

**CADÊ A LITERATURA DA ESCOLA? O GATO COMEU: REFLEXÕES
SOBRE INFÂNCIA, TEXTOS LITERÁRIOS E BIBLIOTECAS****WHERE IS THE LITERATURE OF SCHOOL? THE CAT HAS EATEN IT:
REFLECTIONS ON CHILDHOOD, LITERARY TEXTS AND LIBRARIES.**

Ana Aparecida Arguelho de Souza ¹

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A investigação incidiu sobre as condições de produção e sobre a materialidade histórica da literatura infantil, coletando fontes clássicas indicativas de uma pedagogia voltada à infância, ao longo da sociedade antiga, medieval e moderna, a partir da problemática de como ela tem sido utilizada, ou não, nos anos iniciais da Educação Básica. Foram consideradas fontes empíricas os depoimentos de alunos-professores e levantado o estado da arte sobre leitura, pelos quais se constatou que a escola contemporânea não lê textos significativos da literatura. A respeito das condições materiais de produção e uso da obra literária, com base na Ciência da História, apontaram-se as contradições no discurso da valorização da infância pela burguesia, por meio do apontamento do caráter valorativo que o mundo antigo e medieval imprimiu em textos destinados à educação das crianças.

Palavras-chave: Literatura infantil. História. Escola.

Abstract: This article is the result of research conducted at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). The research focused on the production conditions and the historical materiality of children's literature, collecting classic sources which write down a pedagogy directed to children along the ancient, medieval and modern society, from the problem of how it has been used, or not, in the early years of Basic Education. Empirical sources such as the testimony of students, teachers were considered besides the raising of the state of art about reading, by which it was found that the contemporary school does not read significant literary texts. Regarding the material conditions of production and use of literary work, based on the Science of History, pointed to the contradictions in the discourse of recovery from childhood by the bourgeoisie, through the appointment of character values that the ancient and medieval printed on texts for education of children.

Keywords: children's literature. History. School.

Introdução

O presente trabalho, em sua primeira versão, constituiu relatório parcial de pesquisa. Entendendo que o formato de artigo se presta a divulgação de âmbito mais

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

abrangente e rápido, o relatório original sofreu reformulações e recebeu a formatação de artigo para fins de publicação em periódico. O relatório final foi, posteriormente, adaptado em forma de obra publicada pela Editora Autores Associados: *Literatura Infantil na escola: a leitura em sala de aula*.

Entende-se que o trabalho com literatura infantil na escola carece de reflexões de diversas naturezas. A vivência, de longa data, com alunos do Curso Normal Superior, que já se encontram ministrando aulas nas redes públicas municipal e estadual em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, permitiu a coleta de dados e depoimentos reveladores da situação da leitura, das bibliotecas e dos textos utilizados por alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas da rede.

Levantado o estado da arte sobre a história da literatura infantil, as fontes teóricas utilizadas permitiram avaliar o discurso dos educadores acerca da questão e constatar a escassez de estudos específicos sobre a produção material de obras literárias e a formulação da idéia de uma literatura voltada à infância, na modernidade. As análises, privilegiam a idéia de uma valorização da infância e da produção de livros infantis por parte da burguesia, sem maiores mediações acerca da realidade do capitalismo e suas determinações mais amplas. Com exceção de Zilberman e Lajolo (1985, p. 18) que afirmam ter o livro infantil, desde seus primórdios, assumido a condição de mercadoria, os pesquisadores fecham as discussões em torno da família e da escola burguesas como sendo os únicos móveis propulsores da criação de uma literatura voltada à infância.

Diferentemente das análises em questão, o referencial teórico-metodológico que dá sustentação a estas reflexões é a Ciência da História. Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (1987) anunciam que a verdadeira ciência é a ciência da história. Esse entendimento implica em que toda formulação do pensamento moderno têm que passar, necessariamente, pelo crivo da história, entendida enquanto luta civilizatória e cujo horizonte mais amplo é a busca de superação do pensamento e das condições materiais do capitalismo. Entendendo que as relações sociais capitalistas constituem a condição material geradora da problemática aqui trazida, esta reflexão representa uma forma de combate a essas relações, tais como elas estão dadas na escola de ensino fundamental.

1. O Problema

Alunos-professores do Curso Normal Superior relataram situações específicas indicadoras de que, no conjunto, as condições da leitura, dos textos literários e das bibliotecas nas escolas públicas revelam uma situação compatível com o estado de barbárie próprio das sociedades em processo de dissolução, como indicadores históricos parecem mostrar acerca do capitalismo em seu estado atual. Os relatos apontaram para a falência de qualquer possibilidade educativa na sala de aula, a partir da literatura, visto que a leitura é uma prática que não se realiza em seu interior. Alguns depoimentos são reveladores da situação de indigência da leitura na escola:

Os alunos não sabem ler, passam do primeiro para o segundo, terceiro e quarto ano sem escrever e ler; os alunos não gostam de ler, são dispersivos e inquietos, sem concentração; a biblioteca da escola só tem livros didáticos. As obras de literatura são poucas, não dá para todos os alunos; quando o MEC envia livros para a escola, isso quando envia, a diretora guarda na sala da diretoria e os alunos não podem ler, porque vão estragar os livros; a biblioteca é atrapalhada por computadores e outros objetos. Isso atrapalha a circulação dos alunos. Não há lugar para os alunos sentarem; a biblioteca “virou”

lugar de abrigar funcionários readaptados; o contato com a literatura é feito na “Hora da Leitura”; as salas de aula têm um “Cantinho da Leitura”, mas é a gente que tem que comprar e levar os livros; os professores são obrigados a usar o livro didático, para dar aula. (Depoimentos coletados 2006 a 2009, no Curso Normal Superior de Campo Grande - UEMS).

Outras observações sobre a prática da leitura por professores-alunos são os relatos das suas atividades com leitura que, apenas eventualmente, incluem a leitura do texto. Os relatos registram que, eventualmente, dado o texto em sala de aula, este se transforma em pretexto para atividades variadas que não a leitura. Exercícios gramaticais, por exemplo, são frequentemente extraídos de textos.

Esses depoimentos dão a medida de como tem sido tratada a literatura na escola. As bibliotecas constituem outros espaços de negação da literatura, pois, segundo os mesmos relatos, estas servem para alojar funcionários readaptados, ali funcionam as sala de multimeios e servem até mesmo de depósito para carteiras e mesas escolares danificadas e em desuso. Uma orientanda de TCC, que trabalha na biblioteca de uma escola pública, relata que tem sido impedida pela direção da escola de implementar a biblioteca com os livros de literatura enviados pelo MEC, que ficam trancados na sala da direção, confirmando o depoimento dos professores. Na sala de aula, estes são obrigados a desenvolver inúmeros projetos por orientação da Secretaria de Educação, que sonegam tempo para a leitura da boa literatura. Os filmes, a contação de histórias, os passeios, as comemorações de datas cívicas ocupam o lugar da leitura. Nada contra contar histórias, assistir a filmes. E comemorar é sempre bom. Mas... e o livro de histórias mágicas? Este disputa espaço, em desvantagem, com os livros didáticos adotados por exigência do Ministério da Educação que, anualmente, os distribui às escolas, para uso de alunos e professores.

Por fim, perguntado aos alunos qual seria a hora da leitura, a resposta foi a mais inusitada e inoportuna para a literatura. Quinze a trinta minutos antes da saída das aulas, em um horário, portanto, em que professores e alunos, já cansados e famintos, almejam no máximo um banho e uma boa refeição.

O levantamento dessa problemática escolar e cotidiana, a constatação de que a leitura e o texto literário, na escola, sucumbiram ao livro didático, impeliu a pesquisa aos móveis históricos da leitura, da infância, da escola e dos textos da literatura, de modo a se compreender as raízes dessa questão.

2. A Materialidade Histórica da Literatura Infantil

A investigação mostrou que uma expressiva produção literária voltada a crianças se desenvolve na Europa, especialmente, nos séculos XVIII e XIX, coincidindo com o amadurecimento da classe burguesa e sua supremacia no cenário da história. Esse movimento é atribuído à escola e família burguesas, e os móveis mercadológicos que impulsionaram a burguesia a criar uma literatura voltada à criança não comparecem na pauta dos pesquisadores. Considerando, todavia, que essa classe é a mesma que impulsiona o mercado a ampliar-se em nível mundial, não dá para não estabelecer relações entre a necessidade burguesa de ampliar mercados e a preocupação com a formulação de um conceito de infância e de uma literatura voltada à criança. Nesta, o texto com o recurso da ilustração, seduziria pequenos leitores. Livros almejados são livros vendidos. É o mercado produzindo conceitos como o de infância e de literatura

infantil e, junto com os conceitos, a mercadoria livro infantil, destinada especificamente aos novos consumidores, as crianças. Assim, o mercado deve ser categoria fundante para a elaboração de uma história da literatura.

Em decorrência das necessidades desse mercado, as narrativas indecorosas ou cruéis inventadas pelos camponeses medievais e, provavelmente, narradas em tabernas ou resgatadas da tradição de outros povos vão ser apropriadas e adaptadas em tons adocicados² por literatos burgueses, como a *Cinderela* de Perrault³ (1628 - 1703); *A princesa e a ervilha* de Andersen (1805 - 1875) e *Chapeuzinho Vermelho* dos irmãos Grimm (Jacob, 1785 - 1863) e (Wilhelm, 1786 - 1859). Tatar (2004, 352) argumenta que esses autores empenharam-se em extirpar os elementos grotescos e obscenos das versões originais e que Jacob teria escrito uma carta ao irmão, demonstrando “grandes esperanças de ampla vendagem para a segunda edição, revista”. Assim, essas versões amenas vêm ao encontro de um emergente mercado livreiro, ávido de lucro, que nasce e se desenvolve sob os auspícios do capitalismo. Ainda na literatura do século XIX, a propósito dos versos de uma canção em *Silvia e Bruno*, obra de Lewis Carroll, Gardner afirma: “Eles parecem ter sido escritos no fundo de poços de melado” (CARROLL, 2000, p. 13). No processo de extirpar os elementos grotescos e obscenos das versões originais de contos populares, Jacob Grimm teria escrito uma carta ao irmão demonstrando “grandes esperanças de ampla vendagem para a segunda edição, revista” (TATAR, 2004, p. 352-353), o que confirma as expectativas do mercado. Também a literatura de Helen Beatrix Potter (1866-1943), autora e ilustradora de vários clássicos da literatura infantil foi objeto da voracidade do mercado. Rejeitada, a princípio, pelas editoras, tão logo repercutiu com sucesso na sociedade a primeira versão da obra *As aventuras de Pedro, o coelho*, editada às suas expensas, o mercado editorial não lhe deu paz. “A editora Warne & Co, perante tal sucesso, entrou logo em contacto com ela, comprometendo-se a editar-lhe todas as histórias que escrevesse. Venderam-se mais de quinze milhões de cópias em dezesseis línguas diferentes”. (MACHADO, 1994, não paginado).

De modo que não há como isentar essa classe de propósitos econômicos e doutrinários na produção da infância e da literatura. Se não, como explicar o fato de a burguesia que supostamente valorizou a infância ser a mesma que, nos mesmos séculos, comandou a inclusão de crianças às fábricas, em jornadas de trabalho extenuantes e, após a legislação fabril inglesa que as protegia, as expulsou sem nenhum decoro?

Ao mesmo tempo, as histórias, tais como se apresentam nessas novas versões, colocam em marcha o ideário burguês, assentado em uma nova mentalidade e em valores antagônicos aos medievais. Assim, a literatura infantil concorreu, juntamente com outros instrumentos pedagógicos, para o combate às idéias feudais e a instauração de valores próprios da nova sociedade de base mercadológica.

A título de ilustração, consideremos a história de Cinderela, na versão de Perrault, de 1697. Nela se instaura, de modo muito sutil e encantatório, a luta da burguesia com as forças feudais. Essa luta se faz pelo delineamento de valores burgueses em um texto no qual, nitidamente, está desenhada a estrutura social da Idade Média. Entre outros, a estrutura desse conto é formada pela presença de elementos simbólicos de classes sociais distintas: a nobreza, representada pelo príncipe e o castelo

² A mais antiga versão registrada de Cinderela data de 850 d. C. e vem da China. Nela, a madrasta e suas filhas morrem a pedradas.

³ Na versão de Perrault, Cinderela, após o casamento, instala as duas irmãs no castelo.

no qual ele habita e onde acontece o baile; e a servidão, representada por Cinderela, relegada à condição de serva pela madrasta e destinada aos trabalhos mais degradantes.

Chama-se a atenção para a imobilidade que marca a estrutura da sociedade medieval, na qual à aristocracia e ao servo só era dado o casamento com seus iguais. Por isso, a mesma história, na perspectiva da Idade Média, certamente não teria igual encaminhamento e desfecho. Todavia, no mundo burguês, será um desfecho plenamente compatível com as idéias liberais já que, nesse universo, uma classe social pode ascender à outra pela mediação do trabalho ou mesmo do casamento. A versão moderna de *Cinderela* é oportuna, pois concorre em grande estilo para estimular o valor da ascensão social, tão caro à burguesia. Nos primórdios do capitalismo, era comum o matrimônio como instrumento da escalada social burguesa.

A título de ilustração, destacamos outros autores e obras que, de forma exemplar, desenharam o mundo burguês desde o século XVI: Daniel Defoe, com *Robinson Crusoe*, (1719); Jonathan Swift, com *As viagens de Gulliver*, (1726) e Charles Dickens, com *Oliver Twist*, (1838). Esses autores, bem como os já citados, ou adocicaram a literatura pregressa, tornando-a digerível às crianças e jovens, ou produziram uma nova literatura compatível com seu tempo. Cumpriram, assim, com ou sem consciência desse fato, e isso não vem ao caso, o papel de intelectuais orgânicos da burguesia.

Por outro lado, o exame do tipo de produção destinada às camadas populares por via da escola de massa, de caráter comeniano (ALVES, 2006), indica que o mercado livreiro e escola moderna caminham em retas paralelas. O mercado, produzindo a sedutora mercadoria – livro infantil, destinada às crianças de família com maior poder aquisitivo, já que os recursos que seduzem o pequeno leitor – qualidade do papel, das ilustrações, a sedução das cores, estimulando a compra, encarecem a obra. A escola, estimulando a leitura rápida de conteúdo aligeirado com o intuito de ajustar as massas ao pragmatismo da sociedade, por meio de manuais didáticos ou, quando muito, de antologias ou de traduções livres, nas quais o texto literário é adaptado para fins escolares, em edições baratas e empobrecidas. Parece, então, que na origem das versões modernas das historietas medievais está o mercado e não a escola, uma vez que são reduzidas as menções a esse tipo de literatura, na tradição escolar, preocupada em inculcar nos alunos, por meio de historinhas sem sabor, a moralidade burguesa.

Esse tipo de literatura recebe o nome de romance de formação e, como o nome indica, presta-se a formar valores de caráter moral. Ou aparecem na forma de criações, traduções ou adaptações ideologicamente intencionadas, ou na forma de apropriação unilateral do próprio romance de natureza estética, enfatizando apenas a moralidade. No caso das criações intencionais um bom exemplo é o de *Leonardo e Gertrudes*, escrita por Pestalozzi, em 1781 (apud SALEM, 1970, p.30), em que o autor elege como personagem de proa uma pessoa comum, mãe e esposa, para, por meio dela, delinear o conjunto de normas morais desejáveis para servir de modelo à educação infantil. Esse é um bom caso a demonstrar que a escola tratou de reproduzir o ideário burguês em obras que nada tinham de literária, prestando-se apenas para fins escolares, quando se sabe que é preciso mais do que ficção para marcar uma obra como literária. Quando muito, essa obra poderia ser considerada educativa, mas nunca literária.

No caso das traduções livres um exemplo é o *Robinson de Paris*, escrito em 1840, por Eugénie Foa, “história de um menino que se encontra sozinho em Paris, sem dinheiro e sem conhecer ninguém na cidade” (SALEM 1970, p. 35). Esse Robinson é a imitação do *Crusoe*, de Defoe, para fins escolares. Também vamos encontrar o *Robinson Suíço* ou *Diário de um pai que naufragou com seus filhos*, de 1812, história

de uma família que naufragou numa ilha deserta. Escrita por um professor de filosofia – Johann Rudolf Wyss, provavelmente, uma história de louvor à família, instituição burguesa por excelência, decantada por grandes vozes da intelectualidade e das artes burguesas. Mesmo Charles Perrault, ao publicar os *Contos de Mamã Gansa – histórias e contos do passado* em 1697, teria ocultado seu nome sob um pseudônimo, tamanha era o desprezo que se tinha por contos infantis à época. Outra versão diz que esses contos escritos no século XVII por Perrault não tinham ainda cunho infantil, tratando-se apenas de contos folclóricos, ou contos do passado, como indica o nome. O fato é que apenas no século XIX, ou seja, o século da efetiva expansão do mercado burguês, é que os seus contos vão ganhar repercussão, transformando-se, estes sim, até os dias atuais, em clássicos da literatura infantil.

Vê-se que, de tempos longínquos, vem essa prática de a escola adaptar o texto literário até a completa deformidade, ou imitá-lo, resumi-lo, para atender a exemplaridades morais e pedagógicas, sem nenhum critério estético.

Sumariamente, então, nos limites de um trabalho da natureza deste, procuramos trazer elementos da pesquisa para contestar a idéia de que a sociedade moderna foi a que valorizou a infância. Ao mesmo tempo, assinalamos o móvel, em última instância, de todo o barulho feito pela burguesia em torno da criança e de uma literatura voltada a ela, qual seja, a motivação mercadológica.

3. O Valor “infância” no Mundo Antigo e na Idade Média

As pesquisas têm demonstrado que existe um consenso de que até a idade moderna não se considerava a criança como tal, mas como um “adulto em miniatura” (Coelho, 1987). Todavia, o levantamento e estudo de fontes clássicas permitiram desconsiderar a idéia do desvalor da infância em civilizações anteriores à burguesa e apreender inúmeras situações em que a criança foi alvo das preocupações e cuidados dos adultos. Isso tem que ser, naturalmente, entendido dentro das condições, interesses e necessidades de cada época. É bem verdade que em períodos anteriores não se vai encontrar essa literatura adocicada que modernidade produziu, até porque a questão do mercado não estava posta. Isso não significa em absoluto que a infância não era motivo de cuidados e preocupações e isso será testemunhado pelos inúmeros textos literários e pedagógicos que testemunharam o valor da infância em civilizações diferentes.

Nesse sentido, enquanto assistimos à pedagogia burguesa formar indivíduos em massa, de acordo com as exigências do mercado, a investigação conduz à constatação de que, nas civilizações anteriores, a infância estava colocada em pauta. O propósito era prepará-las para servir à sociedade em que vivem, de acordo com suas exigências: na Grécia, a preparação do guerreiro, do administrador da polis; em Roma, do político, do soldado; na Idade Média, do homem temente a Deus, independente da sua idade e função social. Isso porque, em todas as civilizações, inclusive na burguesa, a criança será vista como um ser em potencial para servir à sociedade. Haja vista a existência de uma vasta literatura produzida pelos antigos e medievos com o intuito de educar as crianças. Se não havia uma literatura infantil açucarada, no formato moderno dos contos maravilhosos, registra-se a preocupação com a formação das crianças. Antigos e medievais recorreram, para esse fim, a grandes literaturas mitológicas, fábulas, poemas, hagiografias, ao lado da produção de uma literatura de cunho pedagógico compatível com seu tempo. A título de ilustração, dadas as exigências de extensão deste texto, destacamos algumas indicações da preocupação com a infância, entre antigos e medievais.

Na Grécia Antiga, Platão reproduz em *República – Diálogos III* (Platão, s/d), o diálogo de Sócrates acerca da necessidade de um laborioso processo de seleção e expurgo de passagens da *Iliada* e da *Odisséia*. Sabe-se, assim, que Sócrates vai buscar em Homero os ensinamentos a serem absorvidos pelos meninos e jovens da polis. Daí, a preocupação de eliminar passagens do texto que pudessem não concorrer para o seu amadurecimento. Na mesma obra, vemos que, na sucessão de batalhas até a derrota de Tróia, narrada na *Iliada*, as crianças e jovens da Grécia clássica irão beber a saga guerreira dos seus ancestrais. Na *Odisséia*, é a coragem, a força e a determinação do herói, diante de circunstâncias adversas, no desfiar dos numerosos obstáculos enfrentados por Ulisses, que vão empolgar as gerações vindouras. Aqui, então, um exemplo de como a literatura serviu à educação.

De Xenofonte, a obra *Ciropedia* (-370) relata a vida e os feitos de Ciro, rei da Pérsia. Nela, há referência a uma casa de instrução, espécie de repartição destinada às crianças, na praça Eleutera, que a deviam frequentar até atingirem dezesseis anos. Um conjunto de procedimentos revela essa educação e comprova o zelo da sociedade com as crianças.

Os meninos também aprendem a sobriedade, e nisto são excitados pelo exemplo dos mais velhos, a quem vêm em contínuo exercício desta virtude. Aprendem a obedecer a seus superiores, no que têm um estímulo fortíssimo, vendo os mais velhos obedecerem pontualmente a seus chefes. Aprendem a não ser escravos de suas necessidades estomacais, e para isto concorre poderosamente verem que os mais velhos não saem antes de seus chefes, por causa de satisfazerem tais precisões; também para o mesmo fim concorre não comerem à mesa com suas mães, mas sim com seus mestres, e à hora pelos chefes determinada. De casa trazem o alimento, que consiste em pão, conduto que não passa de mastruço, e uma vasilha para ir ao rio buscar água quando têm sede. Afora tudo isto aprendem a manejar o arco e a seta. Tais são os exercícios das crianças até à idade de dezesseis a dezessete anos. (XENOFONTE, [19--]).

Também na Roma antiga encontram-se inúmeras referências às crianças, que denotam preocupação educativa. A título de ilustração, dois autores, Cícero e Quintiliano revelam cuidados com a infância, registrados em textos exemplares.

Em *Dos deveres*, Cícero (apud ROSA, 1993) traça, por meio de um programa de estudos, o ideal de vida que faria de seu filho um homem necessário à Roma. Nessa obra, o autor incita o filho a estudar grego, latim, filosofia e oratória e a cultivar as virtudes caras a seu tempo e à sua pátria: a verdade, a simplicidade e a sinceridade.

Com a sua *Institutione Oratória*, cujo Livro I é consagrado à educação da criança na família e na escola, Quintiliano (apud ROSA, 1993), educador romano, estabeleceu as bases da pedagogia no ocidente. Na obra, estimulou os talentos das crianças, as diferenças individuais, a necessidade de intercalar estudo com lazer, a inclinação das crianças para os jogos e o combate aos castigos corporais. É bem verdade que o texto de Quintiliano só poderia nascer de uma sociedade na qual esses valores não eram cultivados. É bem verdade que são as necessidades que produzem as idéias, mas é verdade, também, que essas idéias frutificam e acabam se tornando, igualmente, valores da mesma sociedade. Isso confirma o interesse da civilização romana em formar as crianças, por intermédio de seus textos pedagógicos.

E que dizer dos textos bíblicos que se referem ou são dirigidos às crianças? São inúmeros e registrados no Antigo e Novo Testamento (BÍBLIA, 2002). A título de

ilustração destacamos: Deuteronômio 31:12,13; Salmo 8:2; 127:3; Provérbios 22:6; Mateus 21:15, 16; Marcos 10:13 a 16; Lucas, 18;16; Efésios 6:4. Todos esses textos referem-se às crianças e mostram que elas deveriam ser instruídas e educadas com disciplina para glorificar a Deus e obedecer aos pais, conforme rezavam os preceitos e os valores sociais da época e do povo hebreu.

Na Idade Média, o período da infância é definido por Isidoro de Sevilha, do nascimento aos sete anos. Inúmeros textos voltados a essa etapa da vida têm sido traduzidos por medievalistas da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes e da Universidade de São Paulo – USP.

A *Doutrina Pueril*, de Ramon Llull, traduzida por Ricardo da Costa, da Ufes, é uma obra medieval extremamente reveladora da preocupação com a educação das crianças, dentro dos preceitos divinos e do ideário da Igreja Católica:

No princípio convém que o homem faça seu filho aprender os 14 artigos da santa fé católica, os 10 mandamentos que Nosso Senhor Deus deu a Moisés no deserto, os 7 sacramentos da Igreja e os outros capítulos seguintes. É conveniente que o homem mostre a seu filho a forma de cogitar a glória do Paraíso e as penas infernais e os capítulos que estão contidos neste livro, pois através de tais cogitações, a criança se acostumará a amar e temer a Deus, conforme os bons ensinamentos. (LLULL, 2002).

Traduzida por Jean Lauand (1986), conhecemos uma aula de Alcuíno a Pepino, filho de Carlos Magno, cujo diálogo entre preceptor e discípulo permite vislumbrar, nitidamente, a concepção de homem e de mundo da Idade Média. Perguntado pelo aluno sobre o que é o corpo, o mestre responde que é a morada da alma; a vida é a expectativa da morte e o homem é servo da morte. Esse olhar sugere que, na Idade Média, a verdadeira vida dos homens ele a viverá no céu. O texto revela, ainda, toda a filosofia da nobreza cristã medieval, veiculada de modo simples e agradável, de modo a preparar o infante para suas responsabilidades futuras.

Pela mesma tradução de Laund, conhecemos o *Manual para o meu filho*, o mais antigo tratado francês sobre educação, escrito por Dhuoda, mãe de Guilherme e esposa de Bernardo, duque de Septmânia, entre os anos 841 e 843. Os manuais eram considerados espelhos, gênero literário que traça o retrato de um ideal moral: “Encontrarás, filho, neste livro um espelho em que poderás contemplar a saúde de tua alma”. O manual de Duodha visa ao amor e à busca de Deus e aponta deveres, vícios, virtudes e tribulações que ameaçam o homem e de como estas não devem impedi-lo de dar glória a Deus. Como se espera dos textos medievais, todas as lições estão voltadas para Deus, porque essa é uma sociedade fundada no princípio divino. Assim, todos os textos dessa época, sejam de qualquer natureza, estarão impregnados desse ideário.

Ainda que, de modo sumário, creditamos ter arrolado algumas fontes importantes para contradizer o discurso de que só com a burguesia a infância alcançou uma valorização expressiva. Esses textos mostraram que, nas condições históricas de cada época, a criança foi objeto de cuidados e preocupações educativas, embora, na modernidade, a psicologia tenha trazido algumas contribuições importantes ao universo infantil, não para formular o conceito de infância, mas para redimensioná-lo. E mais, permitiram constatar que não é possível, apenas com base nos textos literários modernos, estabelecer uma relação de valor-desvalor da criança em diferentes épocas.

4. A Leitura na Escola e a Desconstrução do Leitor

Estabelecidas as bases históricas da infância e da literatura voltada a ela e trazidos os depoimentos dos alunos-professores que ministram aula em escolas da rede, cabe uma reflexão acerca da relação leitura – literatura – escola em nossos dias, em que a problemática que motivou este trabalho seja pensada e discutida. Para um grande contingente de crianças, o único lugar de acesso à leitura de obras literárias é a escola. Por isso, é importante pensar na forma como essa instituição tem tratado a relação da literatura com os alunos.

Falar de literatura, então, implica indagar em que medida a escola tem transformado seus alfabetizados em leitores e, ainda, em que medida tem contribuído para a formação de um público leitor. No que tange à investigação histórica da instituição escolar, é importante trazer aqui a contribuição do pesquisador da educação, Gilberto Luiz Alves (2006) que, de longo tempo, se debruça sobre essa instituição, contribuindo significativamente para deslindar as raízes da organização do trabalho didático escolar. Na obra *A produção da escola pública contemporânea*, esse educador investiga a gênese da instituição escolar, evidenciando o caráter conservador das instituições de ensino na atualidade, que ainda seguem os padrões de ensino formulados na Didática Magna, de Comenius, pedagogo morávio do século XVII. Este, no calor das manufaturas em andamento, concebe uma escola pautada no mesmo padrão manufatureiro, o que significa abrigar em um mesmo espaço grande contingente de crianças, adotando um método e um manual didático único para o ensino em massa. Segundo esse pedagogo da Reforma, comprometido com a tarefa imposta pela burguesia a si mesma, de tirar a sociedade do obscurantismo a que esteve relegada pela igreja feudal, a maneira de alcançar a meta de “ensinar tudo a todos”, ou seja, de alfabetizar e letrar grande quantidade de crianças, foi abolir quase por inteiro as obras clássicas. Estas, até então, de uso dos preceptores, foram substituídas por manuais. É a partir desse modelo de escola e dessa proposta de “ensino de leitura, escrita e cálculo”, proposto por Comenius, que obras adaptadas ou escritas com fins moralistas – do tipo *Leonardo e Gertrudes* ou *Robson Suíço* – ganham fôlego, em substituição aos clássicos da literatura, lidos até a Idade Média.

Do ponto de vista da sua materialidade histórica, o manual ou, como é denominado na contemporaneidade, o livro didático surge com as manufaturas, obedecendo à lógica manufatureira e com a tarefa de didatizar o conteúdo para que fosse melhor digerido pelos alunos, face à escassez de obras clássicas disponíveis para as escolas e à carência de conhecimento dos professores.

No que respeita ao estudo das línguas, Comenius qualifica o material que alunos e professores devem adotar para ensinar os “estudantes de línguas”. Esse deve se constituir de manuais didáticos para os alunos e livros informativos para uso dos professores, devendo ser, uns e outros, breves e metódicos. Os manuais didáticos seriam: “O Vestíbulo, A Porta, O Palácio e o Tesoiro” (COMENIUS, s/d, p. 337). Destes, apenas o último sugere uma ida aos textos clássicos, mas só aos que enfatizem a língua materna e a latina. (SOUZA, 2010, p. 132).

A escola que está posta nos dias atuais não é diferente da escola de Comenius a não ser pelo fato de que ela, necessariamente, expressa o fracasso, para o tempo

presente, daquele modelo de educação e do instrumento didático erigido pela burguesia manufatureira. Isso se revela, de forma contraditória, na relação entre os atores da educação. Enquanto o professor vai sendo demitido das funções que historicamente lhe foram outorgadas e transformado em animador, subsiste um modelo institucional ainda fortemente carregado pelas tintas dos séculos XVII a XIX, com a velha lousa, o quadro de giz e as carteiras dispostas em fileiras. Porém, o indicador que melhor caracteriza o fracasso desse modelo de escola é o lugar que o manual didático ainda ocupa na organização do trabalho didático.

Não obstante todo o avanço das tecnologias informacionais, o manual didático continua sendo o portador hegemônico do conteúdo veiculado na escola. Examinados em seu conteúdo, esses livros estão muito aquém de atender as necessidades de leitura dos alunos em qualquer etapa da educação básica. A forte presença do recorte, do fragmento e da economia dos textos literários presentes neles, bem como o exíguo espaço que estes disputam com a gramática e os exercícios, são indicadores claros da sua inadequação à tarefa de formar leitores. Além do que, os textos literários utilizados pelos professores são apenas os veiculados por meio do manual didático nos quais as mutilações e recortes são efetuados sem o menor critério. As editoras de livros didáticos são campeãs nessa “arte” de despedaçar o texto e entregá-lo aos frangalhos às escolas. Quando não, chegam até os alunos adaptações dos grandes clássicos da literatura em linguagem grosseira e recortes absolutamente inadequados. Esse retalhamento do texto prejudica a narrativa porque, no mais das vezes, solapam importantes elementos estéticos, sem os quais a obra perde sua natureza de arte e se torna uma narrativa pobre, sem o sabor e a qualidade estética que selam as grandes obras da literatura. Além do que, literatura é linguagem e quando essa é violada, perde-se o texto primeiro. Não é mais esse texto que está sendo lido.

Colocados os limites históricos da escola na formação de leitores, fomos verificar o que indicam as pesquisas sobre leitura, ao longo de três décadas, no sentido de confirmar o seu fracasso na educação básica e a ausência da literatura nas escolas brasileiras, ilustrando este trabalho com um rápido panorama do problema.

Na década de 80, Zilberman (1982) organiza um conjunto de pesquisas apontando para os diversos aspectos da crise de leitura que se materializa na escola brasileira. Ainda nos anos 80, Lílian Lopes Martins da Silva (apud GERALDI, 1984, p. 71) apresenta resultados de pesquisa acerca do que lêem os alunos e de quando lêem, demonstrando que, no conjunto de 302 depoimentos, apenas em 52 encontrou números superiores a 10 livros lidos. Na década de 90, Smolka (1991, p.17.) aponta que o livro didático é apresentado ao aluno como fonte de conhecimento do mundo e que, no entanto, as atividades nele apresentadas são totalmente desprovidas de sentido. Nos anos 2000, continuam os pesquisadores a testemunharem o problema da leitura: Bernardes e Vieira (2002, p. 168-169), em uma pesquisa sobre bibliotecas, oferecem um panorama trágico sobre sua situação na escola e registram depoimentos que corroboram os que trouxemos aqui: “Eles arrumam ela muito boa, mas você não pode entrar nela”, ou, ainda: “A gente lancha na biblioteca”; Theodoro Ezequiel da Silva (2008, p. 71) registra a constatação de um aluno analfabeto na 8ª série, que não sabia escrever seu próprio nome e Zilberman (2008, p. 51-52) denuncia que as escolhas dos dirigentes da educação brasileira descartaram a literatura de seus planos de ensino, reduzindo o ensino da literatura a seu grau zero.

Como podemos constatar, os depoimentos acima apontam que a escola é obsoleta e atrasada, utiliza massivamente, sob orientação do Ministério da Educação, manuais didáticos ultrapassados e destituídos de textos significativos, não trabalha com

obras literárias e, nas séries iniciais, amontoa crianças em cantinhos de leitura. Enquanto isso, as bibliotecas são transformadas em uma espécie de guarda-tudo onde os mais variados tipos de material, em uso ou desuso, disputam espaço com minguados livros, na maioria, manuais didáticos em desuso. A grande problemática, entretanto, se coloca em torno do uso maciço do livro didático, na medida em que ele, nesse modo de organização do trabalho didático escolar, passa a ser o único instrumento de linguagem e de uma suposta transmissão de conhecimento a gerações de alunos.

De modo que, se vamos insistir na idéia de que a invenção de uma literatura para a infância é sinônimo de valorização da criança, vamos ter que admitir, igualmente, que a sociedade contemporânea desvaloriza por completo a infância, quando elege a escola como espaço de leitura, o manual didático como seu instrumento fundamental e substitui as bibliotecas por “cantinhos da leitura”.

5. A Escola e a Construção do Leitor

Diante desse quadro, uma pedagogia de combate ao livro didático empobrecedor impõe como metodologia fundamental e como instrumento de compreensão do mundo, de forma mais abrangente e incisiva, a leitura dos clássicos brasileiros e universais da literatura, em sala de aula. Nesse sentido, deve ser proposto um trabalho de combate ao manual didático nos anos iniciais da Educação Básica, de resgate da obra literária e de espaços mais abrangentes do que o cantinho da leitura.

Como demonstraram os depoimentos de professores, na dura sociedade da mercadoria, as personagens do universo maravilhoso da literatura ficaram confinadas à hora e ao cantinho da leitura. O livro, por mágico que seja, foi substituído por outras linguagens agora recortadas pelo olhar do adulto, que seleciona, recorta e monta o filme, a mini-série. Junto com o livro didático, esses e outros instrumentos e recursos, distanciam as crianças da leitura dos grandes clássicos da literatura infantil. Veja-se o exemplo das inúmeras versões do *Sítio do Pica-pau Amarelo* de Monteiro Lobato, recriadas pela rede Globo de televisão e utilizadas em muitas escolas como forma não de educar, mas de manter a “disciplina” das crianças. Às estas cabe sentarem e assistirem, quietinhas e passivas, as peripécias de Emília, Pedrinho, Narizinho e demais personagens que habitam o sítio, sem nenhuma interação que lhes permita construir o seu reino encantado interior, porque tudo já está dado pela imagem escolhida por outrem. Nesse sentido, há que se atentar para o perigo que representa a substituição da literatura, não só pelo manual didático, mas também, pelos recursos da mídia eletrônica.

É importante, no entanto, afirmar que a reivindicação dos clássicos em substituição ao livro didático não representa uma volta ao ensino preceptorial, próprio da Idade Média, e nem que se deva privilegiar um tipo de formação cultural amparada na tradição e na erudição pura e simples. O que se reivindica é o acesso ao formidável patrimônio cultural construído pelos homens, desde os primórdios civilizatórios, de cuja ausência padece o livro didático, e que está contido, em boa parte, nas obras clássicas e constituem elementos fundamentais para a formação do aluno.

Tal proposta passa por uma nova organização do trabalho didático escolar, no qual a leitura de obras literárias seja, especialmente na educação básica, o recurso por excelência para orientar o trabalho docente e recuperar o conhecimento que permite compreender a natureza histórica das questões humanas. E em que a literatura seja privilegiada em detrimento do livro didático, em que as bibliotecas escolares complementadas com bibliotecas virtuais sejam destinadas à sua verdadeira finalidade. Já existe um expressivo acervo de obras infantis ilustradas, disponíveis em sites

eletrônicos, que podem ser acessadas aos alunos, desde que a escola crie as condições para que tal ocorra.

Isso exigiria, entre outras coisas, a refuncionalização do espaço das bibliotecas escolares e a formulação de novos padrões de textos, em que se conjugue o conteúdo da obra voltada para crianças com as possibilidades dadas pela tecnologia informática para a difusão da leitura na escola, por meio de bibliotecas virtuais.

Em relação à sala de aula, muitas vezes o único lugar onde as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas têm a oportunidade de leitura, a obra literária não deve circular pelo cantinho da leitura, na hora da leitura. Deve sim ocupar o grande espaço destinado ao livro didático, à gramática e aos projetos. Deve ser a alma das aulas, pois já está comprovado que não é estudando gramática que se aprende a ler, a falar, a escrever e, muito menos, a pensar. Essas habilidades nascem e se desenvolvem ao longo de muitos livros lidos, pelo contato permanente com os grandes escritores, com a melhor linguagem, que só eles souberam e sabem produzir com engenho e arte, lembrando Camões.

A norma culta da língua não pode ser desprezada, mas deve ser ensinada a partir do texto clássico da literatura infantil e incidir sobre os problemas cometidos pelos alunos na produção de seus próprios textos e não por via dos insossos exercícios gramaticais do manual didático. Isso evita o ensino de uma gramática que o aluno não reconhece e, portanto, não assimila, uma vez que não lhe é mostrada a partir das suas próprias necessidades. Assim, não estamos, absolutamente, desprezando o ensino da gramática, mas sugerindo que esse ensino tenha como ponto de partida a análise lingüística de textos literários e recaia sobre problemas encontrados no texto do aluno, afim de que adquiram sentido para ele.

Por outro lado, o encontro solitário do leitor com o texto literário não pode ser substituído por nada. Porque é nesse encontro que as experiências são compartilhadas e os valores introjetados. A literatura infantil, além da magia e do sonho, ajuda a criança a entender que o mundo tem obstáculos, mas que é possível transpô-los; permite a construção de valores como solidariedade, compaixão, amizade; ajuda a não incorporar os preconceitos transmitidos pelos adultos. Essa é a natureza pedagógica da literatura.

Conclusão

Por fim e a guisa de conclusão, para que serve a literatura? Para nos tornar mais humanos e civilizados, para resgatar o sonho, a magia, pois que a vida sem magia é árido deserto, difícil de ser enfrentado. Por isso, os que vieram antes de nós, nos legaram o valioso patrimônio da literatura. Não deixemos, pois, que a ausência do livro destrua, na infância, os homens e as mulheres do amanhã. Caso isso aconteça, teremos que enfrentar um novo monstro, mais perigoso que os do mar de Ulisses. O monstro da nossa própria desumanização.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2006.

BERNARDES e VIEIRA. Bibliotecas e livrarias no discurso de crianças e adolescentes. In: FREITAS, Maria Tereza Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

BÍBLIA. *A bíblia sagrada: antigo e novo testamento*. Trad. e rev. João F. Almeida. RJ: Hagnos, 2002.

CARROLL, Lewis. *Alice*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CÍCERO. Dos deveres. In: Rosa M.G. *A história da educação através dos textos*. SP: Cultrix, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. 4. ed. revisada, São Paulo: Editora Quíron, 1987.

CONTOS de fadas. Edição comentada e ilustrada. Edição, introdução e notas Maria Tatar; tradução Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LAUAND, Luiz Jean. (Trad.). *Educação, teatro e matemática medievais*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LLULL, Ramon. *Livro da ordem da cavalaria*. Trad. Ricardo da Costa. Vitória, ES: UFES. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/grupos/gpm.htm>>. Acesso em: 02 maio 2009.

MACHADO, José Barbosa. *As histórias de Beatrix Potter ou a deriva da Arca de Noé*, 1994. In: Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/infantil/estudo01.htm>>. Acesso em: 02 maio 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

PLATÃO. Diálogos. *A república*. São Paulo: Ediouro, s/d. (Coleção Universidade de Ouro).

QUINTILIANO. Institucione oratória. In: ROSA, M.G. *A história da educação através dos textos*. SP: Cultrix, 1993.

SALEM, Nazira. *História da Literatura Infantil*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

SILVA, Lilian L. M. “... Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI. *O texto em sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leituras aventureiras*. [S.l.: s.n.], 2008.

SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *A organização do trabalho didático na História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

XENOFONTE. *A educação em Ciro*. Trad. João Félix Pereira (1822 - 1891). www.ebooksbrasil.org

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Mariza. *Literatura infantil brasileira: história e estórias*. São Paulo: Ática, 1985.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

_____. Respondendo em forma de proposta. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia*. SP: Global; ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 51-52.