

NATUREZA E FUNÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

Paulo Becker, poeta, ensaísta e professor da UPF.

O surgimento da literatura infantil é contemporâneo ao processo de consolidação do moderno conceito de infância. Como observa Ariès, durante a Idade Média, pelo menos até o século XIII, a criança que mal abandonara os cueiros já era percebida e tratada como um homem ou uma mulher em miniatura, enquanto os recém-nascidos pouco ocupavam a atenção dos adultos ou um lugar em seus afetos, principalmente porque era comum morrerem em seus primeiros anos. E o sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas permaneceu forte ainda por vários séculos. “Ainda no século XVII, em *Lê Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco ‘pestes’, e que acabara de dar à luz: ‘Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos’.”¹ Esse comentário da vizinha, que pode parecer intolerável para a sensibilidade moderna, expressava apenas uma atitude comum das pessoas daquele tempo, que reagiam com um misto de realismo e conformismo à fragilidade da vida das crianças.

O desapareço pelos pequenos, absolutamente comum até o século XIII, se reflete na quase inexistência da criança nas artes plásticas medievais. E quando ela aparecia, era representada com as feições e roupas de um adulto, apenas em proporções reduzidas. Aos poucos, entretanto, e apesar de as condições demográficas continuarem adversas, foi-se consolidando um novo sentimento em relação à infância, que passou a ser concebida como um período especial e muito importante da vida, muito distinto da vida adulta. Em consequência, no século XVII já se tornaram possíveis os retratos de crianças sozinhas, reproduzidas em seus traços e atitudes característicos, sendo freqüente que os mais pequenos aparecessem nus. Também nesse século, “os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.”²

¹ Ariès, *História social da criança e da família*, p.56.

² Op. cit., p. 65.

No século XVIII, assistiu-se à consolidação de um novo sentimento em relação à criança e à infância. Cada criança passou, então, a ser considerada como ser único e insubstituível, e a infância foi concebida como um período de fragilidade e inocência, sendo responsabilidade dos pais e educadores buscarem preservar essa inocência ao mesmo tempo em que, através de cuidados com a saúde e a higiene, no plano físico, assim como em relação à disciplina e ao estudo, no plano moral e intelectual, buscavam afastar aquela fragilidade inerente à faixa etária.

Concomitantemente ao moderno sentimento em relação à infância, firmou-se ao longo dos séculos XVII e XVIII um novo sentimento de família. A família deixou de ser, gradativamente, uma instância de socialização entre outras, ainda bastante aberta às mais variadas interferências do meio social e com uma existência relativamente curta, uma vez que os filhos, especialmente nas classes populares, se separavam dos pais aos seis ou sete anos para morar com outras famílias, onde aprendiam algum ofício, para tornar-se um universo fechado sobre si mesmo, mantido pelos fortes e duradouros laços afetivos estabelecidos entre os cônjuges e entre pais e filhos. Nesse sentido, a família moderna separou-se do mundo e opôs à sociedade o grupo solitário dos pais e filhos. Ariès observa que, nesse novo contexto, toda a energia do grupo familiar “é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva”.³ As crianças, mais do que a família, ocuparam, então, o centro das preocupações e dos projetos paternos.

Em sintonia com essas novas percepções da infância e da família, que se formaram primeiramente nas classes burguesa e aristocrática, para depois se difundirem por todo tecido social, ocorreu a criação da escola seriada por faixas etárias, tal como modernamente a conhecemos. Dentro da escola, as crianças encontrariam condições de vivenciar um prolongamento da infância, durante o qual poderiam reunir forças e desenvolver qualidades necessárias para o ingresso no mundo adulto. Embora as escolas seriadas fossem, ainda no século XVIII, um privilégio dos meninos, especialmente os de família burguesa, para apenas lentamente se abrirem às meninas e aos filhos do povo, seu papel na promoção de novos modos de organizar a vida em família e de promover o desenvolvimento dos filhos (e também o controle sobre os mesmos) não pode ser desprezado. Nessas escolas, a seriação permitia que o estudo fosse organizado segundo as capacidades próprias da média das crianças em cada faixa etária, e para tanto os educadores

³ Op. cit., p. 271.

passaram a estudar detidamente a psicologia infantil. Segundo Ariès, tratava-se de penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação.⁴

Costurando essas transformações todas no âmbito familiar e educacional, encontra-se uma classe social emergente, a burguesia, que foi aos poucos assumindo um poder político coerente com a sua capacidade econômica, e viu-se, afinal, em condições de impor sua cultura e seus valores às outras classes. Para a efetivação desse projeto hegemônico, a escola mostrava-se uma instância privilegiada, não apenas devido a sua gradativa universalização, mas também porque era capaz de imprimir marcas indeléveis sobre o espírito dos discentes, que ali incorporavam desde hábitos disciplinares e de higiene até uma determinada visão de mundo.

A literatura, no âmbito escolar, foi logo percebida pelos educadores como uma poderosa ferramenta de inculcação de valores e comportamentos, visto que ela, mesmo sem apelar diretamente à razão ou disciplina dos aprendizes, mostrava-se capaz de moldar um sentimento nacionalista ou reforçar determinados tipos de crenças, valores e comportamentos prestigiados pela classe dominante. Isso porque a literatura, da mesma forma que a religião, “atua principalmente por meio da emoção e da experiência”, como nota Eagleton, ao comentar os papéis destinados, no século XIX, ao estudo da literatura inglesa, como os de promover a solidariedade entre as classes sociais, criar um orgulho nacional e transmitir valores morais, numa época em que a religião já não conseguia cumprir plenamente tais tarefas.⁵

Entretanto, a preocupação dos moralistas e educadores do século XVII de adaptar tudo ao nível em que se encontrava a criança levou, no caso da literatura, a um impasse, já que nunca havia existido uma literatura propriamente infantil. Recorreu-se, então, a um anacronismo, semelhante àquele empregado no vestuário infantil, à mesma época, para distingui-lo do vestuário do adulto, e que consistiu em trajar as crianças com uma espécie de sotaina medieval, já caída em desuso há séculos. No âmbito da literatura, passou-se a alimentar a criança com os contos tradicionais, provenientes da literatura oral, que haviam circulado ser restrições de classe social ou faixa etária até meados do século XVII, mas que aos poucos foram sendo abandonados pela nobreza e pela burguesia. Esses contos, resgatados por Perrault e seus sucessores para a forma escrita,

⁴ Op. cit., p. 163.

⁵ Terry Eagleton, Teoria da literatura: uma introdução, p. 28-30.

constituíam o paradigma da literatura dirigida às crianças, e passariam a ter um público agora definido em função de sua faixa etária, correspondente, grosso modo, à idade escolar.

Apesar da importância social que a literatura infantil assume desde então, sua definição não é, entretanto, até hoje, matéria de consenso. Por muito tempo ficou tacitamente acordado entre escritores de obras infantis, pais e professores, que mereceria a chancela de literatura infantil qualquer obra que estes últimos considerassem, geralmente por critérios de natureza moral ou cívica, apropriada à leitura dos pequenos. Nesse sentido, a definição de literatura infantil ficou por muito tempo circunscrita à área da pedagogia, e apenas na segunda metade do século XX passou a ser também uma questão encampada pela teoria da literatura. Como se buscará mostrar mais adiante, essa definição do gênero é problemática, por não se apoiar sobre o modo de representação, mas sobre as particularidades cognitivas e emocionais de seu público-alvo. Contudo, fica evidente que a obra tida como infantil deve produzir representações cujo ponto de vista se amolde ao modo como a criança percebe e compreende o mundo, de forma a não sujeitá-la a uma visão adulta e racionalizada da existência.

Literatura infantil e escola brasileira

No Brasil, o surgimento dos primeiros textos de autores nacionais voltados ao público infantil deu-se apenas em fins do século XIX, e numa relação algo promíscua com a instituição escolar. Segundo Lajolo, um dos iniciadores do gênero no país, Olavo Bilac, publicou, sozinho ou em parceria com Coelho Neto ou Manuel Bonfim, nada menos de sete títulos infantis ou didáticos entre 1899 e 1911. Ocorre que Bonfim era, nessa época, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, e Bilac fora nomeado inspetor escolar por intermédio daquele. Ambos possuíam “a faca e o queijo na mão: além de uma edificante tarefa patriótica, uma promissora fonte de renda, assegurada pela facilidade com que seus livros seriam adotados.”⁶

Essa situação perduraria ao longo das décadas seguintes, embora a maioria dos autores não se encontrasse na situação privilegiada de Bilac. A escolarização da literatura infantil se dava, de qualquer forma, na própria gênese da obra, visto que os autores escreviam seus livros com um olho no público e outro nas autoridades educacionais que poderiam abrir-lhes as portas das

⁶ Lajolo, *Usos e abusos da literatura na escola*, p. 53.

escolas, ambiente privilegiado ou, freqüentemente, único em que tais obras eram lidas. O próprio Monteiro Lobato, renovador da literatura infantil brasileira, não deixou de perceber esse fato, e enviou gratuitamente exemplares de um livro seu a todas as bibliotecas escolares de São Paulo, o que não apenas ajudou a formar um público leitor cativo para suas obras como lhe valeu, posteriormente, a compra de uma tiragem de mais de trinta mil exemplares de um livro seu pelo poder público.

A restrição da circulação da literatura infantil brasileira ao ambiente escolar, salvo exceções, teve como consequência a preocupação constante com o caráter pedagógico, cívico e edificante dessa produção. Dessa forma, os autores escreviam obras que acabavam agradando mais aos professores que ao público infantil propriamente dito. Pode-se dizer que, durante a primeira metade do século XX, produz-se sobretudo uma literatura *infantil*, e não uma *literatura* infantil. Com raras exceções, os autores colocaram a ênfase no adjetivo, subordinando os elementos imaginativos e estéticos, propriamente literários, aos propósitos formadores. Sua preocupação maior era fornecer obras para crianças e/ou jovens, obras essas que, através do recurso a certas técnicas literárias tradicionais, adaptadas em grau maior ou menor ao público em questão, conforme cada autor, levassem os infantes a trilharem de bom grado os caminhos que a sociedade lhes prefigurava. Os artifícios literários eram mero engodo, que permitia dourar a pílula do discurso edificante ou patrioteiro, como nesses versos de Bilac, que ensinam à criança que deve adorar, com fervor religioso, seu lar e seus pais:

*Aqui debes entrar como num templo,
Com a alma pura, e o coração sem susto:
Aqui recebes da Virtude o exemplo,
Aqui aprendes a ser meigo e justo.*⁷

Sem colocar em questão o caráter ideologicamente conservador do texto de Bilac, é preciso notar que a literatura, seja ela dirigida às crianças ou aos adultos, não retira sua força da pregação de valores e idéias abstratos, mas da representação concreta dos mesmos. Por não alcançarem essa representação concreta, é que esses textos são percebidos por Monteiro Lobato e Graciliano Ramos, já em sua infância, como falsos e desinteressantes. Lobato, no texto "Os livros

⁷ Olavo Bilac, "A casa", em *Poesias infantis*, pp. 125-126.

fundamentais"⁸, refere-se aos textos soporíferos ("leituras cívicas, fastidiosas patriotices") impingidos às crianças na escola, que acabam anulando seu gosto pela leitura, gosto que só é resgatado quando elas, por acaso, topam com obras que exploram o imaginário e os desejos infantis. Ramos, por seu turno, nos descreve seu espanto e confusão diante dos contos inseridos na cartilha escolar do barão de Macaúbas⁹, através da qual foi alfabetizado:

Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos.

- Passarinho, queres tu brincar comigo?

Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprimia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever.

Na seqüência, Ramos refere-se à história de uma mosca, que voava à toa, desobedecendo às ordens maternas, e foi cair no fogo. Além de estranhar o uso de uma linguagem "de doutores" para narrar a história dos simples bichinhos ("a mosca usava adjetivos colhidos no dicionário"), repugnava ao autor o tom moralista desses apólogos ("o passarinho, no galho, respondia com preceito e moral"). A inculcação dos valores e da linguagem culta dos adultos é sentida como uma violência, como uma espécie de crueldade praticada contra o leitor infantil:

Esses dois contos me intrigaram com o barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato e assaltaram-me presságios funestos. Um tipo de barbas espessas, como as do mestre rural visto anos atrás. Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores.

Essa percepção de Ramos é extremamente fecunda para se pensar a própria definição de literatura infantil enquanto gênero, não já no sentido pedagógico, mas no literário. Fica evidente que o *ponto de vista* a partir do qual é construído o texto deve ajustar-se à percepção que a criança

⁸ Monteiro Lobato, *A onda verde*, pp. 83-88.

possui do mundo, para que ela não perceba o texto como uma invasão. Em outros termos, o texto não deve sujeitar a criança a si, e sim oferecer-lhe a oportunidade de desenvolver sua interpretação do mundo e refinar a sua sensibilidade. Como nota Ramos, não lhe era difícil, na infância, conceber que os animais também se comunicassem entre si e vivessem conflitos próximos aos humanos. Ele chega a fantasiar a convivência dos sapos no açude, e infere que "Os fracos se queixavam, os fortes gritavam mandando. Constituíam uma sociedade." O que era inadmissível para Ramos era que um autor adulto viesse, através de histórias sobre animais, "pipilar conselhos, zumbir admoestações", numa linguagem doutoral.

Claro que a inculcação patriótica e o moralismo excessivo, criticados por Lobato e Ramos, deixaram de se fazer evidentes nas obras contemporâneas, mas outros defeitos, eventualmente piores, tomaram o seu lugar, como é o caso das representações "infantis" (ou talvez fosse melhor dizer infantilizadas) do mundo que a maioria dos autores produz, com o objetivo de se aproximar das crianças,¹⁰ ou a natureza paradidática de grande parte das obras, que já vêm com um guia de exploração do texto em anexo, para facilitar o trabalho ao professor.

Ocorre que a criança vive e não vive no mesmo mundo dos adultos. Ela vive no mundo dos adultos enquanto presencia e se envolve em ações que dizem respeito a esse mundo. Assim, Graciliano Ramos, no livro autobiográfico *Infância*, mostra perceber, entre outras coisas, as eventuais dificuldades financeiras do pai, os conflitos entre ex-escravos e senhores, o uso da violência como forma de sujeição dos fracos e pobres aos fortes e ricos, os terrores da mãe diante do anúncio do fim do mundo e a gravidez da mãe. Ao mesmo tempo, porém, a interpretação que a criança faz desses fatos é presidida por uma lógica absolutamente diversa da adulta. Assim, quando a mãe de Ramos se desespera diante do anúncio catastrófico de que a vida na terra seria extinta por um cometa na passagem do século, ele busca consolá-la garantindo-lhe que nada ocorreria, pois crê ingenuamente que o mundo é tão sólido quanto o muro que cerca o quintal de sua casa. Além disso, seu senso natural de justiça impede-o de aceitar que Deus pudesse punir os bons e os justos junto aos indivíduos pecaminosos. Igualmente, quando a mãe engravida, aos olhos do autor,

⁹ Graciliano Ramos, *Infância*, p. 119-123.

¹⁰ Como nota Walter Benjamin, no artigo "Velhos livros infantis", o caráter moralista e edificante das antigas histórias para crianças é um mal menor se comparado com a "alegria desconsolada e desfigurada das estórias rimadas, a comicidade ridícula das caretas pintadas por *amigos* das crianças despojados da menor sutileza. A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não *infantil*. Muito menos aquilo que o adulto concebe como tal." (Walter Benjamin, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, p. 50).

ainda menino, ela simplesmente adoece, por se desfigurar fisicamente, e só recupera a saúde quando tem o filho. Desse modo, apesar de *Infância* não ser uma obra dirigida às crianças, a fidelidade com que o autor resgata suas vivências pueris, sem deturpá-las excessivamente pela intromissão do ponto de vista do adulto, faz com que o livro, em muitos momentos, se ajuste melhor ao leitor infantil do que boa parte da produção literária endereçada diretamente a esse leitor. E isso apesar de sua linguagem em nenhum momento procurar amoldar-se ao leitor infantil, mas ajustar-se perfeitamente à própria concepção e temática da obra, que é tudo o que se pode pedir à linguagem de uma obra literária.

Na segunda metade do século XX, especialmente nos anos 60 e 70, a literatura infantil brasileira experimentou seu maior surto editorial, com a melhoria e ampliação das tiragens das obras e a multiplicação dos autores dedicados a este gênero. Isso deveu-se, por um lado, ao aceleramento da industrialização do país, que fortaleceu a burguesia urbana e estimulou o consumo de bens pouco duráveis. Por outro lado, foi uma consequência direta das reformas do ensino, que aumentaram a faixa de escolaridade obrigatória e sugeriram a adoção, nas escolas, de textos de autores nacionais. Apesar de tudo, o quadro de dependência da literatura infantil à escola não se alterou significativamente, como observam Lajolo e Zilberman:

Vários indícios parecem confirmar que a literatura infantil brasileira mais recente incorporou em diferentes níveis sua destinação pedagógica. No nível externo – o de sua circulação – ela se beneficia da legislação que recomenda sua adoção; seu acervo é divulgado diretamente nas escolas, seu marketing visa diretamente o professor e já se tornou familiar, na sala de aula, a figura do autor visitante que discute com os alunos os textos seus previamente adotados naquela classe.

*Destinação pedagógica idêntica é indicada pela inserção, em grande número de livros infantis contemporâneos, de sugestões para seu aproveitamento escolar.*¹¹

A se lamentar, nesse caso, é especialmente o fato de que, como observam as autoras citadas, tanto os escritores das obras como as escolas vêem a literatura infantil basicamente como um agente civilizador e educativo, desconhecendo ou não colocando em destaque a natureza estética dessa literatura.

O caráter formador da literatura infantil

¹¹ Lajolo e Zilberman, *Um Brasil para crianças*, p. 174.

Considerar a literatura infantil como um gênero específico implica na necessidade de diferenciá-la dos gêneros literários não-infantis. Mais do que isso, exige que se repense a própria noção de gênero, geralmente associada a um modo de representação específico: narrativo, lírico ou dramático. No âmbito da literatura infantil, encontramos tanto narrativas como poemas e, mais raramente, obras teatrais, sendo que todas essas representações se configuram em subdivisões ou espécies do mesmo gênero definido pelo critério da faixa etária do público alvo. Desse modo, a singularidade da literatura infantil deve ser buscada, como já foi dito, a partir do ponto de vista de que emana o texto, o que não quer dizer que esse ponto de vista possa (ou mesmo deva) coincidir exatamente com o de uma criança, pois isso quase nunca é inteiramente possível, pelo fato de as obras serem escritas, geralmente, por adultos. O que é preciso é que as obras infantis se conformem, tanto quanto possam, à estrutura mental própria da criança, respeitando seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

É legítimo englobar na literatura infantil as obras que, através de um simbolismo acessível ao público para o qual se dirigem, apresentam uma representação do mundo que estimula a curiosidade, a imaginação, a sensibilidade, a inteligência e o senso crítico da criança. Nesse sentido, é modelar o depoimento autobiográfico de Jean-Paul Sartre, que, por ter crescido em uma casa habitada unicamente por adultos, diz ter feito desde cedo "leituras adultas" (basicamente, dos clássicos da literatura francesa), numa simulação de adulez precoce, ao mesmo tempo em que realizava, às escondidas, "*verdadeiras leituras*"¹², que incluíam, entre outras, os contos de fadas e as histórias de aventuras. Dessas últimas leituras, feitas em estado de êxtase, como confessa Sartre, ele julga ter extraído sua "fantasmagoria mais íntima: o otimismo"¹³.

Libertar a literatura infantil das pretensões da antiga pedagogia (de formação moral e cívica) não implica, certamente, negar a existência de quaisquer finalidades a essa literatura, e incluí-la na vala comum do divertimento. Ela de fato possui um caráter formador, mas muito menos específico e imediatista do que pretendiam os antigos pedagogos. Uma das principais finalidades da literatura infantil é o fortalecimento do otimismo na criança, reconhecido por Sartre. Só desenvolvendo uma atitude otimista e autoconfiante, a partir de sua identificação com heróis que conseguem vencer, sozinhos ou com a ajuda de inesperados auxiliares, os mais difíceis obstáculos, é que a criança

¹² Jean-Paul Sartre, *As palavras*, p. 53. (Grifo do autor.)

¹³ Op. cit., p. 56.

consegue solucionar seus conflitos interiores e reunir forças para superar sua dependência infantil. Como nota Bruno Bettelheim, essa atitude é indispensável até mesmo para uma resolução satisfatória do complexo de Édipo:

*desde os quatro anos até a puberdade, o que a criança mais necessita é que lhe sejam apresentadas imagens simbólicas que a reassegurem da existência de uma solução feliz para seus problemas edípicos - embora ela possa achar difícil acreditar nisso - desde que ela lentamente trabalhe no sentido de sair deles. Mas o reasseguramento acerca de uma saída tem que vir primeiro, porque somente então a criança terá a coragem de lutar confiantemente para se desembaraçar de sua situação edípica.*¹⁴

Outra função precípua da literatura infantil diz respeito à educação da sensibilidade estética da criança. Apreendendo o mundo a partir de suas sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e relações lógicas, o sentido do mundo encontra-se, para a criança, cifrado no sensível. É através da sensibilidade, e não do pensamento abstrato, que ela tem acesso ao verdadeiro, com o que se repete, de certa forma, em sua existência particular, um momento da evolução da humanidade, quando cabia à arte e à mitologia esclarecer o homem sobre a verdade.¹⁵

Ora, se a forma artística é, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presentificando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, a literatura infantil, enquanto arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. Esse exercício da sensibilidade não possibilitará à criança, somente, uma compreensão mais adequada de sua própria realidade, mas lhe fornecerá os elementos para desenvolver, gradativamente, uma relação mais criativa com a linguagem e uma concepção mais racional da existência.

Estimular um refinamento da sensibilidade da criança é tarefa que se impõe em um mundo reificado e padronizado, em que vários estudiosos reconhecem a ocorrência de uma atrofia da sensibilidade. Herbert Read, que concebeu a idéia da educação pela arte (difundida, hoje, internacionalmente, embora na prática geralmente se afaste da concepção original, pautando as atividades criadoras pelo espontaneísmo), alerta para a necessidade de um desenvolvimento

¹⁴ Bruno Bettelheim, *A psicanálise dos contos de fadas*, p. 49.

¹⁵ Concepção amplamente desenvolvida por Hegel, em sua *Estética*.

sistemático das qualidades e capacidades sensoriais ao longo de toda a vida, sob pena de se formarem seres desumanizados:

*Se a visão e a habilidade manual, o tato e a audição, e todos os refinamentos da sensação que se desenvolveram historicamente na conquista da natureza e na manipulação das substâncias materiais, não forem educados e treinados desde o nascimento até a maturidade, o resultado é um ser que dificilmente mereceria ser chamado de humano: um autômato de olhos embotados, desinteressado e desatento, cujo único desejo é a violência, sob várias de suas formas - ação violenta, sons violentos, distrações de qualquer tipo que possam penetrar até seus nervos amortecidos. Suas diversões preferidas são: a arena de esportes, as casas de jogos mecânicos do tipo caça-níqueis, as discotecas, a indiferença ante o crime cometido à sua frente, a farsa e o sadismo na televisão, o jogo e as drogas.*¹⁶

Se a sensibilidade é também uma conquista histórica do homem e, portanto, não se desenvolve naturalmente por si mesma, mas deve ser cultivada de forma contínua, o mesmo pode ser dito do senso crítico. Ao ler histórias, a criança penetra em universos imaginários fundados em distintas visões de mundo e escalas de valores. Voluntária ou involuntariamente, ela acaba contrapondo esses mundos imaginários à realidade em que vive, desenvolvendo uma perspectiva crítica. A partir daí, a criança pode se sentir inquieta, querendo saber mais ou percebendo que pode mudar sua opinião. E se isso não for estimulado eventualmente, mas fizer parte do propósito dos autores de literatura infantil, dos editores, dos pais e dos professores do ensino fundamental que trabalham a leitura com as crianças, essas obras poderão adquirir uma função emancipatória na formação dos pequenos leitores, estabelecendo um contraponto ao impacto negativo que as produções da indústria cultural têm sobre o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

¹⁶ Herbert Read, *Arte e alienação*, p. 24.

- BILAC, Olavo. *Poesias Infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- HEGEL, G. W. F. *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.
- KHÉDE, Sônia Salomão (org). *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil Brasileira: história, autores e texto*. São Paulo: Global, 1986.
- LOBATO, Monteiro. *A onda verde*. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- RAMOS, Graciliano. *Infância: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- SARTRE, Jean-Paul. *As palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.