando os heróis ou as heroínas são meninos ou meninas da sua idade, e se mistura "o que pode acontecer com o que não pode acontecer".

Alguns depoimentos a esse respeito:

"Não gosto de histórias fantásticas porque têm muitas coisas erradas".  
 "Nas histórias reais também têm coisas erradas" "Pra que gastar tempo em conhecer coisas que não existem?" "Gosto de história que não pode acontecer, pode todo o mundo falar, mas eu gosto" "É mais divertido quando a gente vira a página sem saber o que pode acontecer, porque tudo pode acontecer"  
 "Tudo pode acontecer na história porque história é história, e história não existe" "O livro não deve transmitir coisas impossíveis, porque pode confundir a cabeça de muita gente" "A vida real a gente conhece muito, não tem graça; a história fantástica a gente lê e fica pensando que é verdade, tem mais graça".  
 "Eu gosto de história fantástica porque quando acontece coisa ruim na história real eu fico triste e na fantástica não ligo, sei que não pode acontecer".

## Trechos Preferidos

Em relação aos trechos preferidos as crianças foram unânimes em declarar que gostam mais dos pedaços

onde há mais emoção e mais movimento, quando o final é feliz. E quase todos reclamam da narrativa de ritmo lento:

“Quando ficam muitas páginas no mesmo pedaço, é muito enjoado”;

“quando acontecem as coisas impossíveis é que é melhor, o impossível é que é mais interessante”;

“mas quando tem realidade e faz-de-conta, ao mesmo tempo, ainda é melhor”;

“quando acontecem as tapeações, principalmente quando os mais esportos é que são tapeados”;

“quando tem bastante confusão é que é melhor”;

“quando a gente fica aflita na hora de virar a página, é ótimo”;

“a gente toma cada susto horrível, mas aí que é bom”;

“quando o mau é castigado, ah!!!”;

“quando o ruim se arrepende e fica bom”;

A figura do herói é também sentida de forma muito coincidente nas crianças das mais diferentes idades e experiências. O herói deve ser esportivo, e bom, e honesto, e valente, e bonito, e forte, e não deve morrer.

“Mas herói de verdade, mesmo morrendo, continua herói”. “Herói é quem morre no corpo, mas fica na alma”. “Quando herói ganha no fim é sempre melhor”. “É bom quando o herói ganha no fim e vira rei ou coisa parecida”.

A maioria das crianças gosta de ver o herói sofrendo, tendo certeza de que ele vai ganhar no fim. Algumas querem ser herói “porque é bom”, “porque é o principal”, “porque brilha mais na história”. Mas quase todos temem o sofrimento: “sofrimento é bom no livro, mas na

gente, não! Há” algumas exceções muito interessantes:

“Eu queria ser o Hans Staden, porque valia alguém sofrer para fazer algo de útil”.

“Sofrer eu não me importava se eu já tivesse a certeza de não morrer no fim; sem certeza, não valia a pena”.

“Eu queria ser o Patinho Feio, mesmo sofrendo muito; sofrer não é nada demais, valia tudo o pedaço de virar cisne”.

### Indagações Existenciais

Observei que a maioria das crianças não se apercebe dos problemas filosóficos, psicológicos, sociais, morais que as histórias sempre enfocam. Mas alguns não apenas percebem como se preocupam com as colocações implícitas do autor e com o que habitualmente chamamos de mensagem ou moral da história. Observei também que toda vez que algum menino coloca para o grupo um problema de caráter mais profundo, mobiliza facilmente os outros, e as respostas vêm diretas e sem dificuldade. Assim, assisti crianças de muito pouca idade debaterem problemas humanos da mais alta transcendência a partir de provocações como estas:

“Se amigo que mente por amizade é amigo mesmo”;

“se o Patinho Feio era infeliz porque era feio ou porque a mãe não gostava dele”;

“Se a gente tem o direito de fazer tapeação, mentir e roubar para melhorar a vida da gente como o Gato de Botas”;

“se estava certo matar um papagaio para dar fala a uma boneca — a Emília”;

“se não se devia dar uma oportunidade ao Lobo Mau”;

“se os cabritinhos não podiam se unir e vencer o lobo”;

“se estava direito que o Soldadinho de Chumbo morresse, se não tinha feito nada de mau”;

“se os soldados na guerra matam por obrigação ou porque querem”;

“se o mundo sem ferro o jogo seria melhor”;

“se os homens são mais ou menos evoluídos que os animais”;

“se valia a pena fazer reformas na natureza”;

“se o Hans Staden se salvou pela fé ou pela calma que a fé dava nele”;

“se o progresso e as invenções são boas ou más para a vida dos homens”;

“se é verdade que a história do mundo é uma grande pirataria onde vence o mais forte”

“se a força vem da natureza ou a força é do poder”;

“se o poder vem da força bruta ou da inteligência”.

Essas e outras indagações semelhantes as crianças se fazem com muita abertura e tentam responder com muita sinceridade.

### Filme — Teatro — TV — mesma temática

A vida cultural da criança do Rio de Janeiro vem mudando intensa e continuamente.

Continuarei adiante minhas observações em relação à reação das crianças às histórias em quadrinhos,

às peças de teatro, aos filmes, às novelas de TV. Não tenho constatado diferença substancial na sua atitude básica em relação a essas outras manifestações culturais, que elaboram habitualmente as mesmas temáticas dos contos infantis tradicionais. De uma forma ou de outra, são o amor, a luta, a perseguição, o desencontro, a traição, a maldade e a bondade, o castigo e a recompensa que interessam e perturbam as crianças.

Porque são esses os grandes problemas humanos: a mãe boa e a mãe má, o amigo fiel e o traidor, o pai fraco e o pai forte e protetor, a vitória do mal ou do bem.

### O Mundo da Criança e o Mundo do Adulto

O que constato cada vez com mais clareza é que os pequenos estão mais abertos, mais próximos a esses problemas essenciais que os adultos. E essa defasagem dificulta, e às vezes impede, a comunicação entre o adulto que escreve e a criança que lê. Os adultos elaboram muito num mundo de raciocínio lógico, enquanto as crianças vivem predominantemente através de seus sentidos: os sensoriais, os motores, os sentimentos, as emoções são os seus radares.

As crianças são mais concretas, no sentido exato do predomínio intelectual das operações concretas no contacto com a Realidade, conforme observação tão interessantemente sistematizada por Piaget.

Ousando transpor esse sentido, do concreto intelectual para o mundo emocional, suponho que as crianças também operam concretamente no nível emocional e, por isso, pedem respostas concretas para seus problemas existenciais. E pedem essas respostas a seus pais, a seus professores, a seus escritores.

Acredito que é isso que explica, e justifica, o enorme interesse das crianças pela mitologia, pelas lendas e contos folclóricos, pelos clássicos medievais — essas obras abordam a infância emocional da humanidade e falam a linguagem da criança.

Se a criança é tão atraída pelas histórias emocionalmente fortes é porque ela já vive consciente ou inconscientemente, essas experiências. A narrativa verbal deste confuso mundo emocional do homem a deslumbra porque vem clarificar e aliviar sua própria experiência emocional, um mundo interno que se impõe e que é sentido muitas vezes como estranho para ela mesma.

Faço hoje esta afirmação com mais segurança que fazia há 10 ou 15 anos atrás. Minha experiência clínica vem confirmando este fato: os núcleos mais ansiogênicos, nos processos neuróticos, e mesmo psicóticos, são os referentes às repressões infantis relacionados a esses problemas fundamentais da relação humana básica (pai x mãe x irmãos x companheiros) habitualmente pouco esclarecidos, mal elaborados internamente. O interesse das crianças pelo mundo perigoso do prazer e da dor, do medo e da coragem, da generosidade e da mesquinhez, do perdão e da vingança, do amor e do ódio são a expressão sadia de um ser que sofre esses impactos e que quer se esclarecer. São muitos os caminhos para essa tentativa de esclarecimento e um deles, a meu ver, é o da exploração adequada e conscienciosa das obras de literatura infantil que falam das grandes experiências da humanidade.

## ASPECTOS FORMAIS

Uma observação importante em relação ao interesse pelos aspectos

formais nos livros de literatura infantil — em todo o decorrer de meu trabalho jamais consegui que as crianças parassem para analisar qualquer aspecto formal da obra literária (a estrutura da narrativa ou dos personagens, o estilo do autor, a ilustração, o aspecto gráfico). Mesmo quando solicitadas diretamente davam uma resposta ligeira, geralmente evasiva, e retomavam a discussão dos acontecimentos ou problemas humanos propostos no texto. Creio que isso se deve ao mesmo sentido ou visão concretista da realidade, a que me referi linhas atrás: é impossível para criança isolar o aspecto formal do conteúdo propriamente dito ou numa linguagem mais atual, o estruturante do estruturado. E este fato esvazia qualquer proposta intelectualista de esquematizar aspectos formais que seriam considerados valores numa obra de literatura infantil. A criança recebe e elabora cada obra como um todo. Aliás, pessoalmente, acho que qualquer obra de arte deveria ser recebida assim também por nós, adultos, que tantas vezes nos atrapalhamos inutilmente com tantos critérios sofisticados e acadêmicos que não nos favorecem na melhor aproximação, compreensão ou conhecimento da obra de arte.

É neste sentido e por este motivo que venho sempre me recusando à formulação de critérios de seleção de livros infantis. Cada obra tem que ser avaliada de “per si” e como um todo. E sempre “a posteriori”. Não há que haver regras ou recomendações. O artista — o escritor — se põe na sua obra à sua maneira — ela é aceita ou rejeitada, é aplaudida ou severamente criticada, mas como um todo e depois de terminada.

Acredito que o único trabalho autêntico de crítica seria o de apon-

tar os fatos filosóficos, psicológicos, sociológicos que percebemos e como nos atingiram; apontar os aspectos formais de linguagem que percebemos como que nos atingiram, apontar o grupo de crianças que se mostra especialmente atraída pela obra e os elementos que despertaram maior interesse. Apontar sempre, e ensinar a criança a apontar também, no sentido de perceber a proposta que lhe está sendo feita naquela história. E mais: aprender a refletir com liberdade interior percebendo o que lhe é dito e compreendendo que pode aquiescer, aceitar, reforçar, assim como pode também discordar, rejeitar, negar.

A análise desse processo de aprendizagem e da sua importância no desenvolvimento da criança já se encaminha para discussão de outros aspectos da relação criança x livro, que não estão diretamente em questão neste artigo.

Dentro da proposta inicial que me foi feita — uma análise dos interesses infantis nas obras de literatura — tentei transmitir o que de mais importante aprendi com as crianças a esse respeito. Espero que essas observações e comentários tenham acrescentado alguma coisa aos que me lerem, como acrescentaram a mim.

## DESTAQUE

---

MEC / DEM  
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO

## A CIDADE DOS BICHOS/ CALEIDOSCÓPIO DO IMAGINÁRIO

NOÊMIA VARELLA \*

61

*"Il est des heures dans la vie d'un poète où la rêverie assimile le réel lui-même. Ce qu'il perçoit est alors assimilé. Le monde réel est absorbé par le monde imaginaire".*

Gaston Bachelard

### CENÁRIO / PERSONAGENS:

Escolinha de Arte do Brasil, 1973. Classe de Atividades Artísticas para Crianças de 4 a 7 anos. Clima informal. Sala-laboratório onde cerca de 15 crianças podem, espontaneamente, desenhar, pintar, modelar, fazer teatro, pesquisar sons. Criar suas histórias e seus brinquedos, e ainda, fazer outras experiências através da arte. Não há ensino de técnicas, tarefas determinadas, mas a oportunidade para experiências em processo criativo e a partir de interesses e necessidades dos participantes. Essa experiência lúdico-criativa, geradora de idéias, serve de ponte entre o mundo real e o da fantasia da criança — ponto de partida para novos comportamentos, incentivo natural à expressão e comunicação, ao seu maior rela-

cionamento com pessoas, à sua função simbólica.

Clima onde o educador é a presença afetiva indispensável, animando o cenário e criando a atmosfera e estratégias mais adequadas ao processo criativo peculiar a cada criança, favorecendo, dessa forma, seu harmonioso desenvolvimento.

Educandos e educador, na Escolinha, descobrem em ritmos e níveis de criatividade diversos que o mais importante, em todo processo educativo através da arte, é a crescente tomada de consciência do valor da capacidade criadora de cada indivíduo. Cada ser humano revela-se através de seu jogo criativo de imagens, refletindo sua visão do mundo. Percebe-se também como indivíduo singular, tendo uma forma própria de "ver" a realidade. E sensibiliza-se, para ao longo de todo seu processo de crescimento, perceber o quanto essa realidade está determinada pela combinação de fatores os mais diversificados, entre eles, a informação, expectativas, necessidades, pulsões, emoções, interesses, tudo que possa influir diretamente no processo perceptivo.

\* Diretora Geral da Escolinha de Arte do Brasil/RJ

NOTAS/REFLEXÕES: Sérgio tem 6 anos. "Gosta muito de desenhar e

de TV" ... "Faz deveres vendo TV", informaram seus pais sobre Sérgio quando chegou à Escolinha, no início de 1973. "Faz também teatrinho de fantoches". Na Escolinha e em casa prefere desenhar. Seu "desenho" é momento de ação séria que o absorve, dando-lhe prazer, fazendo-o "falar alto", ampliando dessa forma sua expressão gráfica. Entra na Escolinha, querendo desenhar mais e mais. Faz algumas vezes outras atividades. Gosta do barro e com ele "cria" bichos fantásticos que leva, ele mesmo, para casa.

Quase seis meses depois dessa primeira etapa, começou sua "estória" usando seu material favorito — caneta hidrocor. Dessa vez, escolheu, ele próprio, pedaços de papel menores, sugerindo um livro. A professora percebeu seu grande interesse pela estória. Começou a registrar a "estória falada" que surgia da "estória-desenho".

"Quantas folhas são necessárias para o livro?", foi a pergunta que lhe fez Maria Thereza Ventura, sua professora. "Mil", respondeu-lhe Sérgio. E durante 6 semanas seguidas, nos dois dias semanais de aula na Escolinha, por conseguinte durante o total de cerca de 24 horas, Sérgio elaborou toda sua "estória". Deu continuidade ao processo inicial, trazendo sempre idéias novas para o que chamava de "meu livro", trabalhando sobre a mesa, no chão e em plano vertical, sobre a vidraça. As demais atividades desenvolvidas em classe não prendiam sua atenção. Absorvia-se em seu desenho.

Na professora sensível e compreensiva, encontrou o principal incentivo para seu "trabalho criador". Dela recebia a pasta onde guardava as folhas de "seu livro". O texto da estória devidamente registrado, era

lido para ele que retomava, dessa forma, contato com a experiência já desenvolvida. A reativação do processo era fácil porque o "motivo" estava nele próprio, na necessidade que sentia de exteriorizar imagens internas, ativadas pela comunicação de massa recebida diariamente pela TV (Programas da época para crianças, entre eles o da "Vila Sésamo").

A liberação dessas imagens transformadas pela sua capacidade criativa, em linguagem plástica tão rica em ritmos, movimentos e cores como em personagens, imagens arquetípicas de "super-esquilos", de "superbichos" — "super", o herói — tão rica em idéias singulares revelando soluções construtivas, são preciosos elementos para a compreensão da linguagem simbólica emergente da estrutura da estória:

... "Os dinheiros estavam na estante, e nem cabia mais. Eles ganhavam um milhão por mês. E tinham TV a cores enfeitadas de pérolas"...

... "O Super-esquilo arranhou um revólver novo que atira foguete e que tem um remedinho pra desmaiar, aí ele não precisa matar os bandidos"...

O impacto da comunicação recebida pela TV não foi obstáculo à vitalidade e força criadora de Sérgio que, na Escolinha, encontrou apoio para a livre expressão subjetiva e criativa que lhe permitiu outra visão poética do mundo.

Sérgio teve outros sonhos. Quis vender seu livro, e pensou no preço. Acabou ficando satisfeito com o que foi recebendo em termos bem diversos do valor-cruzeiro. Seu livro foi visto e aceito pelos colegas, naturalmente, como algo que qualquer

aluno poderia fazer em classe. A estória registrada pela professora, foi datilografada, lida para todos os seus colegas. E nesse momento, ele tomava a palavra e ampliava espontaneamente a "linguagem verbal" já registrada — a obra não estava completa, pois era o autor dos "superbichos" e podia re-criá-los a partir de seu desenho e do próprio texto documentado. Seu livro ficou na estante da classe entre outros. Foi lido e relido para e pelas crianças de outras turmas. Somente então foi doado por ele à Escolinha.

Essa foi uma experiência muito significativa para Sérgio, seus colegas e sua professora que se revelou sensível e bem orientada quanto à forma de incentivá-lo e conduzi-lo em toda seqüência do processo de "criação da estória". Foi ela que, sem torná-lo herói, conduziu-o em seu processo criador positivamente levando-o a contar sua estória para crianças e adultos (professores de classe e professores-estagiários), naturalmente, como parte da experiência que desenvolvia e mais ainda, preparando-o para novas experiências. É certo que ele se sentiu "super" em sua fantasia, e também gratificado pois descobriu muito mais — uma nova forma de expressão e comunicação, podendo então relacionar-se mais diretamente, com outras pessoas. Seu mundo particular de "imagens internas", se tornou independente dele próprio, na medida que satisfaz a necessidade básica de preservar e dar forma à experiência perceptiva, comunicando-a através de sua própria estória — seu mito, esteticamente expresso.

A estória de Sérgio nos leva a reflexões que vão além do amplo contexto do estudo das linguagens — verbal e não verbal — sugerindo, sobretudo, estudos que possam

acentuar a importância da relação entre verbalização e expressão plástica.

Representa também desafio para que pesquisas e estudos, sejam ampliados no campo filosófico, acentuando-se a fundamentação da própria educação através da arte e de outras teorias que, na atualidade, situam a importância da função simbólica no processo educativo.

63

Nesse sentido, uma reflexão importante decorrente dessa experiência, é a que nos leva a ver com mais clareza o que Herbert Read considerou fundamental para esclarecer o papel da arte no processo educativo: ... "O lugar da arte na educação", cita Herbert Read, "está na continuidade da atividade lúdica básica que, paulatinamente, conduz do jogo à arte, sem confundir-se com outras atividades discursivas que levam a construir objetos, atividades que convençamos denominar trabalho." (1)

Em face do mundo real, de nosso mundo tecnológico, contaminado e ameaçado pela própria criatividade não construtiva do Homem, que fez Sérgio?

Procurou sua adaptação à realidade — ainda mergulhado no gozo do estado de "inocência", que lhe permitia a infância. E muito naturalmente, libertou-se do real através da fantasia.

O universo poético da infância gerou a "Cidade dos Bichos", tornando evidente a força da função do irreal. E se faz necessário, nesta conclusão, o pensamento filosófico para a reflexão mais duradoura que possa acompanhar nosso processo de vida e nos dar dimensões novas para a reavaliação de nossa atitude como educador em frente aos fenômenos

do processo educativo. "As exigências de nossa função do real", propôs Gaston Bachelard, "nos obrigam a uma adaptação à realidade, a nos constituir como uma realidade, a fabricar obras que são realidades. Mas o devaneio poético em sua própria essência não nos

liberta da **função do real**? Desde que seja considerado em sua simplicidade, compreender-se-á melhor que ele é o testemunho da **função do irreal**, função normal, função útil que preserva o psiquismo, fora de todas as brutalidades do não-eu hostil, do não-eu estrangeiro".

## 64

### BIBLIOGRAFIA

- (1) BACHELARD, Gastón. *La poétique de la rêverie*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
- (2) READ, Herbert. *La redención del robot*. Buenos Aires, Editorial Proyección, 1967.

# A Cidade dos Bichos



Sérgio Mendes Dutra

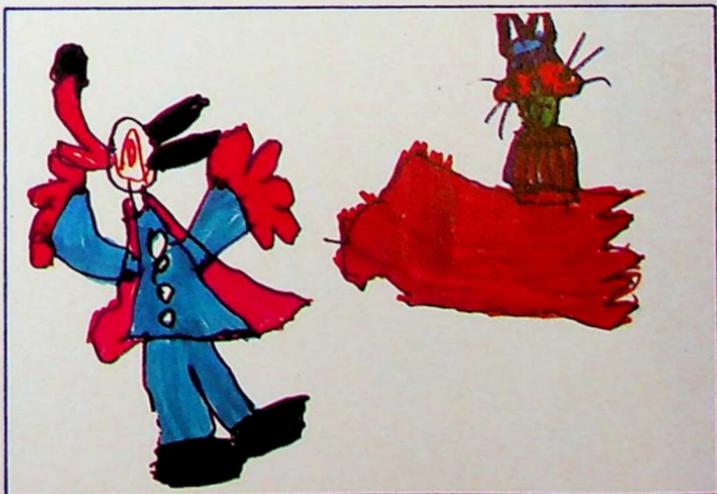
(6 anos, 1973, Escolinha de Arte do Brasil)



O Super Coelho e o Super Cachorro foram e compraram um monte de semente para fazer nascer fruta, árvore e dinheiro.



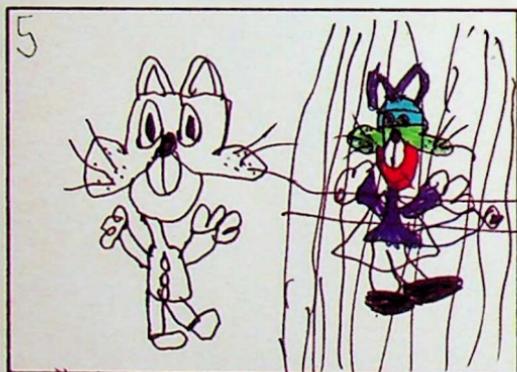
Ai eles plantaram e depois eles ligaram o carro deles e andaram na capota de trás e deixaram o escudo deles brilhar.



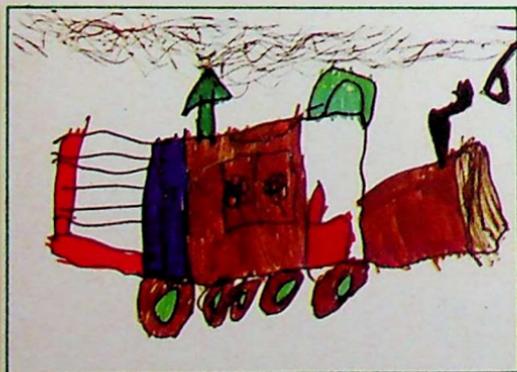
Eles foram pra casa quando ouviram falar no Super Gato que tinha encontrado um tapete voador e ia pro lugar onde a árvore que eles plantaram.



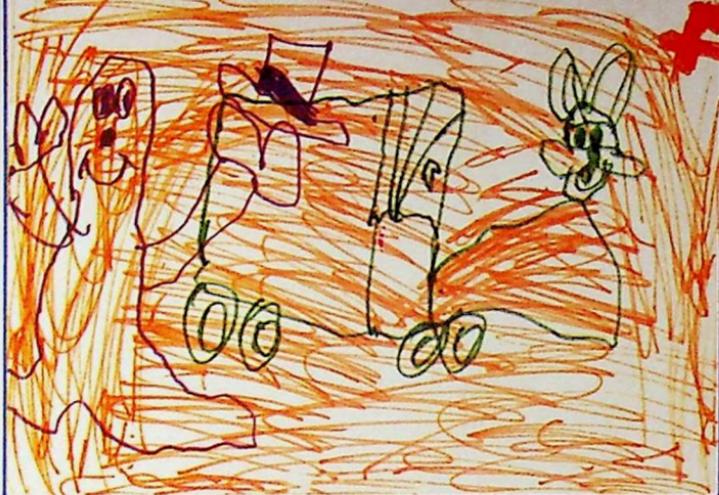
Aí eles foram e apanharam um monte de dinheiro e depois foram para suas casas.



O Super Gato se fantasiou de Super Esquilo e o Super Cachorrão se fantasiou de Super Cachorro.



Eles compraram dois carros porque eles deram um carro que eles tinham.



Ai eles encontraram o Super Poeira que é um fantasma e que empoeirou o carro do Super Coelho. Ele estava segurando sua cartola empoeirada.



Aí ele fez parar a poeira, ele tinha luva de barro, pele de poeira, cartola de poeira e listra de água suja.



O Super Esquilo e o Super Cachorro compraram o carro e foram buscar o troco que ele escondeu no barril. Ele se metia em cada encrenca... que a bola de boliche que ele mesmo tinha feito, caiu em cima da cabeça dele.



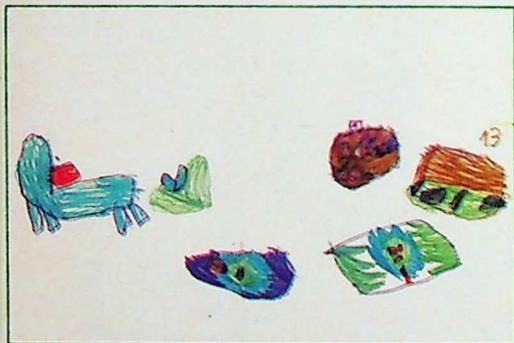
Eles chegaram em casa. Ai o Super Esquilo tirou a roupa rápido para dormir, mas não encontrou o gorro. O Super Cachorro também não dormia.



O Super Cachorro e o Super Esquilo meteram o amigo, o Super Coelho, para ele ficar lá e dormir lá dentro.



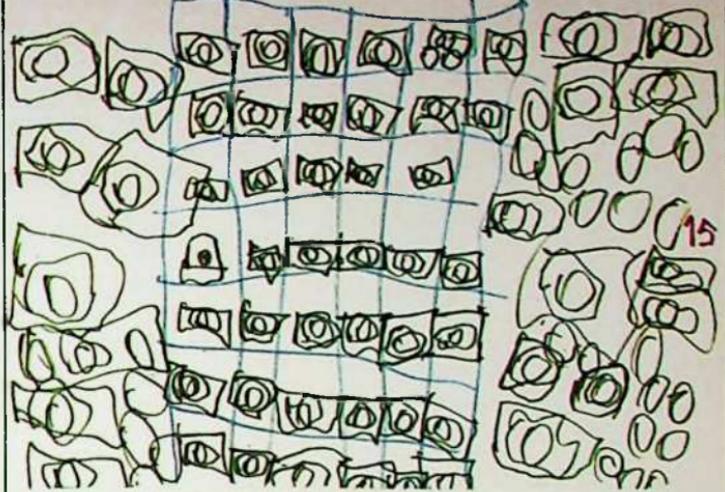
A casa era muito grande, a casa dos três. Uma parte era colorida e a outra era toda branca. Eles moravam nela.



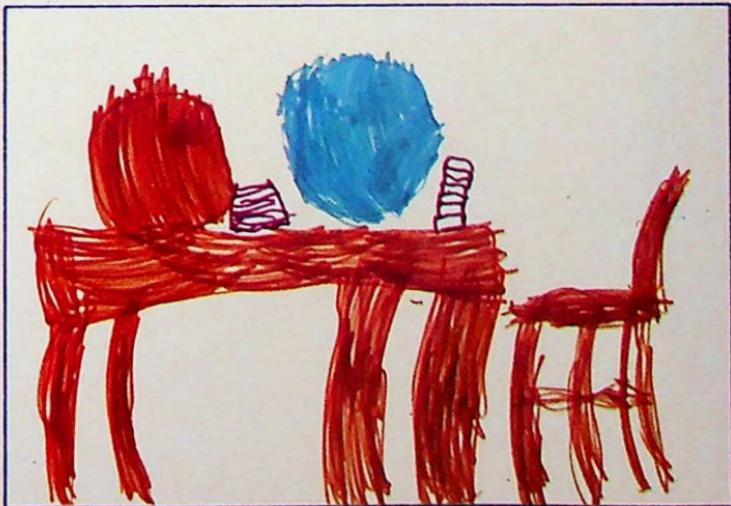
Esta era a casa por dentro.



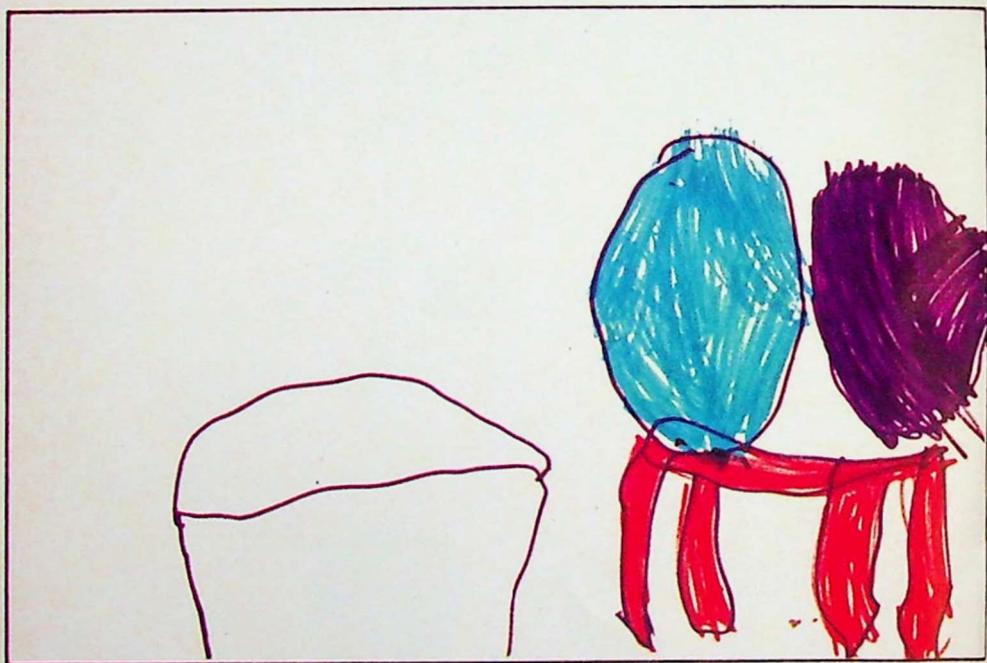
Eles foram comer no prato de pérolas que tinha o desenho dum barco.



Os dinheiros estavam na estante, e nem cabia mais. Eles ganhavam um milhão por mês. E tinham TV a cores enfeitadas de pérolas.



Aqui está o escritório deles com duas pérolas gigantes. Tinha também notas e moedas.



Aqui está mostrando as pérolas gigantes. Uma azul e outra roxa.



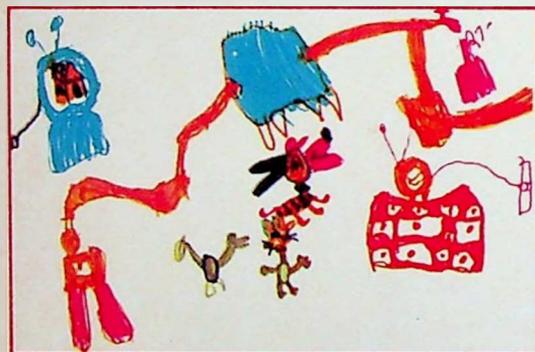
Aí eles executaram a missão de pegar o Furacão Esquilo. Então eles foram para casa sozinhos.



O Coelho Amigo do Super Cachorro e do Super Esquilo encontraram um Turista Esquilo e ficaram amigos.



O Super Gato se fantasiou de Super Esquilo e os outros descobriram que o grande não era o Super Esquilo por causa do rabo. E o Super Cachorrinho também sabia.



O Cachorrinho foi para o laboratório dele fazer pílula para virar herói e para poder ver o futuro e o passado.



Aqui é dentro da casa do Super Cachorrinho.



Houve um furacão e derrubou a casa do irmão do Cachorrinho Amigo do Super Cachorro e do Super Esquilo.



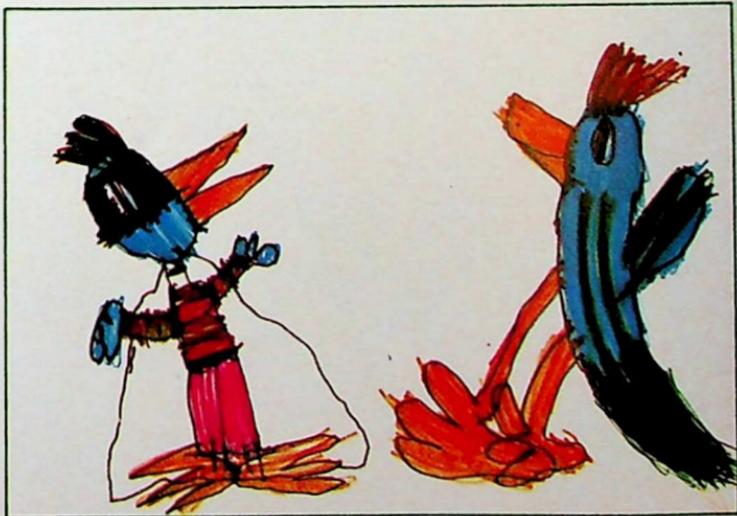
Uma ave apanhou o vovô do Super Esquilo. Eles estavam caçando a ave para proteger ela do Furacão.



O vovô apanhou o Super Cachorro vestido de passarinho.



O vovô do Super Esquilo estava resmungando "Que vida a minha... fico apanhado... estou tão leve..." Ele precisa de um remédio, umas pilulas pra ficar como ele era antes. Ai ele tomou e ficou como era antigamente.



Estes são os novos bandidos famosos da cidade dos bichinhos. Um é o Papagaião e o outro é o Garibaldinho.



O Super Pássaro é o atirador e o lutador mais rápido do mundo inteiro.



O Super Pássaro estava lutando espada quando lembrou da estória em quadrinho que ele estava lendo, aí deixou a espada lutando sozinha e o revólver atirando sozinho e foi ler a estorinha que ele não podia perder aquele pedaço.

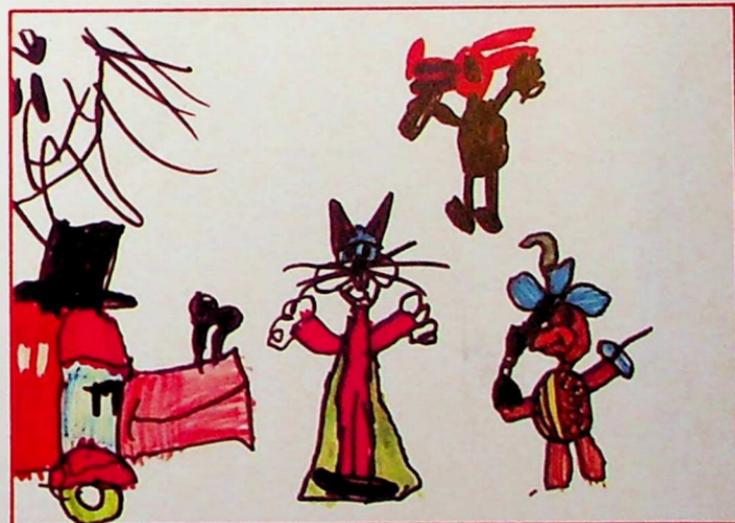
O Super Esquilo arranhou um revólver novo que atira fogueira e que tem um remedinho pra desmaiar, aí ele não precisa matar os bandidos.



O Super Esquilo que é milionário estava lendo no jornal que os bandidos foram presos e que o presidente compareceu aquilo.



Este é o Jeep Falante do Super Esquilo e do Super Cachorro. O Jeep tem duas mãos, uma de cada lado. E ele estava jogando milho para os pombos que ele pegava com um imã.



O Touché se encontra com o Super Esquilo e com o Super Cachorro e ficam amigos.

# DOCUMENTAÇÃO

---

MEC / DEM  
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO

## BIBLIOGRAFIA BÁSICA DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA \*

---

85

### A PARTIR DE 5 ANOS

ALBUQUERQUE, Irene de — UMA VEZ UM HOMEM UMA VEZ UM GATO. il. de Eliardo França. Rio de Janeiro, Conquista; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1974. 24p. il. color.

ANDRY, C. Andrew, e SCHEPP, Steven — DE ONDE VÊM OS BEBÊS. Ilust. por Blake Hampton. 2. ed. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1975. 88p. il. color.

AZULAY, Daniel — BUFUNFA NO MUNDO DAS CORES. Rio de Janeiro, Bloch, 1975. 32p. il. color.

CASASANTA, Teresinha — A TARTARUGA INFELIZ. São Paulo, Ed. do Brasil, s.d., 24p. il. color.

\_\_\_\_\_ — O GATINHO PERDIDO. São Paulo, Ed. do Brasil, s.d., 24p. il. color.

\_\_\_\_\_ — ONDE ESTÁ A MAMÃE. São Paulo, Ed. do Brasil, s.d., 24p. il. color.

\_\_\_\_\_ — UM CACHORRINHO PARA KAKAU. São Paulo. Ed. do Brasil, s.d., 24p. il. color.

ELKIN, Benjamin — SEIS PESCADORES BOBOCAS. Adapt. de Maria Clara Machado. il. Bernice Myers. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1957. 48p. il. color.

FRANÇA, Eliardo — O CAVALINHO DE VENTO. il. do Autor. Rio de Janeiro, Conquista, 1972. 16p. il. color.

\_\_\_\_\_ — O REI DE QUASE-TUDO. il. do Autor. Rio de Janeiro, Orientação Cultural; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1974, 24p. il. color.

GASTELOIS, Maria Magdalena Lana — SAPO CURURINHO DA BEIRA DO RIO. il. da autora. São Paulo, Vertente; Brasília, INL 1976 24p.

---

\* Organizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

HALL, Bill — O QUE ACONTECE COM OS CACHORRINHOS? il. de Virginia Parsons. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 24p. il. color.

\_\_\_\_\_ — O QUE ACONTECE COM OS GATINHOS? il. de Virginia Parsons. 2. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 24p. il. color.

\_\_\_\_\_ — O QUE ACONTECE COM OS POTRINHOS?. il. de Virginia Parsons. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 24p. il. color.

KESSLER, Leonardo — SEU DUDA E OS LETREIROS DOIDOS. Adapt. de Stella Leonardos. il. do autor. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1970. 60p. il. color.

LA FONTAINE, Jean de. — O HOMEM RICO E O SAPATEIRO. il. de Brian Wildsmith. São Paulo, Melhoramentos, 1973. 32p. il. color. (Olé, olá)

\_\_\_\_\_ — O LEÃO E O RATINHO/The lion and the rat/il. de Brian Wildsmith. São Paulo, Melhoramentos, 1973. 32p. il. color. (Olé, olá)

\_\_\_\_\_ — O VENTO E O SOL/The north wind and the sun/il. de Brian Wildsmith. São Paulo, Melhoramentos, 1973. 32p. il. color. (Olé, olá)

MACHADO, Juarez — IDA E VOLTATA. Rio de Janeiro, Primor, 1976. 32p. il. color.

MAZZETTI, Maria — COISA DE LATA COM CHORO DE PRATA. il. de Danilo Abbês. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1968. 20p. il. color.

OSTROVSKY, Vivian — CAXUMBA. Ilust. de Rose Ostrovsky. Rio de Janeiro, Primor, 1976. 26p. il. color.

PINTO, J. Pimentel — DONA BARATINHA DA SILVA SÓ. 17. ed. São Paulo, Ed. do Brasil, s.d., 30p. il. color.

PORTILHO, Maria Helena — RETALHINHO BRANCO. Rio de Janeiro, Conquista, 1975. 32p. il. color.

PROVENSEN, Alice e Matin — QUE É COR?. il. dos autores. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 24p. il. color.

ROCHA, Ruth — PALAVRAS, MUITAS PALAVRAS. Ilust. de Adalberto Cornovaca. São Paulo, Abril, 1976. 25p.

\_\_\_\_\_ — NICOLAU TINHA UMA IDÉIA. ilust. de Walter Ono. Rio de Janeiro, Abril, 1977. 26p. il. color.

SCHMOGNER, Walter — O LIVRO DO DRAGÃO. Trad. de Ottokar Hanns. São Paulo, Melhoramentos, 1975. 12p. il. color.

YOLANDA, Regina — O SIRI PATOLA. il. da autora. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969. 24p.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de — A FADA QUE TINHA IDÉIAS. II. de Edu. 3.ed. São Paulo, Ática, 1976. 56p. il. color.

BUSCH, Wilhelm — JUCA E CHICO; série. Texto e ilust. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 64p. 8v.

- FELÍCIO, Vovô — pseud. ÚLTIMAS AVENTURAS DO SETE-DE-OURO. Capa e il. de Rodolfo. Rio de Janeiro, Minerva, s.d., 76p. il. color.
- FIGUEIREDO, Guilherme de — Adapt. — FÁBULAS DE ESOPHO. Il de A.S. McClaskey. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, s.d., 61p. il. color.
- 
- Adapt. — MÁGICAS DO MÁGICO MÂGIONE. Il. e história original de Alfred Zacharias. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 40p. il. color.
- FRANÇA, Mary — A ÁRVORE E OS BICHOS. Il. Eliardo França. Rio de Janeiro, Conquista, 1976. 32p. il. color.
- GASTELOIS, Maria Magdalena Lana — VIRAMUNDO VAI À FRANÇA. il. da autora. Belo Horizonte, Vega/MEC, 1974. 64p. il. color.
- GIÁCOMO, Maria Thereza Cunha de — RIQUE-ROQUE, O RATINHO SONHADOR. il. de Darcy Pentead. 10.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 14p. il. color.
- 
- O SACI. il. de Manoel Victor Filho. 28.ed. São Paulo, Brasiliense, 1976. 77p. il.
- LOBATO, Monteiro — REINAÇÕES DE NARIZINHO. il. de Manoel Victor Filho. 27 ed. São Paulo, Brasiliense, 1976. 200p. il.
- LOPES, Moacir C. — AS VIAGENS DE POTI, O MARUJINHO. il. de Ragnar Lagerblad. 2.ed. Rio de Janeiro, Cátedra, 1975. 108p. il.
- MACHADO, Juez e OLIVEIRA, Anna Maria de — O SEGREDO DA VIDA: EDUCAÇÃO SEXUAL PARA CRIANÇAS. Rio de Janeiro, Bloch, 1976. 32p. il. color.
- MACHADO, Luiz Raul — CABEÇA DE CEBOLA. Rio de Janeiro, Preto no Branco, 1976. 6p.
- MARIA, Flavia — O ELEFANTE AMARELO. Rio de Janeiro, Preto no Branco, 1976. 8p.
- MARTINS, Martha Maria de Rezend — PAPITOCO PROCURA UM AMIGO. Il. Gerson Lopes de Andrade. São Paulo, Ed. do Brasil; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1975. 54p. il. color.
- MAZZETTI, Maria — CHUVA QUE NÃO ACABA MAIS. Il. de Danilo Abbès. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969. 24p. il. color.
- 
- RENTE QUE NEM PÃO QUENTE. Il. de Maria Amélia D. Serpa. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1969. 20p. il. color.
- PINHEIRO, Maria do Carmo — COELHO AFOBADO. Il. de Eliardo França. Rio de Janeiro, Conquista; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1973. 24p. il. color.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos e OLIVEIRA, Sara Avila de. PEDRO; O MENINO QUE TINHA O CORAÇÃO CHEIO DE DOMINGO. Belo Horizonte. Vega, 1977. 20p. il.
- RAMOS, Graciliano — A TERRA DOS MENINOS PELADOS. il. de Nelson Boeira Faedrich. 2. ed. Porto Alegre, Garatuja, 1976. 61p.
- REBELO, Marques e TABAIÁ, Arnaldo — A CASA DAS TRÊS

- ROLINHAS. Il. de Noguchi. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1971. 30p. il. color.
- REBELO, Marques e TABAIÁ, Arnaldo — AVENTURAS DE BARRIGUDINHO. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1974. 121p. il.
- 
- PEQUENA HISTÓRIA DE AMOR. Il. de Noguchi. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1971. 44p. il. color.
- SABINO, Eliana Valadares — BILTOLINHA. il. de Virgílio. Belo Horizonte, Comunicação, 1976. 95p.
- TASHLIN, Frank — ERA URSO. Adapt. de Esdras do Nascimento. Il. do autor. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1970. 60p. il.
- VERISSIMO, Êrico -- OS TRÊS PORQUINHOS POBRES. il. de Vera Maria Muccilio Monteiro Santos. Porto Alegre, Globo, 1976. 42p. il. color.
- ZIRALDO — A TURMA DO PERERÊ — Rio de Janeiro, Primor, 1976. 88p. il. color. Cr\$ 30,00. "Album de histórias em quadrinhos".
- 
- FLICTS. 2. ed. Rio de Janeiro, Primor, 1970. n.p.
- ALMEIDA, Lúcia Machado de — AVENTURAS DE XISTO. 9.ed. São Paulo, Brasiliense, 1976. 85p. il.
- 
- ESTÓRIAS DO FUNDO DO MAR. 3.ed. São Paulo, Melhoramentos, 1976. 98p.
- APA, Wilson Galvão do Rio — O MENINO E O PRESIDENTE. São Paulo, Brasiliense, 1973. 120p.
- BARRIE, J.M. — PETER PAN. Adapt. de Monteiro Lobato. il. de Manoel Victor Filho. São Paulo, Brasiliense, 1976. 75p. il.
- BUERGER, Gottfried August — AVENTURAS DO BARÃO DE MUNCHHAUSEN. Adapt. de I. Pimentel Pinto. São Paulo, Ed. do Brasil, s.d., 110p. il.
- FITZHUGH, Louise — HENRIQUETA, A ESPIÃ. Trad. Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1974. 175p.
- FONTES, Ofélia — O ÍNDIO BRASILEIRINHO. Orientação do prof. Ney Land. Rio de Janeiro, Primor, 1976. 80p. il. e fot.
- GRIPE, Maria — HUGO E JOSEFINA. Trad. do original Janer Cristaldo. Capa e il. de Eleonora Affonso. Rio de Janeiro, Nórdica, 1976. 127p. il.
- JARDIM, Luís — O BOI ARUÁ. 9.ed. Rio de Janeiro, José Olympio. 1976. 88p. il.
- LEAL, Isa Silveira — GLORINHA. Capa Elisa Setti Riedel. 4.ed. São Paulo, Brasiliense, 1973. 88p.
- LESSA, Origenes — A ESCADA DE NUWENS; NOVAS AVENTURAS DO MOLEQUE JABUTI. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, s.d., 128p. il.
- 
- MEMÓRIAS DE UM CABO DE VASSOURA. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, s.d., 122p.
- LINDGREN, Astrid — BIBI MEIA-LONGA. Texto em português de Lúcia Machado de Almeida. Rio

de Janeiro, Ed. de Ouro, s.d.,  
133p. il

---

— BILL BERG-  
SON. O ÀS DOS DETETIVES.  
Trad. de Luiz Fernandes. Rio de  
Janeiro, Ed. de Ouro, 1974.  
176p.

LOBATO, Monteiro — A REFORMA  
DA NATUREZA. il. de Manoel  
Victor Filho, 13. ed. São Paulo,  
Brasiliense, 1976. 70p. il. color.

LOBATO, Monteiro — CONTOS DE  
ANDERSEN. 8.ed. São Paulo,  
Brasiliense, 1973. 66p. il.

---

— HISTÓRIAS  
DA TIA ANASTÁCIA. il. de  
Manoel Victor Filho, 18.ed. São  
Paulo, Brasiliense, 1974. 133p. il.

---

— ROBIN  
HOOD. Adapt. da velha lenda in-  
glesa. 4. ed. São Paulo, Bra-  
siliense, 1974. 144p.

MENDES, Sérgio Augusto Teixeira  
— AS AVENTURAS DE PEDRO  
MALASARTE. Rio de Janeiro,  
Ed. de Ouro, s.d., 142p. il.

MOTT, Odette de Barros — AVEN-  
TURAS DO ESCOTEIRO BILA.  
Capa de Dorian Taterka e il.  
Flávio Tânibalo. 6.ed. São Paulo,  
Brasiliense; Rio de Janeiro, Ins-  
tituto Nacional do Livro, 1973.  
54p. il.

NUNES, Lygia Bojunga. — A BOL-  
SA AMARELA. il. de Marie  
Louise Nery. Rio de Janeiro,  
Agir. 1976. 115p.

---

— ANGÉLICA. il.  
de Wilma Pasqualini. Rio de  
Janeiro, Agir; Brasília, Instituto  
Nacional do Livro, 1975. 93p. il.  
color.

---

— OS COLE-  
GAS. il. de Gian Calvi. 3.ed. Rio  
de Janeiro, José Olympio, 1976.  
96p. il.

OLIVEIRA, Santos de — A INS-  
PETORA E A MULA-SEM-  
CABEÇA. Capa de Noguchi. Rio  
de Janeiro, Ed. de Ouro, s.d.,  
127p.

## MINHA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA INFANTIL

ORÍGENES LESSA \*

91

Orígenes Lessa é dentre os autores de livros para crianças um dos que possuem obra considerável. Suas histórias obtêm grande aceitação entre o público infantil. Foi, por esse motivo, o escritor escolhido pela REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS para uma entrevista sobre sua atividade literária:

*P. — Lessa, como você começou? Você sentiu necessidade de escrever ou simplesmente seguiu o exemplo de seu pai, um publicista hoje esquecido, mas que escreveu vários livros de idéias?*

R. — Comecei sem perceber que havia começado. Isso deve acontecer com todos, bons e maus. Um dia, a gente descobre que está escrevendo... Eu descobri muito cedo. É claro que o exemplo de meu pai — Vicente Themudo Lessa — deve ter tido alguma influência. Teve tanta que, lá pelos sete anos, escrevi um livrinho infantilíssimo, mas em letras gregas. Entre outras coisas, meu pai era professor de grego e

não me foi difícil apanhar o alfabeto numa gramática deixada em sua mesa de trabalho. Falecido em 1939, ainda no ano passado a editora Pallas publicava a 5.<sup>a</sup> edição de seu livro de maior sucesso, uma biografia de Lutero.

*P. — Eu estava ingressando na Faculdade, e lembro-me de ter visto nas livrarias um livro que tinha o título de "Não há de ser nada". Parece-me que, na portada do livro, estava o seu nome. Era você mesmo o autor? Que idéias você defende no seu primeiro livro?*

R. — São essas coisas que fazem a gente sentir o peso da idade. Confesso que o livro era meu, uma reportagem sobre a revolução de 32. Peguei até Ilha Grande por causa disso, eu e mais cinco ou dez mil companheiros. Por sinal que descrevi, com o título mesmo de "Ilha Grande", o final da minha perigosa aventura. Mas não foi aquele o meu primeiro, que era de contos, três anos antes. Chamava-se "O Escritor Proibido". Foi há tanto tempo que escritor tinha "p" e proibido tinha "h"...

\* Entrevista especial para a RBEP.

P. — *Que repercussão teve o "Não há de ser nada", que eu entrevi numa livreria há tanto tempo?*

R. — Na época, bastante razoável. Sairam três edições. O curioso é que, depois de 45 anos, a Tecno-print resolveu desenterrá-lo. Vai lançar a 4.ª edição dentro em breve.

92

P. — *Você foi um dos líderes da publicidade no Brasil, uma espécie de patriarca da comunicação...*

R. — É a segunda vez que você me envelhece neste bate-papo...

P. — *Não se preocupe. Matusalém viveu muito mais... Mas diga lá: foi uma experiência positiva? Ou a publicidade é mesmo um "métier" inumano, que nada acrescenta à personalidade?*

R. — Toda experiência acrescenta algo à personalidade. Devo à propaganda o ter encontrado um meio de vida que me permitia um conforto maior que o dos ordenados de jornal naquele tempo, que o permitido pelos direitos de autor. É uma escola de escrever enxuto, com espírito de síntese, com objetividade. Eu não teria nada contra a publicidade em tese (o verdadeiro termo, no caso, é propaganda) se ela não fosse constringida à mentira permanente e a vender produtos que o redator não compraria, ou por muito caros ou pela má qualidade...

P. — *Você entremeou a atividade publicitária com a literatura?*

R. — Nunca fiz outra coisa. Foi na minha mesa de "copy-writer" que escrevi "O Feijão e o sonho", "Rua do Sol", os livros de contos, quase vinte volumes. Ou mais. Somente quando me afastei do trato regular da publicidade é que comecei a escrever em casa, com "O Evangelho

de Lázaro" e os livros infanto-juvenis.

P. — *Pois é... A certa altura de sua atividade você virou escritor de livros infantis. Foi assim "de estalo"? Lobato, por exemplo, quando começou a escrever para crianças, já era o escritor de "Urupês", um contista bastante original e bastante lido.*

R. — Já era e continua, diga-se de passagem. Mas as minhas primeiras incursões nesse campo foram puramente acidentais. Eu escrevia coisas para a Rádio Record de São Paulo, com Genolino Amado e mais alguns. Foi pouco antes da Revolução de 32, que fez de César Ladeira um nome nacional. Um dia, me pediram uma história infantil para ser lida, num sábado qualquer, ao microfone. Escrevi uma, escrevi várias, foram reunidas num livro que teve logo duas edições. Escrevi outro, logo a seguir. Mas não insisti. Foi bom. Eu não tinha naquela época maturidade nenhuma para escrever para crianças.

P. — *Que representã em sua obra "O Feijão e o Sonho", que foi adaptado para a televisão e que, adaptado para a literatura infantil, também obteve grande êxito?*

R. — Representa um livro que fez os 13 pontos na Loteria literária... Entre as minhas coisas eu considero menos maus "O Evangelho de Lázaro" e "Rua do Sol", que lembrei há pouco, o "Balbino", alguns mais. O livro está com 27 edições, seis depois da novela da Globo. Mas 21 foram antes! E já tinha ido ao ar, no Rádio e na TV, dezenas de vezes, em transposição para um só espetáculo. Nunca foi adaptado, porém, à literatura infantil. É verdade que, em 1969, ele foi transformado por Walter G. Durst em novela de 20 capítulos para a TV-

Educativa de São Paulo. Mas não era em termos infantis. Apenas texto e pretexto para o ensino da língua. O glorioso, para mim, é que Maria Rosa foi vivida, nessa oportunidade, por Glauce Rocha.

*P. — Teve êxito essa primeira novela?*

R. — Não tenho elementos para julgar. Mas vendo os que trabalharam nela, diretor, intérpretes, professores, tudo me leva a crer que sim.

*P. — Você sentiu “necessidade” de escrever para crianças, coisa que aconteceu depois de 70, ou foi em consequência do possível êxito dessa adaptação?*

R. — Não houve, como eu disse, adaptação para o mundo infantil. A própria novela em que Glauce Rocha, amada memória, foi Maria Rosa (Nívea Maria está fazendo outra não menos admirável), era para uma faixa etária já não infantil. A verdade, porém, é que “O Feijão e o Sonho” é o grande responsável pela minha reincidente atuação num campo que não era o meu.

*P. — Pode contar isso em miúdos?*

R. — Posso e preciso. Desde os meados dos anos 40 (“O Feijão e o Sonho” é de 38) que eu vinha entrando no trivial das leituras escolares. De vez em quando me vinham convites para ir a esta ou àquela escola de meninos de 10, 11, 12 anos, para conversar com os inocentes sobre o livro. É claro que eu me recusava sistematicamente e com a maior covardia. O que é que os coitadinhos tinham com o peixe, digo com o “Feijão”, que não era prato para a sua dieta literária? Eles deviam me odiar, e aquele ódio deveria acompanhá-los ou acompanhar-me para o resto da vida. Houve uma ocasião em que vi, na

rua, um garoto de seus doze anos com um exemplar meio sem capa do livro. Fugi como um batedor de carteira depois de um golpe fracassado... Mas um dia me pegaram de jeito. Por circunstâncias alheias à minha vontade, me vi constrangido a aceitar um convite. Quando dei por mim, estava diante de uma classe, no Ginásio Pedro Álvares Cabral, em Copacabana. Justamente na temida faixa etária. Ia ser massacrado. E foi uma surpresa. Fui recebido com um carinho incrível. Os meninos tinham entendido, sabiam dar a impressão de que tinham gostado, foi uma festa. E estavam apresentando um trabalho sobre o livro que até hoje conservo e me comove. Era tudo resultado de uma professora inteligente, que soube colaborar com os alunos. Depois disso encontrei muitas outras professoras igualmente notáveis. Mas é um susto sempre renovado. Foi assim que, quando a Tecnoprint, que fazia a edição de bolso do “Feijão”, me telefonou pedindo um livro “para crianças”, eu dei um pulo de alegria: ia livrar os inocentes de “Feijão e o Sonho”...

*P. — Livrou?*

R. — Não muito. O prato já estava na mesa e continua. Mas agora eu tenho a possibilidade de conversar antes com a garotada em linguagem mais do jeito meu e dela e isso me dá uma certa tranquilidade. Alguns dos livrinhos editados andam por centenas de milhares, com oito, dez e mais edições. Acredito que só “Memórias de um Cabo de Vasoura”, O “Vira-Lata” e as “Memórias de um Fusca” conseguiram bater o primeiro... Mas o “Feijão” faz 40 anos o ano que vem e os outros ainda estão com seis ou sete...

*P. — Qual, dentre seus livros infantis, aquele em que você pensa haver atingido melhor seus objetivos?*



R. — Não sei. A gente é sempre o pior juiz num caso desses. Juiz bom seria o professor, juizes bons os pais que tivessem tempo para ler e observar. E, naturalmente, a criança, o verdadeiro juiz, porque o mais interessado e o mais insuspeito. Eu não fiz esse levantamento indispensável, mas nunca definitivo, porque, ainda que o garoto goste do livro que acabou de ler, nem sempre o que agradou no livro é o que o autor pretendia dizer e achava de maior importância. Há quatro ou cinco anos visitei o Colégio Zacaria, um dos maiores do Rio. Livro lido: "Memórias de um Cabo de Vassoura". Coisas lindas. Interpretação, expressão corporal, julgamento dos personagens, mil macetes destinados a interessar as crianças na leitura. Uma exposição de fabulosos desenhos infantis inspirados na história. Abraços no autor, autor comovido. É quando aparece um garoto, com o riso mais iluminado do mundo: "Obrigado pelo "Cabo de Vassoura"... Foi o melhor livro que li em toda a minha vida". Tinha dez para onze anos, se tanto. Tive curiosidade de saber: "Que outros livros você já leu, meu filho"? Ele não se fez esperar: "Bem... Foi o primeiro... "Eu acabava de ganhar o meu dia. O risco tinha sido grande... E se ele achasse que o meu tinha sido o pior da sua vida? Às vezes é um pouco cedo para os garotos julgarem..."

P. — *Qual é a receita para escrever "o melhor livro que eu li em toda a minha vida"?*

R. — Humildade... muito respeito pela inteligência do pequeno leitor... não lhe dar a impressão de que está sendo tratado como criança... e sentir a alegria de estar conversando com os donos do mundo de amanhã, fazendo o possível para que amanhã eles não se lembrem da gente sem perdão nem saudade. Felizmente, para quem se arrisca a

escrever para crianças, existe o consolo de uma desvirtude brasileira que é muito comum: em geral não se guarda o nome do autor do livro lido...

P. — *Os pequenos leitores receberam melhor e consumiram em maior tiragem o livro que você considera o melhor da sua obra?*

R. — Eu nunca diria melhor, mas menos mau. Ou com vontade de ser bom. Tudo isso, porém, é muito relativo e muito subjetivo. Livro, antes de ser escrito, vai ser sempre maravilhoso. Quando terminado, ainda naquele calor, já não é tão maravilhoso, mas é sempre aquele filho em que pai nenhum bota defeito. Só com o tempo vem a auto-crítica, as restrições da realidade objetiva, a comparação com os outros filhos. Como não quero ser injusto com este ou aquele e como já não estou na idade de ler livros para criança, nunca os releio. A aceitação maior ou menor deste ou daquele é problema exclusivo do mundo infantil e de seus mentores (professores ou pais). Se este, não importa qual, está em 300.000, se aquele já passou dos 500.000, que bom! Principalmente para o editor...

P. — *O leitor infantil pode ser o juiz da escolha da produção literária ou o consumo pode-se dar por indução, por conselho dos mestres, ou como reflexo do êxito na tv ou em outro veículo de comunicação?*

R. — Juiz do que leu só o leitor pode ser. No caso, o que importa é a opinião do leitor infantil. Se ele se chateou com a leitura, se não aguenta ir até o fim do volume, o juiz está falando. Mas ele só pode julgar o que leu e o que "não conseguiu ler". Não acredito que ele tenha muita possibilidade de ser juiz na escolha "do que vai ler" se é que entendi bem a sua pergunta. Ele vai

escolher pelo título, pela capa, pelas ilustrações, por palpite de amigos? Claro que tudo isso pode acontecer. Nem professores nem pais podem fazer um garoto achar interessante um livro chato. Ele gosta ou não gosta, pronto. Mas a "escolha" propriamente dita, ou melhor, a "orientação na escolha", nesta primeira fase, deve ser dos mestres ou dos pais, se para isso estão habilitados. E o ideal seria, embora impossível, que o êxito na tv ou em outros veículos de comunicação não entrasse na dança.

*P. — Acha que a escolha se reveste de importância decisiva para a educação, isto é, que assim o pequeno leitor enriquece o universo de suas idéias e vai se preparando para a vida adulta?*

R. — Mas é claro!

*P. — Depois desta, só mais duas perguntas: a seu ver, que se passa com a literatura infantil no Brasil? Progride, estacionou, acha-se em declínio? E no mundo...*

R. — Bem, eu não estou em condições de opinar. Eu sou apenas um amador, quase que um marginal. Entendem do assunto os pais, os professores, os educadores. E é possível que até os críticos... Eu estou no meu canto, faço as minhas coisas, que raramente releio, e rarisimamente leio o que os outros escrevem. Não é pretensão nem atitude. É que já não estou na faixa etária... Mas você ia dizendo...

*P. — Sim, aliás já está quase prejudicado ou respondido: "E no mundo há mesmo uma crise da literatura infantil"?*

R. — Se há crise, não é em quantidade, não é em vendagem, não é em margem de lucros, não é na presença física de uma vasta literatura infantil. Acho que nunca, na

História, foi tão bom negócio servir o fabuloso mercado consumidor da criança. Em matéria de qualidade, porém, quem melhor pode falar são vocês, os educadores. Mas acredito que a coisa não ande boa. Tudo anda muito mal nesse mundo velho sem porteira... e com tanta porta fechada.

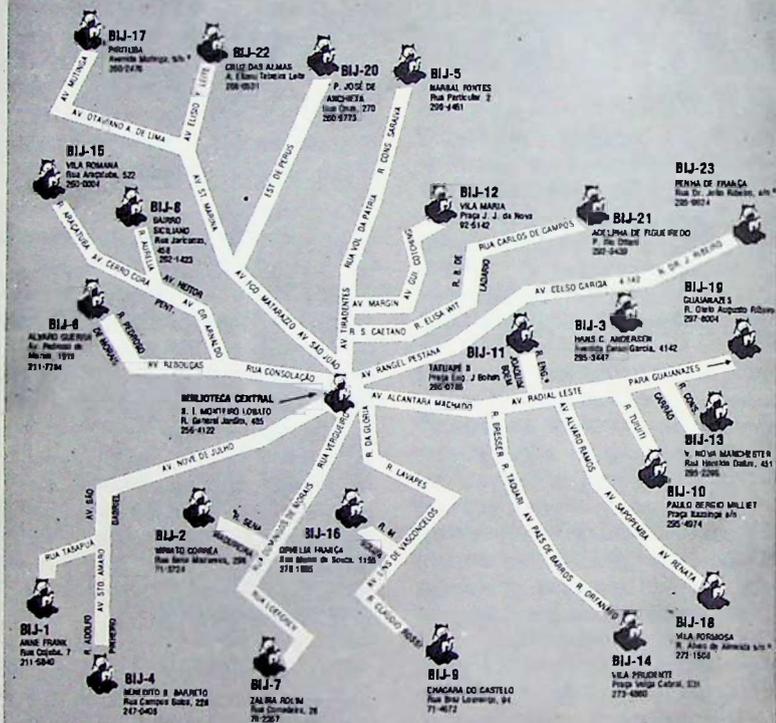
*P. — Que papel desempenham as histórias em quadrinhos para a nossa infância? São um fator de alfabetização? São desnacionalizantes, visto que em grande parte não se inspiram nas fontes brasileiras, em nossos motivos, temas e tradições, enfim na vida do povo brasileiro?*

R. — Condenável ou não, alfabetizando ou analfabetizando, ajudando ou atrapalhando, a história em quadrinhos é um bem ou um mal de caráter irreversível. É como haver um dia depois do outro, uma noite entre cada dois dias e um dia entre cada duas noites. O que precisa ser evitado é o caráter desnacionalizante, que você mencionou, dos enlatados que recebemos. O que precisa ser estimulado é a produção de histórias em que os motivos e os heróis sejam nossos. Não é questão de patriotismo, é questão de sobrevivência como povo.

*P. — Só mais um pontinho, antes do ponto final: é verdade que hoje você só escreve para crianças?*

R. — Intrigas da oposição, meu caro Aydano. No momento, por exemplo, estou trabalhando numa biografia de Noel Nutels. Que, por acaso, não nasceu no Brasil. Quando aqui chegou tinha oito anos de idade. Mas foi mais brasileiro do que eu, do que você, do que muitos milhões de conterrâneos nossos. Se as histórias em quadrinhos que nos vêm de fora nos falassem de gente desse calibre, dessa humanidade, nada contra, meu caro, nada contra!

## BIBLIOTECAS RAMAIS DO DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS INFANTO JUVENIS



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DE CULTURA  
DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS INFANTO JUVENIS

“Entre os adultos com hábito de leitura, 3 em 100, adquiriram-no depois dos 20 anos de idade, os outros 97% começaram a ler entre 8 e 10 anos.” (Pesquisa feita pela UNESCO).

Sabendo que a leitura, principalmente a leitura recreativa, é profundamente enriquecedora, e que é necessário despertar o amor pela leitura, fazendo dela um hábito tão querido que se torna pouco a pouco parte de sua vida, é que se criou a rede de Bibliotecas Infantis de São Paulo.

“Centros de larga irradiação cultural são as bibliotecas infantis partes indispensáveis de todo o sistema de educação...”

“A biblioteca infantil orienta num sentido construtivo todas as tendências, canaliza os interesses sem dissipações fazendo do livro um valor decisivo na formação dos traços individuais.” Escreveu Lenyra Fra-

carolli em “A importância da Biblioteca Infantil” — Boletim n.º 11 da FNLIJU.

A Biblioteca é complemento essencial à educação pública. O livro e o próprio ambiente da biblioteca infantil são preciosos auxiliares do professor que deve estimular a frequência tanto a um como à outra.

E a figura do bibliotecário assume, então, toda a sua importância. O bibliotecário capaz, competente, presta inestimáveis serviços à educação, e é o elemento dinâmico que impedirá que a biblioteca seja apenas um depósito de livros. Ele precisa conhecer a alma infantil, suas necessidades e seus desejos. Nunca poderá sufocá-la com esquemas rígidos, mas ajudá-la a crescer, a desenvolver suas potencialidades.

Após essas considerações profícuas à meditação de todos que se interessam pelo problema do “Livro e do Hábito de Leitura”, passamos à descrição da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, Rua General Jardim, 485,

\* Escritora. Vice-Presidente do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil de São Paulo

que lidera uma rede de 24 bibliotecas infantis e juvenis distribuídas pelos diferentes bairros da Capital de São Paulo. A simples relação de suas diversas salas e atividades revela a ampla assistência cultural, social e recreativa prestada a seus freqüentadores. Quem são eles? Crianças e jovens que encontrarão nessas bibliotecas todo um ambiente propício e preparado para o desen-

volvimento do hábito e gosto de ler, bem como suas aptidões para a música, cerâmica, ou jornalismo, por exemplo.

Os orientadores permitirão sempre à criança, livre escolha tanto na leitura como na expressão de sua criatividade pois, só ela mesma conhece seus próprios interesses e inclinações.



As diversas salas são classificadas segundo suas atividades e, essas, são as mesmas em qualquer uma das bibliotecas da rede. Há sempre duas seções: a de livros fixos, cuja leitura é feita na **Sala de Leitura Infantil** e a seção circulante que proporciona a leitura de livros em casa.

### Formar os hábitos

A **Sala de Leitura Infantil** tem como objetivo formar o hábito de leitura, familiarizando a criança com o livro. Sabemos todos que a criança não pode crescer no plano de escola-

ridade, se não tiver oportunidade de desenvolver-se no plano verbal — intelectual (pensamento-palavra). Para que consiga esse desenvolvimento a indicação é a leitura recreativa. E recreação é necessidade básica como trabalho, estudo e repouso. Entendemos como leitura-recreativa aquela que proporciona prazer à criança e é realizada com liberdade, tanto em relação à escolha do tipo de leitura quanto em relação ao momento.

Assim, esta sala (como também todo o prédio da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato e o das outras

casas) é ampla e acolhedora. Pode receber diariamente dezenas de crianças. É sala ensolarada que, desde a distribuição dos móveis a seu colorido alegre, cria a atmosfera adequada para a criança. Nela, o pequeno sente-se bem, totalmente livre para usufruir a leitura e deliciar-se com as outras atividades oferecidas.

Atendida por uma educadora, a sala apresenta características especiais, aptas a conquistar a criança pelo seu sistema simples.

### **Livre acesso**

Ela achará muito facilmente o livro nas estantes: graças ao acesso livre à literatura infantil classificada segundo os diversos gêneros, aos livros agrupados em estantes, diversificados pelo colorido do durex usado nas lombadas. Apenas para exemplificar, citamos os livros de histórias de fadas (durex amarelo), de animais (durex verde) e, assim por diante.

Voltando à figura do professor bibliotecário, aparecem agora as atividades que devem ser por ele desenvolvidas para fazer da biblioteca um organismo dinâmico: ele poderá contar histórias (hora do conto), apreciar coletivamente as histórias lidas por ele ou pelas crianças, organizar debates sobre livros lidos (hora da peneira), organizar concursos, dramatizações espontâneas, e outras mais. Há nesta sala, um cursinho de "Bibliotecário Mirim" que ensina o uso de fichário. Todas essas atividades fazem da biblioteca uma geradora de experiências vitais para que a criança exercite a personalidade, receptividade, passando a ler com participação total, usando a leitura como recreação, como prazer. O prazer que leva ao gosto, ao hábito.

Como a comunicação pessoal e a sociabilidade são fundamentais para o desenvolvimento da personalidade, a Biblioteca conta com a seção de artes, teatro e música.

Na **Sala de Artes** a encarregada é professora especializada. Ensina todas as modalidades de pintura, colagem, desenho, modelagem. Nesta sala, a criança pode iniciar-se na escultura ou na técnica de montar fantoches e marionetes. De posse da técnica, a criança poderá dar livre expansão à sua fantasia encontrando amplo campo para desenvolver sua criatividade. A professora orientadora costuma utilizar as datas cívicas, as comemorações, por exemplo, das festas juninas, como motivos de criação ou inspiração. A criança, pois, concretizará na massa, na cor, no desenho, seus sonhos e aspirações. É a educação da sensibilidade, a formação do gosto estético.

Completando essa formação estética, o setor de artes conta com uma **Discoteca** constantemente atualizada cuja coleção compreende discos musicais (tanto clássicos quanto populares e folclóricos) quanto discos de histórias. Paralelamente, a orientadora musical estreitará a relação da criança com a música, fazendo-a participar de bandinhas, coral ou jôgrol.

### **Projeção da criatividade**

Completando essa iniciação artística, a expressão corporal, a dicção e a expressão vocálica poderão expandir-se largamente através do teatro. A criatividade projetará no gesto, na expressão fisionômica, na fala, o que por ventura ainda não tenha encontrado o meio próprio de expressão. As crianças escrevem peças que elas mesmas representam ou aplaudem com vivo entusiasmo. E a

vez do **TIMOL** (Teatro Infantil Monteiro Lobato) que proporciona recreação através de apresentação de peças infantis com Teatro de Fantoches e Teatro ao Vivo.

O Teatro percorre todas as Bibliotecas apresentando suas peças. Sua projeção é grande, tendo alcançado no V Festival Estadual de Teatro o 1.º Prêmio com a apresentação da peça "Quem casa quer casa", de Martins Pena.

Também como recreação são oferecidas sessões cinematográficas às crianças. Dentro dessa recreação,

a **Sala de Jogos e Revistas** possibilita repouso, um derivativo ameno depois da leitura ou outra atividade intelectual. Dispõe de brinquedos educativos e revistas infantis. É sala muito procurada pelos pequenos e seu mobiliário é funcional e atraente, com suas mesas quadriculadas prontas para um jogo de dama ou xadrez. Todas as bibliotecas da rede ensinam esses dois jogos que desenvolvem o raciocínio e a concentração. Periodicamente são promovidos campeonatos e torneios. Há, também, anualmente, um campeonato reunindo os finalistas na Biblioteca Central.



Com o ensino renovado, o atendimento ao estudante exige permanente assistência requerida pela nova orientação dos trabalhos escolares, baseada em pesquisa de diversas fontes. Criou-se, então, a **Sala de Estudo e Pesquisa** visando à orientação do jovem no manuseio do fichário para chegarem mais tarde às bibliotecas de adultos. O

bibliotecário orienta sempre que solicitado, podendo preparar bibliografias. Esta sala oferece material para pesquisa, e seu ambiente é agradável para a realização dos trabalhos escolares, familiarizando o jovem com o uso da biblioteca. A seção conta com o auxílio de uma **Hemeroteca**, onde os temas atuais são facilmente encontrados nos

recortes de jornais e revistas. Há pastas de artigos periódicos, catalogados por assunto, bem como farto material ilustrativo à disposição do pesquisador.

A sala oferece um painel de notícias de jornais e revistas sobre acontecimentos gerais, e gravuras para ilustração, bem como completo atendimento quanto às consultas a mapas e atlas.

### “A Voz da Infância”

A Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato” tem um jornal, “A Voz da Infância”, cujo patrono é o poeta Paulo Bonfim. O jornal foi criado por iniciativa das próprias crianças. Através de suas páginas, o jovem conhecerá a crítica, o conto, a reportagem, além de aprender a técnica necessária para se “fazer jornal”. Muitos jornalistas e escritores passaram por este jornal que está completando trinta anos de existência.

É um jornal mensal, mimeografado, distribuído gratuitamente às crianças. Publica quaisquer trabalhos dos consulentes, desde que aprovados pela diretoria composta de crianças. É jornal escrito e dirigido por elas.

Setor muito dinâmico e de que se orgulha a Biblioteca é a **Academia Juvenil de Letras**. Desde sua criação funciona na Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato”, tendo como modelos a Academia Paulista de Letras e a Academia Brasileira de Letras. Os acadêmicos, jovens de 12 a 18 anos que gostam de literatura, reúnem-se procurando um estímulo direto e forte para a sua criação literária. Fazem, pois, críticas de obras literárias, entrevistas e debates com os autores, organizam conferências, palestras. Tem uma publicação: a revista “A Chama Acadêmica”. Esta é feita em edições

caseiras, datografadas e encadernadas pela própria biblioteca. Mais de cem volumes enriquecem as estantes da Academia, entre romances versos e antologias.

A Academia tem ainda participação ativa no setor artístico, promovendo exposições de arte, preparando peças de teatro. Na área social, ajuda os jovens e crianças menos favorecidos visitando asilos, orfanatos, bairros periféricos, levando sua solidariedade e estímulo.

Possui hino, bandeira, flâmula, distintivos, faixas, carteira de identidade. São quarenta membros eleitos, além dos membros correspondentes.

A Academia orienta e prepara os jovens para a criação literária.

Outro setor importante desta Biblioteca é o de **Bibliografia e Documentação**, muito útil à consulta de pesquisadores, escritores e demais interessados. Conta com a seção “**Livros Raros**”, livros de literatura infantil já não mais reeditados porém de valor. Entre eles, estão as várias edições de obra de Monteiro Lobato, e podemos destacar a 1.ª edição do livro “Reinações de Narizinho”.

### Um novo acervo

Atualmente, reúne os livros que são dedicados à Biblioteca compondo um novo acervo. Já a **Bibliografia** é uma publicação do Departamento onde obras de literatura infantil em língua portuguesa são fichadas e acompanhadas de um pequeno comentário. A Bibliografia de Literatura Infantil foi iniciada por Lenyra Fracarolli no ano de 1953 e tem sido continuada através de Suplementos. Depois da publicação da 2.ª edição em 1955, continuou com:

- O 1.º Suplemento de 1955 a 1957
- O 2.º Suplemento de 1958 a 1962
- O 3.º Suplemento de 1962 a 1968
- O 4.º Suplemento de 1968 a 1970
- O 5.º Suplemento de 1970 a 1973

O 6.º, a sair em breve, abrangerá as publicações de 1973 a 1976.

Vemos, portanto, que se realiza um criterioso levantamento bibliográfico dos livros de literatura infantil e juvenil em língua portuguesa.

A Biblioteca Braille é hoje parte integrante do Departamento de Bibliotecas Infanto-Juvenis, servindo como centro de cultura e socialização para os privados de visão. Há freqüência permanente das crianças do Instituto Padre Chico, não só para a leitura como para participação em atividades recreativas: musicais, teatro de fantoches, jogos infantis de mesa.

Paralelamente são atendidos estudantes privados de visão de todas as idades. Para este atendimento específico, há o serviço inestimável prestado pelas copistas voluntárias que fazem a transcrição de material didático para alunos de todos os graus, tanto livros como apostilas. Se o consulente residir no interior, o atendimento é feito através do correio.

A BIBLIOTECA Braille ainda conta com uma inovação valiosa, o sistema de catálogo-dicionário em Braille: fichas de autor, título e assunto que podem ser diretamente manipulados pelos interessados, possibilitando o conhecimento das obras existentes na biblioteca.

A **audioteca** é um centro de informações atualizado, resultante da gravação de revistas de maior conteúdo cultural e informativo como: *Veja*, *Seleções*, *Visão*, *Correio da UNESCO*. Compõe-se de fitas cassetes para uso em gravador comum, trabalho de gravação feito por uma equipe de leitoras voluntárias. Também dispõe de romances gravados em cassete.

As crianças cegas após a leitura têm acesso às atividades lúdicas oferecidas pelas diversas salas já descritas, tendo assim oportunidade de socialização e desenvolvimento intelectual como as demais crianças frequentadoras da biblioteca.

Realmente as bibliotecas infantis de São Paulo são o lugar desejado por Monteiro Lobato, quando escreveu a Godofredo Rangel referindo-se ao livro infantil: "que seu ideal era fazer um livro onde as crianças possam morar." As crianças moram na Biblioteca Infantil "Monteiro Lobato".

# 1.º CONGRESSO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO FUTURO

---

103

De 25 de junho a 1.º de julho de 1978 será realizado na Escócia, o 1.º Congresso Mundial sobre Educação Especial no Futuro. Local: Universidade de Stirling.

As instituições e personalidades mais destacadas do movimento mundial dessa área de educação, que é ainda relativamente nova, desejam conhecer as experiências que produziram resultados mais positivos, suas peculiaridades. O que está sendo feito numa série de países, e como será mais tarde encarado esse problema. Quais as perspectivas para o futuro da educação dos excepcionais. Como se desenvolvem as medidas para a integração dos mesmos.

É muito amplo e variado o programa do Congresso, que espera reunir no mínimo representantes de 50 países.

As línguas usuais no Congresso serão o inglês - no qual se desenvolverão os trabalhos - o francês e o espanhol.

A localização da sede do Congresso na Escócia traduz a intenção do Conselho para Crianças Excepcionais (CCE), que organiza o Congresso e tem ação em âmbito mundial, no sentido de proporcionar amplo intercâmbio sobre educação especial, aberto a todos os países.

A Escócia está muito mais perto dos países europeus, asiáticos e africanos que certas localidades dos Estados Unidos e, além disso, significativamente, não é mais longe de muitos países sul-americanos e da Austrália.

Desse modo, eliminado o fator distância, serão mais fáceis as oportunidades de trocas de experiências entre os representantes dos mais diferentes países.

Na fase de organização em que se encontra o Congresso, toda a correspondência deve ser dirigida ao Dr. Aaron Armfield, Chairman, World Congress for Exceptional Children, 1920 Association Drive, Reston, Virginia, U.S.A., 22091.