



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Tatiana Monteiro

**Era uma vez ...**  
**Uma construção discursiva do conceito de qualidade na literatura infantil e**  
**juvenil**

Rio de Janeiro  
2007

Tatiana Monteiro

**Era uma vez...**  
**Uma construção discursiva do conceito de qualidade na literatura infantil  
e juvenil**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre ao Programa  
de Pós-Graduação em Letras, da Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentra-  
ção: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Del Carmen Fátima González Daher

Rio de Janeiro  
2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M775 Monteiro, Tatiana.  
Era uma vez - uma construção discursiva do conceito de  
qualidade na literatura infantil e juvenil / Tatiana Monteiro. – 2007.  
158 f.

Orientadora: Maria Del Carmen Fátima González Daher  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Literatura infanto-juvenil – História e crítica – Teses. 2.  
Linguística aplicada – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. I. Daher,  
Maria Del Carmen Fátima González. II. Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82-93(091)

Tatiana Monteiro

**Era uma vez ...**  
**Uma construção discursiva do conceito de qualidade na literatura infantil e**  
**juvenil**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre ao Programa  
de Pós-Graduação em Letras, da Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro.  
Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 01/02/2007

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Del Carmen Daher (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Gisele de Carvalho  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento  
Instituto de Letras – UFF

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Márcia Paraquette Fernandes  
Instituto de Letras – UFF

Rio de Janeiro  
2007

## AGRADECIMENTOS

A Del Carmen Daher, pela orientação inteligente, acima de tudo, mas também pelas conversas pacientes, que me estimularam a seguir no curso quando o medo de não mais conseguir me rodeava, muito obrigada.

A duas amigas, mais que amigas, que sempre se ofereceram para ajudar nas pesquisas e na revisão do que eu escrevia: Clarissa Plácido e Vanessa de Moraes.

A alguns amigos especiais que, ao ouvirem minhas reclamações, meu choro e ao buscarem aliviar minhas angústias, também contribuíram para que esta dissertação fosse finalizada: Rafael Lazaro, Tuane Brandão e Vivian Moutinho.

A Adriane Farah, pela ajuda na elaboração do projeto com o qual ingressei no mestrado. Obrigada, também, por me inspirar a escrever sobre a literatura infantil e juvenil!

Ao grupo de trabalho “Seminário Temático em Análise do Discurso”, de onde partiram sugestões maravilhosas para esta pesquisa. Agradeço, em especial, a Isabel Rodrigues.

À professora Leila Medeiros de Menezes, por me abrir as portas do *Clube de Leitura*, espaço mágico do Cap-Uerj.

À Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, em especial a Elizabeth Serra, pela atenção e presteza.

A Deus, que, durante dois difíceis anos, acalmou meu coração, ajudando-me a enxergar com clareza o que deveria ser priorizado: o meu mestrado.

*“Tudo no mundo é duplo: visível e invisível.  
O visível, de resto, interessa sempre muito  
menos”.*

CECÍLIA MEIRELLES

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral analisar como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade aplicado à literatura infantil e juvenil. Com base na problemática que ainda se observa quanto ao lugar da literatura para crianças e jovens em nossa sociedade leitora, marginalizada perante a crítica literária (LAJOLO;ZILBERMAN, 2004) e mantida no ambiente escolar, muitas vezes, como *colônia da pedagogia* (ZILBERMAN, 2003), interessamo-nos nesta pesquisa pela abordagem de uma das polêmicas que cercam essa área literária: o critério da qualidade, hoje condição imprescindível para que um livro para crianças e jovens seja classificado como *literatura infantil e juvenil* (MIGUEZ, 2003). O que se compreende por texto literário infantil e juvenil de qualidade? Por meio de que critérios é possível atribuir qualidade a um texto dessa natureza? Quem define um texto literário infantil e juvenil de qualidade: o mercado editorial, os próprios escritores, a instituição escolar, os professores ou as crianças e os jovens? Buscamos na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), instituição de expressão nesse campo, material que nos permitisse alcançar uma construção discursiva de um conceito de qualidade. Assim, nosso *cópus* constitui-se por textos produzidos por especialistas em literatura infantil e juvenil para os suplementos do periódico da FNLIJ, o *Notícias*, intitulados “Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil”, e pelos pareceres elaborados pelos votantes da FNLIJ para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 1999. Com relação à linguagem, partimos das propostas da Análise do Discurso de base enunciativa aos que somamos a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992). Conceitos como os de dialogismo (BAKHTIN, 1992) e de polifonia (BAKHTIN, 1992; DUCROT, 1997) e negação polêmica (DUCROT, 1997) caracterizam nossa análise, sendo o *não polêmico* de Ducrot a categoria operacional utilizada para identificar perfis de enunciadore, de que lugar(es) enunciam e que efeitos de sentido podem ser depreendidos a partir de seus pontos de vista, que também são objetivos deste estudo. Os resultados apontam a circulação discursiva de um conceito de qualidade que busca se afastar das polêmicas que acompanham a literatura infantil e juvenil desde a sua gênese histórica (ZILBERMAN, 2003), tais como a ligação com o didatismo, o moralismo e à superproteção da criança e do jovem.

Palavras-chave: Análise do discurso; literatura infantil e juvenil; qualidade.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo general analizar como viene siendo construido discursivamente un concepto de calidad aplicado a la literatura infantil y juvenil. Con base en la problemática que aún se observa cuanto al espacio a la literatura para los chicos y jóvenes en nuestra sociedad lectora, rechazada por la crítica literaria (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004) y mantenida en el ambiente escolar, muchas veces, como *colonia de pedagogía* (ZILBERMAN, 2003), esta investigación se interesa por el abordaje de unas de las polémicas que envuelven esa área literaria: el criterio de calidad, condición imprescindible hoy para que un libro destinado a chicos y jóvenes sea clasificado como *literatura infantil e juvenil* (MIGUEZ, 2003). ¿Lo qué se comprende por texto literario infantil y juvenil de calidad? ¿Por medios de qué criterios es posible atribuir calidad a un texto de esa naturaleza? ¿Quién define un texto literario infantil y juvenil de calidad: el mercado editorial, los propios lectores, la institución escolar, los profesores o los chicos y jóvenes? Encontramos en la Fundación Nacional del Libro Infantil e Juvenil (FNLIJ), institución que es una referencia en este campo, material que nos permitió lograr una construcción discursiva del concepto de calidad. De esta manera, nuestro *corpus* es constituido por textos producidos por expertos en literatura infantil e juvenil para los suplementos de los periódicos de la FNLIJ, el *Noticias*, intitulado “Reflexiones sobre la literatura infantil y juvenil”, e por los pareceres elaborados por personas a servicio de la FNLIJ para el Programa Nacional Biblioteca en la Escuela (PNBE), de 1999. Relacionado al lenguaje, tenemos como punto de partida las propuestas de Análisis del Discurso de base enunciativa y sumamos la perspectiva dialógica de lenguaje (BAKHTIN, 1992). Conceptos como los de dialogismo (BAKHTIN, 1992), polifonía (BAKHTIN, 1992; DUCROT, 1997) y de negación polémica caracterizan nuestra análisis, siendo el *no polémico* de Ducrot la categoría operacional utilizada para identificar el perfil de enunciadore, de qué lugar(es) enuncian e qué efectos de sentido se pueden deprender a partir de sus puntos de vista., que también son objetivos de este estudio. Los resultados apuntan la circulación discursiva de un concepto de calidad que busca alejarte de las que polémicas que acompañan la literatura infantil y juvenil desde su génesis histórica (ZILBERMAN, 2003), tales como la correlación con el dialogismo, el moralismo e a la superprotección de los chicos y jóvenes.

Palabras clave: Análisis del discurso; literatura infantil y juvenil; calidad.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. ERA UMA VEZ.....	13
1.1 Uma nova família, uma nova criança, uma nova escola.....	21
1.2 Uma nova literatura.....	25
1.2.1 Uma nova literatura no Brasil.....	27
1.2.2 Uma literatura menor?.....	32
1.3 Um belo dia... a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil!.....	37
2...E NUM REINO DISTANTE, A QUALIDADE.....	46
2.1 Em busca de um córpis e da categoria de análise: as dificuldades para “encontrar” a qualidade.....	50
2.2 Afinal...córpis e categoria de análise.....	58
3. ENQUANTO ISSO, EM TODO O REINO... QUADRO TEÓRICO: O CAMINHO PARA A(S) VOZ(ES) DA QUALIDADE.....	60
3.1 O discurso como objeto de análise.....	60
3.2 O diálogoismo bakhtiniano.....	64
3.3 Bakhtin, Ducrot e teorias da polifonia.....	65
3.4 A negação de Ducrot.....	68
4...FOI QUANDO ALGUÉM PERGUNTOU: QUEM FALA DAÍ? – OS ENUNCIADORES DA “NÃO QUALIDADE”.....	70
4.1 O enunciador protetor.....	72
4.2 O enunciador subestimador.....	76
4.3 O enunciador didático/pedagógico.....	80
4.4 O enunciador equivocado.....	84
5.QUAL NÃO FOI NOSSA SURPRESA.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS.....	99
ANEXO A – PARECERES .....	100
ANEXO B – SUPLEMENTOS DO NOTÍCIAS.....	118

## *Introdução*

Ainda hoje, falar em literatura infantil e juvenil implica reconhecer, primeiramente, as dificuldades de legitimação por que passa essa área da literatura desde a sua gênese, e seus desdobramentos quanto ao que se pensa e ao que se divulga sobre ela na contemporaneidade. Desde o seu surgimento, no século XVII, a literatura para crianças e jovens associa-se à transmissão da ideologia das classes dominantes, ao didatismo e ao moralismo, sempre respaldada pelo contexto escolar, a quem coube e ainda cabe, primordialmente, a tarefa de abrigá-la. Tais associações, impróprias ao que os estudiosos definem como *arte*, são as responsáveis pela marginalização da literatura para crianças e jovens diante da crítica especializada, descaso registrado por Cecília Meirelles, em 1984, em *Problemas de Literatura infantil*: “A Crítica, se existisse, e em relação aos livros infantis, deveria discriminar as qualidades de formação humana que apresentam os livros em condições de serem manuseados pelas crianças” (1984, p. 29-32). Vinte anos depois, Lajolo e Zilberman ratificam o registro feito por Cecília: “se se pensar na legitimação de ambas [literatura infantil e não-infantil] através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil.” (2004, p. 10).

Ao mesmo tempo, a confusão que se faz, no ambiente escolar, entre os livros didáticos, paradidáticos e a literatura infantil e juvenil, quanto aos seus papéis no processo educacional – diferentes, cabe já aqui ressaltar<sup>1</sup> –, faz com que o texto literário perca um espaço que lhe deveria ser próprio no contexto da escola; abordados como se pertencessem a uma mesma natureza, tais livros se confundem e confundem, muitas vezes, até mesmo os

---

<sup>1</sup> “1) *didáticos*: livros essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem, exclusivamente, transmitir conhecimento e informação. (...) é fundamental passar informações e mensagens da forma mais clara, objetiva e simples possível, sem dar margem a nenhum tipo de interpretação. Seu texto busca, portanto, ser transparente, objetivo, direto, unívoco e conclusivo. 2) *paradidáticos*: também essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação. Em geral, abordam assuntos paralelos ligados às matérias do currículo regular, de forma a complementar aos livros *didáticos*. (...) o grupo dos *paradidáticos* pode apresentar diferentes graus de didatismo. Fazem parte do mesmo conjunto obras praticamente equivalentes ao livro *didático* e outras onde a ficção se destaca. (...) Em outras palavras, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, os livros *paradidáticos* têm sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. Como nos *didáticos*, ao terminar de ler uma obra *paradidática* todos os leitores devem ter chegado a uma mesma e única conclusão”. (AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 21, 1999. Suplemento 7).

profissionais de educação, que podem lhes destinar um mesmo tratamento em sala de aula. A literatura infantil e juvenil, nesses casos, prejudica-se, pois se mantém como *colônia da pedagogia* (ZILBERMAN, 2003, p. 16) e, quiçá, como elemento doutrinador de seu público-alvo.

Assim, a literatura infantil e juvenil encontra-se “desabrigada” diante da ausência de reconhecimento de seu valor artístico pela Teoria Literária e diante dos equívocos que circulam sobre sua natureza e tratamento na instituição escolar. Sem um lugar precisamente definido, ainda, em nossa sociedade leitora, os textos literários destinados aos pequenos mantêm-se como objeto suscitador de inúmeros e aparentemente complicados questionamentos, o que os conduz ao centro de algumas polêmicas.

Uma dessas polêmicas diz respeito à *qualidade* dos textos literários infantis e juvenis. Ao realizarmos as primeiras pesquisas para esta dissertação, interessamo-nos pelo fator qualidade, associado a essa área da literatura, devido à indefinição que nos pareceu rodear algumas expressões encontradas. Antes mesmo de uma tentativa de análise lingüística mais apurada, as expressões *livros de qualidade* e *qualidade literária*, encontradas nos materiais que analisamos inicialmente – processo de pesquisa que detalharemos na segunda parte deste trabalho –, já indiciavam uma imprecisão quanto ao que se compreende discursivamente por *literatura infantil e juvenil de qualidade*.

Tal imprecisão levou-nos a refletir sobre a questão e a indagar: O que se compreende por texto literário infantil e juvenil de qualidade? Por meio de que critérios é possível atribuir qualidade a um texto dessa natureza? Quem define um texto literário infantil e juvenil de qualidade: o mercado editorial, os próprios escritores, a instituição escolar, os professores ou as crianças e os jovens? Após tais questionamentos, sentimos a necessidade de observar como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade aplicado à literatura infantil e juvenil – nosso objetivo geral de pesquisa.

E para que a construção discursiva a que nos referimos pudesse ser abordada, recorremos a conceitos advindos da Análise do Discurso de base enunciativa aos que somamos a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992). Cabe aqui a observação que, após as diversas leituras realizadas durante o tempo previsto para esta pesquisa, foi-nos possível observar que a literatura para crianças e jovens é um campo de pesquisa complexo e fértil e que o debate que se instaura sobre a qualidade reflete as polêmicas que

acompanham essa modalidade de produção artística desde a sua gênese histórica (ZILBERMAN, 2003, p.12). Acreditamos, por isso – devido à complexidade e fertilidade do campo –, ser possível reunir discursos e identificar marcas de contato / contradições existentes, recuperando pontos de vista que garantam, talvez, uma melhor compreensão sobre a questão. Nossa análise pretende identificar que perfis de enunciadores são mobilizados, de que lugar(es) enunciam e que efeitos de sentido são produzidos a partir de seus posicionamentos.

Para efeitos de organização do estudo realizado, esta dissertação está dividida em cinco partes. Nesta primeira, pretendemos situar nosso leitor, ainda que sucintamente, dentro da problemática que envolve a literatura para crianças e jovens, além de expor nossas perguntas de pesquisa, nosso objetivo geral – verificar como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade nessa área literária –, quadro teórico e as contribuições práticas que acreditamos que esta dissertação possa acarretar.

Na segunda parte, intitulada *Era uma vez...*, expusemos nossa motivação pela área escolhida, nosso passo a passo de pesquisa e a história da literatura infantil e juvenil – do surgimento de uma moderna concepção de infância, que viabilizou seu aparecimento, até sua trajetória no Brasil. No decorrer da pesquisa tal contextualização mostrou-se necessária, não só para localizar os leitores deste texto em meio à polêmica que envolve nossa área de interesse mas também para que tivéssemos conhecimento do que vem sendo pensado, dito e redito sobre a literatura para crianças e jovens desde a sua origem, o que certamente influencia em um processo de apreensão de sentidos. Ainda nesse capítulo, relatamos brevemente as principais dificuldades encontradas para a delimitação de nosso *corpus*<sup>2</sup>.

Na terceira parte, discorremos sobre nossa primeira tentativa de análise da materialidade lingüística, relacionando brevemente os resultados dessa empreitada a um determinado ideal econômico, o modelo neoliberal. Em seguida, retomamos e pormenorizamos os obstáculos encontrados na tentativa de definição do *corpus* e explicamos a escolha por uma determinada categoria de análise, o *não polêmico*

---

<sup>2</sup> Tendo em vista a forte recorrência da palavra no campo dos estudos lingüísticos, evitam-se as formas latinas *corpus* (sing.), *corpora* (pl.), preferindo-se conferir “cidadania portuguesa” a “*corpus*” (sing. e pl.). Trata-se de forma (ainda) não dicionarizada em língua portuguesa, situação que difere da que se verifica em francês, língua em que se atesta o registro de formas como “*le(s) corpus*” já no século XIX (*Lexis – dictionnaire de la langue française*, Larousse).

(DUCROT, 1997), relacionando nossa opção à análise-piloto que realizamos e que consta do mesmo capítulo.

Na quarta parte, apresentamos nosso quadro teórico que, como já relatado, trata-se da análise do discurso de base enunciativa. Conceitos como os de dialogismo (BAKHTIN, 1992) e de polifonia e negação polêmica (DUCROT, 1997) caracterizam nossa análise.

Na quinta parte, apresentamos a análise propriamente dita de nosso corpus, e, na sexta e última parte, expomos as considerações finais acerca de nossa pesquisa.

Acreditamos que problematizar a questão da qualidade nos textos literários infantis e juvenis permite que mantenhamos, ao menos em parte, o foco do nosso olhar na relação escola-professor-aluno, que se constituía em nosso objetivo primeiro. Observar como o conceito de qualidade se constrói discursivamente pode relativizar o ponto de vista do educador, ou mesmo ajudar a formá-lo. A pesquisa contribuirá potencialmente em nível prático, portanto, pois pode atuar como mais um recurso pedagógico para os docentes do ensino fundamental.

## 1. *Era uma vez...*

O contato freqüente com crianças, particularmente com as do segundo segmento do Ensino Fundamental, foi o que me levou a refletir sobre as condições de ensino / aprendizagem de literatura no ambiente escolar. A condição de professora de Língua Portuguesa destes pequenos, com formação também em Literatura, aproximou-me não só de suas vivências dentro do espaço escolar como também de algumas experiências vividas fora dele. Refiro-me, especialmente, às suas atividades de leitura extraclasse – entendendo o termo, aqui, como a leitura feita à revelia da escola, ou seja, tudo o que o aluno lê por conta própria.

A observação atenta dos hábitos de leitura infantis despertou-me para inúmeros questionamentos acerca do lugar de fato ocupado pela literatura infantil e juvenil – ou infanto-juvenil, ou apenas infantil, ou apenas juvenil<sup>3</sup> – nas instituições de ensino, nos planos de aula dos professores e na vida escolar e não-escolar das crianças. A relação entre a literatura e esses três segmentos, escola, professor e aluno, parecia-me clara: a escola impunha o que devia e o que não devia ser lido pelos alunos; o professor geralmente aceitava sem questionar as leituras selecionadas pela instituição; o aluno realizava as leituras e cumpria as atividades propostas de forma passiva, sem ter participação na escolha das obras.

Minha crença mudou, porém, ao estabelecer contato com outros professores de Língua Portuguesa e Literatura e com suas propostas de leitura de textos literários bastante diferentes das que eu tinha suposto dominarem o ambiente escolar. Pude notar que, a despeito de ainda existirem, talvez, instituições onde a literatura infantil e juvenil é preterida em prol dos livros didáticos e paradidáticos, há dentro de alguns espaços escolares novas concepções de leitura e de infância e, conseqüentemente, da literatura infantil e juvenil, fato comprovável por meio dos próprios projetos de leitura, voltados para os

---

<sup>3</sup> Tanto o termo *infanto-juvenil* quanto os termos *infantil* e *juvenil*, empregados separados ou juntos, são utilizados com freqüência em estudos teóricos e em catálogos editoriais. Para efeitos de pesquisa, optamos pela nomenclatura *literatura infantil e juvenil*, visto que é assim que a literatura para crianças e jovens se encontra registrada em nosso corpus.

aspectos lúdico, criativo e também formador – porém não doutrinador – dos textos literários para crianças e jovens. Segundo Bandeira,

Os livros didáticos ensinam, os paradidáticos reforçam detalhes do conhecimento, principalmente aspectos ligados à formação da consciência e da cidadania, e a literatura... bom, literatura é outra coisa. É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma (...). Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível conhecer o mundo. A literatura não responde nada. Literatura pergunta” (OLIVEIRA, 2005, p. 183).

Vale registrar que uma das primeiras etapas desta pesquisa consistiu em assistir a algumas reuniões do *Clube de Leitura Paula Saldanha*, um dos espaços do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-Uerj) voltados para o processo de leitura realizado pelos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, mais especificamente do segundo ciclo (3ª e 4ª séries). No *Clube*, criado pela professora Leila Medeiros de Menezes, em 1982, com a participação ativa dos alunos da 3ª série do ensino fundamental, a proposta é realizar a leitura de textos literários paralelamente à leitura de outras linguagens. Em seu plano de curso para 2006, a professora Leila assim define seu papel dentro do *Clube*:

Não pretendo ser a professora, mas sim a interlocutora dos (as) meus (minhas) alunos (as), numa sempre relação de reciprocidade, no ensinar-aprender constante, tecendo uma verdadeira ‘trança de gente’. (...) Não quero falar, sem fim, para e diante de alguém silenciado. Quero ser aquela que no *NÓS* propõe o discurso da troca que irá se tecendo no contraponto, para que se possa garantir a construção de uma imagem que se molda na exposição de cada sujeito. Quero que cada um (a) fale tão forte em mim que a minha palavra implícita se mescle a tantas outras palavras implícitas para explodir em um todo significativo de tantas vozes que se somam.

A leitura do referido plano de curso leva-me a destacar o projeto da professora Leila dentro daquilo que chamei de *novas concepções de leitura e de infância e, conseqüentemente, da literatura infantil e juvenil*. Apesar de o *Clube* não se voltar exclusivamente para os textos literários, pode-se notar, em trechos do plano de curso, principalmente quando a educadora diz que quer ser “aquela que no *NÓS* propõe o discurso

da troca que irá se tecendo no contraponto”, um objetivo formador, e não doutrinador, quanto aos alunos-leitores. Além disso, as atividades realizadas no *Clube* – as quais não detalharei nesta dissertação, mas que gostaria de colocar em evidência, de alguma forma – levam o aluno a “viajar” dentro da sala de aula, transformando-se ele ora em aluno-leitor, ora em aluno-autor, pois divide com os companheiros suas observações e crenças a respeito do que leu, colocando em prática a ‘trança de gente’ a que a professora Leila se refere em seu texto.

O convívio, ainda que breve, com as crianças do *Clube*, estimulou-me e levou-me a mais e mais indagações a respeito da literatura para crianças e jovens. Admito que o projeto que apresentei durante a seleção para o Programa de Mestrado em Linguística não previa tantos questionamentos acerca da chamada literatura infantil e juvenil, tantas problemáticas que inevitavelmente cercam essa área de interesse. Posso listar as primeiras dúvidas que me acercaram: o que caracteriza a literatura infantil e juvenil? O que faz de um livro leitura para crianças e não para adultos? Trata-se do uso de uma linguagem mais simplificada (ou seria simplista?), de uma abordagem diferente dos temas (e em que consistiria essa diferença?), de um maior apelo ao visual, da presença do aspecto didático<sup>4</sup>? E por que os escritos infantis são tão marginalizados perante a crítica literária? O que lhes falta, se é que realmente falta, para que atinjam a “maioridade” no mundo da literatura?

Fora essas, surgiram também dúvidas quanto à abordagem do texto literário em sala de aula – fato inevitável, já que o foco do meu olhar voltava-se, então, para a relação escola-professor-aluno. Que lugar ocupa a literatura infantil e juvenil, realmente, dentro da maioria das instituições de ensino? Marginalizada, privilegiada? Os textos nacionais têm lugar garantido ou são preteridos a favor de adaptações de clássicos estrangeiros? O que os documentos oficiais das escolas e seus professores dizem da literatura para crianças? E as crianças, o que dizem da “sua” literatura? Como vêem os livros a que são apresentadas e como lidam com o processo de leitura fora da sala de aula?

Diante da impossibilidade de abordar o tema sem ao menos tentar esclarecer algumas das dúvidas que o envolvem, voltei minha pesquisa para a busca de indícios que

---

<sup>4</sup> Coelho comenta sobre a referência ao pedagógico quando se fala em literatura infantil: “a literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *área pedagógica*? Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (*utile* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir ou divertir*? Eis o problema que está longe de ser resolvido” (2000, p. 46)



me permitissem delinear o lugar da literatura infantil e juvenil dentro de nossa sociedade leitora.

O primeiro passo foi a busca por catálogos em editoras; em seguida, procuramos informações nas grades curriculares de quatro universidades públicas do Rio de Janeiro, na graduação, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Nas editoras, chamou-nos atenção o cuidado com que é tratada a infância, pois há livretos muito bem elaborados e ilustrados, que conferem à própria criança o estatuto de consumidora final. O que percebemos de mais significativo, porém, foi a não-uniformidade quanto à “classificação” da literatura para crianças e jovens, agrupada por algumas editoras em *literatura infantil* e *literatura juvenil*, separadamente (Melhoramentos, Global, FTD), e por outras somente em *literatura infanto-juvenil* (Rocco, Editora 34 e Cosacnaify), fato que nos parece refletir a indefinição que ainda permeia essa área literária.

Merecem consideração especial duas das editoras a cujos catálogos tivemos acesso, a Companhia das Letras, por possuir um selo específico para a literatura destinada aos pequenos, a Companhia das Letrinhas, o que ratifica sua significativa importância junto ao mercado editorial<sup>5</sup>; e a Ática, por classificar a literatura que *não* é destinada aos pequenos como *literatura adulta*, o que nos remeteu à seguinte observação de Zilberman, em *A literatura infantil na escola*:

Raramente algum tipo de arte se define pela modalidade de consumo que recebe. No âmbito da literatura, o elemento de ordem diferencial é atribuído à linguagem (poesia x prosa), aos modos de representação (narração e diálogo) ou ainda ao assunto: relato policial, romance de tese, tragédia. *A originalidade dos textos para crianças advém do fato de que é a espécie de leitor que eles esperam atingir o que determina sua inclusão no gênero designado como literatura infantil.* (Grifo nosso, 2003, p. 70).

Não é nossa intenção, aqui, problematizar a nomenclatura utilizada pela editora em questão. Mas achamos a classificação sintomática de uma possível tendência à valorização de critérios externos ao texto, como a delimitação do público-alvo, em detrimento de critérios internos, como os citados no trecho acima. Seria o mercado ditando a “classificação da literatura”?

---

<sup>5</sup> “A produção anual de livros de literatura para crianças e jovens ocupa o segundo lugar em número de exemplares publicados” ([www.fnli.org.br/salao7/index.asp](http://www.fnli.org.br/salao7/index.asp)). Consulta realizada em 26/09/2006.

Ainda com relação à expressão *literatura adulta*, podemos também nos aproveitar da reflexão da própria Zilberman, que faz uma analogia entre a “menoridade” da literatura para crianças junto à crítica literária e a menoridade dos seus destinatários<sup>6</sup>, para questionar se o adjetivo *adulta* não marcaria, na verdade, a maturidade dos textos aí incluídos, o que atribuiria à literatura infantil e juvenil, conseqüentemente, um caráter “menos amadurecido”, visto que não é merecedora da qualificação. Fica a dúvida.

Nas universidades<sup>7</sup>, procuramos pelas disciplinas literatura infantil e juvenil, infanto-juvenil ou ainda por alguma equivalente nos fluxogramas e ementários dos cursos de Letras (Português/Literaturas) e de Pedagogia, com o objetivo de verificar se nossa área de interesse tinha ou não um *status* de disciplina no meio acadêmico. À época do levantamento, feito em meados de 2005, apenas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) não havia qualquer disciplina que fizesse referência em seu nome à literatura para crianças, em nenhum dos dois cursos. Nas outras três, a disciplina era oferecida ou em Pedagogia (na Universidade do Rio de Janeiro – UniRio, com o nome *Literatura na Educação Infantil*, e na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com o nome *Literatura infantil*), ou em Letras (na Universidade Federal Fluminense – UFF, com os nomes *Literatura Brasileira XXII: Literatura Infanto-Juvenil* e *A Literatura Infanto-Juvenil Africana*).

Apesar da presença na maioria das universidades citadas, a literatura para crianças na UFF e na UFRJ é tida como disciplina eletiva ou complementar, não fazendo parte, portanto, do currículo obrigatório. E mesmo na UniRio só faz parte do currículo obrigatório da habilitação em Educação Infantil<sup>8</sup>, o que nos leva a questionar o espaço destinado a essa área da literatura na formação acadêmica do professor, a quem efetivamente cabe o trabalho com os textos para crianças e jovens em sala de aula. Reconhecemos que apenas a presença nas universidades já é um bom sinal, pois o acesso às características específicas do trabalho em sala de aula com a literatura para crianças e jovens é facilitado, restando ao universitário interessado apenas escolher a disciplina e cursá-la. Entretanto, parece-nos não ser o

<sup>6</sup> “Como se a menoridade de seu público a contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior.” (ZILBERMAN, 2004, p. 10)

<sup>7</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Rio de Janeiro (UniRio).

<sup>8</sup> De acordo com o ementário da UniRio, o curso de Pedagogia oferece, além do Magistério das séries iniciais do ensino fundamental, as habilitações em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação e Comunicação.

suficiente, já que a habilitação em Literaturas forma profissionais para atuarem, também, no segundo segmento do ensino fundamental, o lugar teoricamente mais adequado para o início das atividades com textos literários para jovens. Se, por exemplo, a escola não se responsabilizar integralmente pela escolha das leituras que serão feitas em seu interior e atribuir essa tarefa também ao professor, a seleção feita pelo profissional que não cursou nenhuma das eletivas sobre literatura para crianças e jovens não será prejudicada pela falta de análise crítica da matéria literária infantil e juvenil e da teoria a ela concernente? Ou isto pressupõe que não há diferenças entre a literatura infantil e juvenil e a adulta para a academia? Será que nos cursos universitários de literatura são incluídas entre as obras estudadas algumas reconhecidas como “infantis”? Nesta dissertação não há como responder, pois isto exigiria desdobramentos de outra natureza, diferentes dos seguidos. Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que acreditamos na possibilidade de tais questionamentos constituírem um caminho promissor para os que se dispõem a problematizar o espaço ocupado pela literatura infantil e juvenil em nossa sociedade leitora, partindo da (ir)relevância que é atribuída a essa área literária no meio acadêmico. Fica a sugestão.

Quanto aos PCN, fomos em busca de referências à literatura infantil e juvenil nos volumes destinados ao ensino fundamental, em Língua Portuguesa e em Artes, e na Introdução aos PCN, livro de apresentação do documento. Entretanto, apenas no volume referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, encontramos mencionada a literatura destinada aos pequenos.

A redação dos *Parâmetros* deixa clara a problemática que envolve a leitura dos textos escritos voltados para a criança. O fragmento abaixo comprova o tratamento dado a esses textos no ambiente escolar e coloca em evidência, parece-nos, uma concepção de leitura em que a língua é vista como mero código – sem comprometimento com o *aqui* e o *agora* discursivos –, para criticá-la:

Analizando os textos escritos que costumam ser adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior, sem unidade semântica ou estrutural, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho (1998, p. 25)

Ratificando a idéia que os textos destinados aos pequenos são “simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência”, como lemos na citação acima, os PCN atribuem à escola, no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a tarefa de possibilitar ao aluno a passagem de “leitor de *textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis)*” a “leitor de *textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais*” (1998, p. 70). Sobre estes trechos, entendemos que o aluno, nos primeiros ciclos do ensino fundamental, tem acesso apenas a textos de “complexidade irreal”, para brincar com a expressão utilizada no documento. A leitura desses textos seria um estágio menos avançado na história leitora do aluno, que “cresceria” na medida em que a substituísse por algo que realmente desafiasse sua capacidade de compreensão discursiva.

Notemos, aliás, que o termo *literatura* sequer é utilizado no fragmento acima, o que nos leva a pensar na possibilidade de os PCN não considerarem tais *textos facilitados* como *literatura infantil e juvenil*, evidenciando a ausência dessa área no ambiente escolar de primeiro segmento do ensino fundamental, vazio que acaba sendo ocupado pelo que *não é* literatura. Ou, ainda, na possibilidade de o documento não diferenciá-los, tomando-os como sinônimos. Não soubemos definir.

Gostaríamos de destacar apenas mais um fragmento dos *Parâmetros*, importante porque se refere ao mercado editorial brasileiro e porque contém duas expressões que pretendemos problematizar, em seguida:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um *equivoco de origem*. Tenta-se aproximar os textos, simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a *textos de qualidade*. (Grifos nossos, 1998, p. 25).

A crítica ao mercado editorial nos parece bastante clara; ele é apresentado como difusor de idéias errôneas acerca da literatura infantil e juvenil, advindas do próprio contexto escolar. Com a sua ajuda, corroboram-se socialmente tais idéias, e em grandes

proporções, visto que a produção para crianças e jovens tem alcançado um lugar de destaque na indústria cultural brasileira, graças a sua rentabilidade (LAJOLO;ZILBERMAN, 2002, p. 9).

É possível concluir, a partir dessa conjuntura, que quanto maior o número de textos editados por um mercado “contaminado” por equívocos quanto à natureza da literatura infantil e juvenil, maior é a divulgação de uma concepção de textos para crianças e jovens “facilitadores” e sem “complexidade real”, para aproveitar as terminologias do próprio documento.

Quanto à expressão *textos de qualidade*, gostaríamos apenas de colocar nosso questionamento sobre o que seria um *texto de qualidade* para os *Parâmetros*. Talvez a pretensão desse documento, que é servir de apoio aos professores, fosse mais bem cumprida se os educadores tivessem claro, ao ler o fragmento selecionado, por quais critérios se atribuem *qualidade* a textos infantis e juvenis – de acordo com a visão dos PCN, cabe ressaltar.

Já a expressão *equívoco de origem* nos despertou para a necessidade de buscar nas raízes da literatura infantil e juvenil algo que justifique sua simplificação, apontada e criticada pelo documento – é o tal *equívoco*. Atentamos, porém, para a diferença que há, a nosso ver, entre textos *simples* e textos *simplistas*<sup>9</sup>. Concordamos com Cunha quando diz:

a obra para crianças será mais simples em seus recursos, mas não menos valiosa. Assim como há obras literárias extremamente simples para adultos (por exemplo: estrutura linear, tempo cronológico, personagens planas, na obra narrativa), e que são consideradas obras-primas, assim também a literatura infantil fará uso desses expedientes – perfeitamente aceitos pela crítica literária (2004, p. 71).

Acreditamos ser possível explicitar, também, ao resgatar as origens da literatura infantil e juvenil, o porquê de sua condição por tanto tempo marginal perante a crítica especializada e mesmo dentro das instituições educacionais. A história das estórias infantis e juvenis parece-nos a melhor maneira de situar a nós mesmos e aos leitores de nossa pesquisa dentro do “mundo da literatura para crianças e jovens”, com todos os seus encantos e particularidades. Era uma vez...

---

<sup>9</sup> Uma das definições do vocábulo *simplismo*, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2574), é “simplificação exagerada”.

## 1.1 *Uma nova família, uma nova criança, uma nova escola*

Aos estudiosos e interessados na chamada literatura infantil e juvenil cabe a consciência de que é impossível tratar de sua gênese sem relacioná-la com as concepções de família e de infância tal como as entendemos na época atual, já que a alteração que se deu no campo de tais conceituações, na passagem da Idade Média à Moderna, é que levou à necessidade e criação de uma categoria de textos voltados exclusivamente para os pequenos. Além disso, também a alteração no conceito de escola, que se deu com esse mesmo pano de fundo, deve ser abordada, pois contribuiu para configurar e legitimar a literatura para crianças e jovens.

Na Idade Média, a família constituía apenas uma “instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome” (ARIÈS, 1978, p. 194) e nada existia que alocasse a criança em uma classe à parte, merecedora de atenção e de uma literatura especiais. A situação modifica-se sensivelmente, entretanto, nos séculos XVII e XVIII, marcados não só pela industrialização como também pelo fortalecimento político, econômico e social dos burgueses. A Revolução Industrial gerou o crescimento desenfreado das cidades, divididas entre os trabalhadores rurais, que buscavam melhores oportunidades e condições de trabalho proporcionadas pelas inovações técnicas, e a burguesia, constituída pelos que haviam sabido explorar o comércio marítimo e as riquezas minerais recolhidas das colônias, formando uma nova e abastada classe social, interessada na individualização do que se entendia por família. O *sentimento* de família que se faz presente no início da Idade Moderna – e não a família em si, como “realidade vivida”(ARIÈS, 1978, p. 191), que já existia – é estimulado com o objetivo de favorecer a classe burguesa e ajudá-la em suas realizações, tornando-se o responsável por mudanças significativas na estrutura da sociedade européia da época.

Esse interesse burguês em modificar a estrutura familiar relacionava-se à necessidade de desestabilizar o modo de viver feudal ainda presente, um verdadeiro entrave para seu desenvolvimento. Para tanto, contou com o auxílio do Estado Absolutista, a quem muito interessava, para a definitiva centralização do poder, acabar de vez com o poder

rural, com a valorização das relações de parentesco e com quaisquer reminiscências do feudalismo. Juntos, burguesia e absolutismo preparam e divulgam uma ideologia familista (LAJOLO; ZILBERMAN: 2004, p. 37), uma noção de convívio familiar tida como moderna, pautada no direito à intimidade e a uma vida menos pública, opondo a família que dessas idéias surgiria à família que vigorou nos séculos anteriores, marcada pela sociabilidade<sup>10</sup> (ARIÈS, 1978, p. 190).

Sociabilidade e *sentimento* de família coexistiram durante muito tempo. Mesmo no século XVIII, o hábito de “viver em público” ainda não havia sido suplantado; na verdade, apenas as classes abastadas deixavam-se dominar pelo *sentimento* familiar. Aos poucos, porém, e a partir desse mesmo século, todas as camadas sociais terminaram optando pelo novo ideal de família.

Além da tendência ao afastamento do convívio coletivo, observamos também uma mudança de postura no que diz respeito à afetividade. Se a função da família, até então, era assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, sem, entretanto, penetrar muito na sensibilidade (ARIÈS, 1978, p. 193), com a ascensão da burguesia passa-se a incitar o afeto entre familiares, visando fortalecer os laços e, conseqüentemente, a estrutura familiar. O foco do olhar volta-se para o seio da família, e não mais para a coletividade – o individual se sobrepõe ao social.

É nesse momento que se firma o atual *status* da criança, a quem todos se voltaram, como se houvesse uma tríade e nela faltasse o elemento base, motivador dos esforços do homem – o pai, que sustenta a casa – e da mulher – a mãe, que cuida das tarefas domésticas.

É importante ressaltar que a concepção de infância que se depreende a partir de então se opõe a quaisquer imagens da criança que pudessem ser construídas durante o período feudal. A criança da Idade Média nada mais era do que um adulto em miniatura, tão responsável quanto este econômica e culturalmente falando. Segundo Zilberman, “inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era

---

<sup>10</sup> A sociabilidade, elemento oposto ao sentimento de família burguês, constituía a tendência a viver em público, sem qualquer direito à intimidade, mesmo em situações extremamente particulares – de acordo com o conceito atual de família. Sobre o que hoje chamaríamos invasão de privacidade, diz Áries: “Por que haveria alguma objeção, se na realidade não existia quase nenhuma intimidade, se as pessoas viviam misturadas umas com as outras, senhores e criados, crianças e adultos, em casas permanentemente abertas às indiscrições dos visitantes? A densidade social não deixava lugar para a família” (1978, p. 191).

percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos.” (2003, p.15). Inexistia um critério para estimular as crianças de acordo com a fase que vivenciavam; o tratamento que recebiam demonstrava que não havia uma separação crítica entre crianças e jovens, ou mesmo entre crianças e adultos.

Não se deve confundir, entretanto, a ausência do sentimento de infância<sup>11</sup> com descaso e negligência para com os pequenos. O que não existia era a noção de uma época especial, peculiar, que merecesse cuidados diferenciados. Ariès esclarece: “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (1978, p. 99).

Os pequenos juntavam-se aos mais velhos em jogos, brincadeiras, festas, guerras e no exercício de determinadas profissões a partir da superação da época crítica que era o início de sua vida – momento delicado devido ao alto índice de mortalidade existente. Apenas quando não mais eram necessários cuidados constantes da mãe é que as crianças eram inseridas na vida coletiva. A infância era curta, durando até os cinco ou sete anos, e a partir dessa fase a criança já era encarada como alguém que poderia participar dos mesmos eventos e lidar com situações como um adulto o faria. A imaturidade e sensibilidade infantis eram ignoradas.

No contexto familiar burguês, a criança transformou-se em um ser dependente, frágil, desprotegido, a quem os adultos deviam resguardar e dominar. A fragilidade física diferencia os pequenos dos adultos e justifica a condição dependente das crianças, impossibilitadas – graças à sua condição fisicamente menor – de participarem do mundo produtivo, fato que reforça sua dominação. Segundo Zilberman, procura-se também transformar a falta de experiência existencial da criança em uma pureza ideal, cultivada,

---

<sup>11</sup> Segundo Áries, é possível distinguir dois sentimentos de infância a partir da sociedade medieval. Um, já no século XVI, chamado pelo estudioso de *papiricação* (1978, p. 100), consistia em tratar a criança como se ela fosse apenas fonte de divertimento, por suas gracinhas e ingenuidade; os adultos sentiam prazer em paparicar os pequenos, que ainda assim continuavam a ter uma infância curta. O outro sentimento de infância forma-se a partir do século XVII e distingue-se do anterior na medida em que havia a preocupação com a correção da criança, somente possível por meio do conhecimento de suas peculiaridades: “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1978, p. 104).



inclusive, em ensaios teóricos, para depois aniquilá-la, com a justificativa de preparar as crianças para o “mundo real” (2003, p. 18).

Nota-se, portanto, uma total mudança de postura quanto à visão que se tinha dos pequenos, necessitados, agora, de cuidados especiais e de um mundo próprio que os levassem a se desenvolver de forma saudável, física, psicológica e culturalmente falando.

Quanto à instituição escolar, seu papel durante a Idade Média era apenas formar clérigos, não havendo preocupação nem com ensinamentos morais ou sociais nem com uma distinção de idades em seu interior. Tal negligência, verdadeiramente, permanecerá até o século XVIII: “a divisão em classes separadas e regulares foi tardia, (...) as idades continuavam separadas dentro de cada classe, freqüentada ao mesmo tempo por crianças de 10 a 13 anos e adolescentes de 15 a 20” (ARIÈS, 1978, p. 124). Com a ascensão da classe burguesa, contudo, modifica-se o objetivo da escola, que, assim como a família, passa também a servir como instrumento de dominação ideológica dos burgueses, segundo Ariès.

Com a mudança de mentalidade ocasionada pelos burgueses, passa a instituição escolar a educar e unir as crianças, até então isoladas pelos pais – preocupados com a manutenção de sua pureza e formação – à sociedade, atuando, assim como a instituição familiar, como mediadora no processo de socialização dos pequenos. Sendo estes despreparados para o mundo, frágeis e dependentes, à escola caberia fornecer-lhes o aparato necessário para enfrentar a realidade externa ao espaço da família, com o qual estavam habituados.

É a partir da noção de que a criança é alguém que se deve formar, preparar para a vida social – segundo os interesses das classes dominantes da sociedade na qual ela se insere –, que a escola assume um papel de maior importância no contexto da época, importância aumentada quando é estipulada a sua obrigatoriedade, em parte devido ao seu dever de formar os pequenos e em parte devido ao estímulo vindo dos governantes, interessados em “enxugar do mercado um contingente respeitável de operários mirins, ocupantes, nas fábricas, dos lugares dos adultos, isto é, o desempregados que, na situação de prováveis subversivos ou criminosos, agitavam a ordem social sob o controle dos grupos no poder.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 18).

É assim que a família e a escola, dotadas de nova significação no mundo burguês que então se configurava, entram para a história da literatura infantil e juvenil,

possibilitando o surgimento de seu público-alvo – a criança, que precisa de histórias específicas para ela – e de um espaço legítimo para sua abordagem.

## 1.2 *Uma nova literatura*

Acho que a apetência pela ficção vem de um instinto profundamente implantado no homem, que é o interesse pela vida alheia, como se a vida não bastasse e você precisasse viver vicariamente outras vidas. Por meio disso, você amplia a sua humanidade. (PAES *apud* CAMPOS; SOUZA, 1999, p. 150)

Uma literatura especialmente voltada para crianças só poderia surgir a partir da Idade Moderna, momento em que instituições como a família e a escola voltam-se para ela em decorrência da recente percepção de infância como uma faixa etária diferenciada.

Os primeiros textos considerados infantis surgem sob o pano de fundo das ideologias burguesas, em fins do século XVII, durante o classicismo francês. O mais importante deles talvez seja o de Charles Perrault, chamado *Contos da Mamãe Gansa* (ou *Histórias ou Narrativas do Tempo Passado com Moralidades*, no título original), publicado em 1697 e dedicado ao delfin da França. A obra de Perrault abriu caminho para que outras obras também fossem englobadas, posteriormente, como literatura infantil; foi o que ocorreu com *Fábulas*, de La Fontaine (publicada entre 1668 e 1694), e *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (publicada postumamente em 1717).

*Contos* tem uma história curiosa, pois seu autor abdicou da autoria em prol do filho adolescente Pierre Darmancourt. Seus motivos eram claros: membro da Academia Francesa (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 15), Perrault temia que uma produção de caráter oral e marcadamente popular como a sua pudesse comprometê-lo junto ao meio intelectual de seu país; abrindo mão da autoria, protegia-se de críticas negativas. O fato de Perrault não assinar a primeira edição, porém, em nada comprometeu o sucesso da obra; ao contrário, “é a partir dessa forma literarizada por Perrault que os contos de fadas passam a ocupar um espaço expressivo, legitimados na sociedade francesa e vistos como fonte de literatura para

crianças” (OLIVEIRA, 2003, p. 19), o que justifica a inclusão das já citadas obras de La Fontaine e de Fénelon entre as leituras recomendadas para os pequenos.

Mas a França não teve o privilégio de ser a primeira a desenvolver a literatura infantil, pois na Inglaterra, concomitantemente, os textos escritos para crianças também ganhavam algum destaque, diferenciando-se o processo, neste país, por uma clara “associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas”, como nos dizem Lajolo e Zilberman (2004, p. 16). A Inglaterra, país em crescente processo de industrialização, potência comercial e marítima da Europa, ganha maior importância na história da literatura infantil ao propagar significativamente suas obras, graças ao aperfeiçoamento da tipografia, dando origem à indústria do livro infantil.

Segundo Lajolo e Zilberman, é nesse estágio da sociedade moderna que se iniciam os vínculos entre a instituição escolar e a literatura destinada aos pequenos, pois para que houvesse consumo de livros infantis seria necessário, antes, que se ensinassem às crianças a ler; a escola, então, se configura como a responsável por qualificar o público-alvo da literatura infantil e juvenil:

Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 18).

Do século XVIII para cá, muitas mudanças ocorreram, naturalmente, em torno da literatura para crianças e jovens. Não pretendemos abordar, nessa dissertação, como tais mudanças se deram no ambiente europeu, apesar da consciência de que o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil reflete, ao menos em grande parte, o contexto desse continente. Na verdade, não é nossa intenção problematizar, aqui, sequer o desenvolvimento da literatura para crianças e jovens no circuito nacional, desde o seu aparecimento – tardio, se comparado com França e Inglaterra. Apenas situaremos superficialmente nosso leitor, para que o mesmo consiga relacionar as questões que hoje tanto incomodam aos estudiosos e interessados na literatura para crianças e jovens com a

sua gênese, onde é possível encontrar a explicação para muitas das problemáticas que envolvem nossa área de interesse.

### *1.2.1 Uma nova literatura no Brasil*

A literatura *nacional* para crianças e jovens só surgiu no cenário brasileiro no século XX, apesar de já existirem, desde o século XIX, algumas obras visando atingir a esse público-alvo, obras essas “insuficientes para caracterizar uma produção cultural brasileira para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 23-24). Isso porque nesse primeiro momento as obras eram apenas traduções ou adaptações de textos europeus com o objetivo de substituir as edições portuguesas que circulavam no país, com o benefício de aproximar a linguagem dos textos da utilizada no Brasil. Apenas em um segundo momento, já no século XX, é que surgem as primeiras publicações de uma literatura *nacional* para crianças e jovens.

Assim como na Europa, também no Brasil o aparecimento dessa área da literatura liga-se a condições econômicas, políticas e sociais – aqui, a iminência de uma troca de regime, surgindo a República para propagar e possibilitar o início do processo de modernização do país. Também como no continente europeu, a urbanização acelerada, iniciada aqui no século XIX, contribuiu para a formação de um ambiente propício ao surgimento da literatura para crianças e jovens, pois a população das cidades,

além de consumidora de produtos industrializados, vai constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 25).

A relação entre a instituição escolar e a literatura para crianças e jovens se delineou cedo também em nosso país. Uma vez que na transformação de uma sociedade rural em urbana o papel da escola é bastante relevante, pois prepara os que freqüentam seus bancos

para as mudanças em vários níveis que uma estrutura social em modernização exige, é nela que os textos para os pequenos – literários ou não – encontram espaço. A infância precisa ser preparada para a vida “moderna”; e é na escola, onde se dá o seu aprendizado formal, que o maior contato com os livros especificamente escritos para ela vai ocorrer.

Além disso, com a proclamação da República surge uma nova necessidade social no que diz respeito ao campo do saber: valoriza-se a cultura, e “as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 28).

É com esse pano de fundo que as obras infantis, escritas por jornalistas, intelectuais e professores, ganham importância na medida em que atuam como instrumento que marcaria a modernização brasileira e permitiria a formação dos futuros cidadãos. De acordo com Soares,

escritores e mediadores comprometidos com propósitos de modernização, controle social, formação de cidadãos, participaram de projetos de iniciativa pública ou privada, fazendo veicular críticas, sugestões ou demandas, elaborando livros para crianças, cursos, conferências ou artigos sobre o tema (2002, p. 12).

É possível afirmar que a literatura para crianças e jovens no Brasil liga-se, nessas primeiras décadas do século XX, a um projeto político, educativo e ideológico voltado, principalmente, para o despertar da cidadania nas crianças. A leitura de textos literários transformou-se em “arma” das classes dominantes para inculcar nos que freqüentavam os bancos escolares – e que tinham, portanto, maior acesso a esses textos – noções de civismo e de patriotismo, além de lições de geografia, história, cultura e higiene (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p.35). Lajolo e Zilberman ressaltam, ainda, o que acreditam ser uma das razões para que os escritores brasileiros de literatura infantil e juvenil da época assim construíssem suas histórias:

Aparentemente, esse recurso [inserir lições de geografia, história etc] tem a função de atenuar a aridez dos conteúdos propriamente didáticos pela sua imersão nas aventuras vividas pelas duas crianças [as autoras referem-se às personagens de *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim], com as quais se espera que os leitores se identifiquem.

Outra razão para que assim se configurassem essas histórias infantis é a influência exercida por países europeus, também voltados para a exaltação de pátria e para a construção de personagens que servissem como modelos de comportamento para as crianças, que seriam ensinadas<sup>12</sup> pela literatura infantil e juvenil corrente no ambiente escolar e, quiçá, no ambiente de suas próprias casas. Tal tendência a inculcar nos pequenos atitudes consideradas modelares permanecerá em grande parte das obras brasileiras das próximas décadas, ainda que expressa de formas diferentes. Segundo Lajolo e Zilbermam, “a literatura infantil parece estar condenada a ser bastante permeável às injunções que dela esperam escola e sociedade e bem pouco sensível às conquistas da literatura não-infantil, que representa a vanguarda e o espelho onde nem sempre os livros infantis se reconhecem” (2004, p. 44).

A partir de 1920 surgem novidades significativas no cenário literário infantil. Monteiro Lobato publica, em 1921, *Narizinho Arrebitado*, grande sucesso de público que o leva também a investir no mercado editorial, iniciativa necessária a um país que ainda possuía poucas editoras e que poucos livros infantis publicava. O número de obras cresce após a atitude de Lobato e, alguns anos depois, após a publicação de *Reinações de Narizinho*, em 1931, inicia-se um período ainda melhor para a produção literária destinada aos pequenos, pois aparecem novos autores de literatura infantil e juvenil. Além disso, autores modernistas engajam-se no projeto de escritura de textos infantis, o que também lhe atribui novo fôlego.

É assim que, com um público consumidor que crescia e com o apoio dos modernistas e das editoras, que se mostravam mais abertas à publicação de obras infantis, que a literatura para os pequenos encontra seu espaço, paulatinamente, no mercado cultural brasileiro, encontrando-se já bastante fortalecida por volta dos anos 40.

As próximas duas décadas são marcadas pelo enfoque na profissionalização e na especialização dos escritores infantis e das editoras voltadas para esse público. Conseqüentemente, aumenta o número de obras produzidas por autor, pois o mercado consumidor, em notável processo de expansão, não permite que as publicações ocorram

---

<sup>12</sup> Ieda de Oliveira, especialista em literatura infantil e juvenil, diferencia os termos *educar* e *ensinar*: “*educar* significa etimologicamente ‘trazer para fora’, ou seja, despertar conteúdos que já existem de forma potencial na mente do estudante (...) Já *ensinar*, também de origem latina, provém de *in* (‘dentro’) + *signare* (‘pôr um signo’, ‘marcar’). (...) Do ponto de vista pedagógico, corresponde ao procedimento de ‘empurrar’ informações, de fora para dentro, na cabeça do aluno” (2005, p. 58).

com maior esporadicidade. As demandas do mercado e a necessidade de profissionalização do escritor acabam por provocar uma enxurrada de obras “repetitivas, explorando filões conhecidos e evitando a pesquisa renovadora” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 87), fato que desperta a desconfiança da crítica literária quanto à natureza artística da literatura para crianças e jovens, provocando a sua marginalização diante da literatura não-infantil e um certo retrocesso se consideradas as conquistas obtidas durante o Modernismo, principalmente com Monteiro Lobato.

Além disso, seu normativismo predomina no plano temático e também no plano da linguagem, agora mais afastada da oralidade e próxima ao padrão culto de expressão lingüística. Reproduzindo o antimodernismo que então vigorava no plano das manifestações artísticas, a literatura infantil e juvenil mostra-se mais conservadora, o que não a impede de se firmar dentro do cenário cultural; ao contrário,

a postura, por escapista, mostra-se reveladora; contudo, é dela que proveio a eficiência do gênero. Este perdurou e tomou corpo, adquiriu solidez e deu segurança aos investidores, em virtude da utilidade que demonstrou e da obediência com que seguiu as normas vigentes. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 122).

As décadas de 60 e 70 vêm modificar o estado das coisas no campo da literatura infantil e juvenil. Proliferam programas de incentivo à leitura e instituições criadas para o trabalho específico com textos literários infantis – a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, por exemplo, surge nessa época, mais especificamente em 1968. O Estado, preocupado com o tratamento destinado à leitura no país, incentiva todas essas inovações, assim como as instituições privadas, que destinam grandes quantias de dinheiro ao mercado literário destinado às crianças e aos jovens.

O resultado de tamanho investimento foi, além do crescimento acelerado da produção literária infantil e juvenil, com novos autores e autores consagrados aderindo a essa área da literatura, como Cecília Meirelles e Clarice Lispector, a formação de um comércio dedicado exclusivamente aos pequenos. Dentro das escolas, uma das mudanças mais significativas foi o envio de livros infantis e juvenis já com roteiros de leitura e questionários prontos – cabe aqui questionar se não haveria, por trás da intenção de orientar/facilitar o trabalho do professor em sala de aula com as obras literárias, uma

tentativa de controle das atividades de leitura desenvolvidas pelo educador por parte do mercado editorial.

Nos planos temático e estrutural, a literatura que se configura a partir de então busca se afastar dos ideais pedagógicos e conservadores a que se encontrava submetida, desde o seu surgimento. Através da reflexão sobre o Brasil contemporâneo, por exemplo, com todos os seus problemas, os textos para crianças e jovens tentam assumir uma postura crítica e reveladora, não “protegendo” os pequenos da realidade que o circunda. Segundo Lajolo e Zilberman, o esforço que a literatura infantil e juvenil faz para tratar de temas antes considerados impróprios acaba por “submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas situações não problemáticas. Com isso, submergiu também o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas” (2004, p. 126).

Quanto à linguagem, a tendência da literatura infantil e juvenil deixou de ser a de renegar a oralidade, uma vez que uma de suas propostas passou a ser a exposição do universo heterogêneo das crianças e dos jovens. Com tal atitude conseguiu também se aproximar da literatura feita por Lobato e pelos modernistas de 22. (LAJOLO;ZILBERMAN, 2004, p. 153).

A literatura infantil e juvenil contemporânea busca se afastar – e tem conseguido – do que a caracterizou desde os seus primórdios: a ligação com a pedagogia, a não-criticidade diante do real, a transmissão pura e “inocente” das ideologias dominantes e de preconceitos e estereótipos. “A ruptura”, segundo Lajolo e Zilberman, “acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. Reside aí o ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas.” (2004, p. 161).

Contudo, a literatura infantil e juvenil não conseguiu se desvincular da instituição escolar<sup>13</sup>, na medida em que sua circulação ainda depende dela, nem da condição de mercadoria, pois o mercado editorial voltado para as crianças e os jovens é um dos

---

<sup>13</sup> Tanto Coelho quanto Zilberman defendem o contexto escolar como um ambiente propício ao trabalho com a literatura. Segundo Zilberman, “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. (2003, p. 16). Coelho diz que “a escola é, hoje, *o espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo (...). No que diz respeito às atividades com a literatura e a expressão verbal, o espaço-escola deve se diversificar” (2002, p. 16). O que nos parece é que a associação que se faz entre literatura infantil e juvenil/escola constitui um problema quando o didatismo ainda se mostra presente, ou quando a circulação dos textos infantis e juvenis restringe-se tão-somente ao seu ambiente.



segmentos mais rentáveis da industrial editorial de nosso país – e sua produção acelerada faz com que seja associada à chamada cultura de massas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2004, p. 162). Tais questões se colocam como entraves ao reconhecimento da literatura infantil e juvenil como *literatura*, como *arte*, como instrumento de formação. Tais questões contribuem para a visão da literatura para crianças e jovens como um “gênero menor”, concepção que problematizaremos em nosso próximo subitem.

### 1.2.2 *Uma literatura menor?*

Há livro que “ensina”, ou melhor, determina a sina do sujeito. Há livro que concorre para o sujeito reinventar o seu destino. (QUEIRÓS, 2005, p. 171)

A literatura infantil e juvenil encontra, desde o seu surgimento no cenário cultural mundial, por volta do século XVII, inúmeros obstáculos à sua legitimação como arte literária destinada às crianças e aos jovens. Sua associação com as narrativas populares<sup>14</sup> causou-lhe talvez os primeiros problemas de legitimação; lembremo-nos de Charles Perrault, que se recusou a assinar *Contos da Mamãe Gansa* por temer a ligação de seu nome à construção de uma narrativa simples, com características marcadamente orais.

Outro ponto problemático diz respeito ao contexto político-econômico-social em que surgiu a literatura para crianças e jovens, como resultado da emergência da burguesia e de seu ideal familista, intimista, oposto ao ideal de sociabilidade que predominou na Idade Média. Se, na época medieval, a infância sequer era considerada uma etapa da vida merecedora de cuidados especiais, na Idade Moderna o processo é diferente. A família – pai, mãe e filhos – passa a ter sua estrutura valorizada e incentivada, ocupando a criança seu lugar central, transformando-se em foco da atenção dos adultos. Essa preocupação com a criança fez com que surgisse, ainda no século XVII, os primeiros tratados de pedagogia,

---

<sup>14</sup> “A literatura infantil talvez seja o gênero que mais guarde proximidade destas narrativas orais que tanto encantaram os homens, pois é ‘inegável que grande parte da narrativa infantil manifesta ainda aquela autoridade do contador que efetivamente possui experiência comunicável e a sagesa que dela decorre’, por isso esta literatura foi capaz de manter ‘aceso o facho de uma longa tradição milenar de contar histórias’ nas quais o mito, a lenda e o conto de fadas permanecem vivos tal qual estavam nas narrativas orais dos contadores ancestrais.” (PENTEADO, 2001, p. 21).

escritos por ingleses e franceses, além de novos ramos da ciência, tais como a psicologia e a pediatria (PENTEADO, 2001, p. 22).

É importante observar, portanto, que o surgimento da literatura infantil e juvenil não aparece “acidentalmente” na época moderna: antes disso não existiam infância, família nem escola tal como as concebemos na atualidade; não haveria motivos, por isso, para a existência de uma literatura tão específica, escrita *para* a criança e o jovem.

A ligação com o contexto burguês problematiza a história da literatura para os pequenos na medida em que a burguesia a utiliza como instrumento de propagação de sua ideologia. Inserida no ambiente escolar, também preparado para a afirmação das concepções burguesas, a literatura para crianças e jovens adquire um caráter doutrinário. Já que a criança burguesa é um ser dependente, frágil, desprovido de conhecimentos pragmáticos, cabe ao adulto “zelar por sua vida, o que compreende desde a garantia de sua sobrevivência até sua formação moral”. (PENTEADO, 2001, p. 22). Zelar pela criança, portanto, incluía possibilitar seu acesso à escola e, conseqüentemente, à ideologia dominante que encontrava abrigo em seus bancos. A literatura infantil e juvenil ensinava a seus leitores como se deveria pensar, como se deveria agir, como se deveria sentir. Era útil, portanto – aos ideais burgueses, principalmente.

O propósito de ensinar afastou a literatura para crianças e jovens do campo da “grande” literatura, tendo seus valores estéticos sido diminuídos ou sequer avaliados devido ao seu caráter pedagógico. A associação com a pedagogia, que perdurou durante séculos e da qual ainda é possível notar alguns vestígios, certamente, em algumas obras contemporâneas, causou-lhe e ainda lhe causa uma espécie de desconforto junto à crítica literária, que “desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos.” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Mesmo dentro do ambiente escolar, direção praticamente oficial da literatura para crianças e jovens, o processo de legitimação desses textos parece-nos confuso. A idéia de que constitui um “gênero menor” – e ainda que essa idéia venha, exatamente, da associação de seus objetivos com alguns dos da escola – pode deslocá-la para as margens dos planos de curso. Se isso acontece, não só a literatura perde um espaço que lhe é devido como também sua abordagem, quando é realizada, se mostra prejudicada pela falta de interesse dos alunos, pouco acostumados com as especificidades que o trabalho com um texto

literário requer, e com as dificuldades encontradas pelo professor, a quem nem sempre cabe o preparo e a experiência para despertar nos pequenos leitores a fruição estética gerada pela obra literária.

Tudo isso contribuiu para uma espécie de desqualificação da literatura para crianças e jovens como *arte literária*, apesar do esforço de grande parte dos escritores de literatura infantil e juvenil, por exemplo, para desvincular a literatura para crianças e jovens de uma imagem, construída no decorrer dos séculos, que a liga ao didatismo, ao moralismo e à superproteção da criança e do jovem. O utilitarismo que por muitos anos se atribuiu a essa área da literatura, e que se fazia presente na escrita de tais livros, é criticado claramente na contemporaneidade por alguns de seus escritores, como Marina Colasanti, Pedro Bandeira e Tatiana Belinky. Enquanto Colasanti diz que “da literatura não fazem parte (...) a linguagem infantilizante, a função didático-moralizante” (OLIVEIRA, 2005, p. 180), Bandeira afirma que “nada é mais letal para a literatura quanto essa praga de ‘aproveitar a carona’ de uma história, para ‘ensinar’ algum conteúdo ou atochar alguma moralidade garganta adentro de algum pobre leitor” (OLIVEIRA, 2005, p.182). Dialogando com os dois outros escritores, Belinky alerta: “E atenção! sem **moralismo** nem **didatismo**, sem ‘dedo em riste’, sem a famigerada ‘moral da história” (OLIVEIRA, 2005, p. 187).

A própria Associação de Escritores e Ilustradores de Literatura Infantil e Juvenil (AEI-LIJ) corrobora, na II Moção do I Encontro Nacional da AEI-LIJ, ocorrido em 2003, a postura assumida na atualidade, desligada de ideais pedagógicos:

[A AEI-LIJ] recusa não só a denominação de ‘paradidático’, como qualquer outro utilitarismo que pretenda se sobrepôr à integridade e alteridade da estética literária na criação das obras de Literatura Infantil e Juvenil. Afirma a literariedade como grande valor da LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, compreendendo-a como encantamento, questionamento e produção de realidades por via da palavra e da imagem.<sup>15</sup>

Ao menos da “sua” função predominantemente utilitária parece-nos que a literatura para crianças e jovens tem conseguido se libertar. E aqui entra a questão da *qualidade*, que tem preponderado nos textos teóricos sobre o assunto, impondo-se como condição *sine qua non* para a classificação de um livro para crianças e jovens como *literatura infantil e*

<sup>15</sup> <http://docedeletra.com.br/aeilij/index.html>. Consulta em 22/09/2006.

*juvenil*. Segundo Miguez, “o critério é a qualidade e a legitimidade do gênero tem que se comprometer com esse juízo de valor” (2003, p. 9). Ao falar da qualidade em literatura infantil e juvenil, a mesma autora posiciona, inclusive, mercado editorial e professor diante de tal questão:

A literatura infantil e juvenil tem crescido muito nos últimos anos e, a cada ano que passa, os editores investem mais na qualidade dos livros. Cabe ao professor, portanto, adotar o critério de qualidade literária na hora da escolha do livro e promover um envolvimento criativo do aluno-leitor com a obra selecionada. (2003, p. 15).

Zilberman também destaca a importância do professor na tarefa de identificar a qualidade do texto e a sua adequação ao pequeno leitor, contribuindo, assim, para evitar a sujeição da arte ao ensino:

Tal decisão por uma mudança de rumos [não-sujeição da arte ao ensino] implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto [critério da qualidade] e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. (2003, p. 26)

Não nos cabe, nesta dissertação, tecer comentários acerca do fenômeno literário, seja ele direcionado às crianças, aos jovens ou adultos. Entretanto, para que possamos falar em qualidade de textos literários infantis ou juvenis acreditamos ser preciso, antes, mostrar ao nosso leitor que, de acordo com alguns teóricos ou escritores de literatura infantil e juvenil, a qualidade nesses textos se constrói, basicamente, como em qualquer outro texto literário. Esses especialistas assumem que a literatura infantil e juvenil particulariza-se dentro do mundo literário por ser a única a ter um destinatário específico, o que não a impede, entretanto, de *ser literatura* e de assumir as características comumente atribuídas ao fenômeno literário “geral”, como explica Ramos:

LII [literatura infantil e juvenil] é literatura, sim, como qualquer outra. E é arte sim. Arte da palavra. Da linguagem. Do trabalho com a linguagem. Creio que a LII tem apenas uma especificidade, que é o seu leitor: a

criança ou o jovem. Mas como é literatura, dentro de todos os parâmetros da literatura, pode ser lida por qualquer idade. (2005, p. 148)

Traços como recriação da realidade, plurissignificação, uso da linguagem de forma livre e inventiva, negação dos lugares-comuns e clichês, capacidade de despertar no leitor emoções diversas e recusa ao ato de *ensinar* (invés de *educar*), por exemplo, são comuns à chamada literatura “geral” e à literatura infantil e juvenil, visto que intrínsecos ao próprio fenômeno literário.

A afirmação acima e a relação entre os traços citados e a qualidade das obras literárias sustenta-se no posicionamento de alguns escritores, como Bernardo, que diz que “podemos resumir o que entendemos por qualidade em literatura, qualidade esta que aplicamos indistintamente na infantil, juvenil ou ‘adulta’. Primeiro, a ficção é boa (...) se souber nos apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva” (2005, p. 22); Colasanti, que entende “por qualidade em literatura (...) exatamente a mesma coisa para qualquer idade: riqueza de forma e riqueza de conteúdo. Especificando minimamente: (...) pluralidade de interpretações possíveis”<sup>16</sup> (OLIVEIRA, 2005, p.180); Azevedo, para quem “o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra” (2005, p.38); Oliveira, que alega não ser “função da literatura infantil nem de literatura nenhuma ensinar nada a ninguém (...), mas educar (...), contribuindo para, através do belo, ampliar sua percepção de mundo” (2005, p. 58); Machado, para quem “a qualidade num livro passa mesmo longe do estoque de frases feitas, situações previsíveis, lugares-comuns e clichês [a autora diz que na literatura infantil e juvenil “é igualzinho”] (OLIVEIRA, 2005, pp. 178-179); e Bojunga, que nos diz que “qualidade literária é aquele toque (...) que emociona, surpreende, faz rir, chorar, pensar e repensar, em suma: o toque que nos faz crescer. É esse toque que – na literatura para qualquer idade – me faz identificar uma obra como tendo qualidade” (OLIVEIRA, 2005, p. 180).

Acreditamos que a qualidade dos textos literários, infantis e juvenis ou não, pode ser alvo de opiniões várias, convergentes ou divergentes, o que torna sua abordagem polêmica.

---

<sup>16</sup> Trecho da resposta de Marina Colasanti à pergunta “O que você entende por qualidade em literatura infantil e juvenil?”.

E se, como nos disse Miguez, no que diz respeito à literatura infantil e juvenil “o critério é a qualidade”... nosso interesse pelo conceito parece bem justificado. O próximo subitem constará do relato de como nos interessamos pela procura da qualidade dos textos literários para crianças e jovens no âmbito da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), explicitando o porquê da escolha de tal instituição.

### *1.3 Um belo dia... a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil!*

Ao pesquisar na *Internet sites* ligados à literatura infantil e juvenil que, de alguma maneira, versassem sobre as dificuldades encontradas no trabalho com esses textos em sala de aula, ou mesmo sobre o lugar ocupado pelos escritos destinados à criança e ao jovem no campo da crítica literária, cheguei à existência de uma instituição voltada para a promoção da leitura de textos literários infantis e juvenis, denominada Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Coincidentemente, na semana seguinte, durante discussão em uma das disciplinas do Programa de Mestrado, criada exatamente para a troca de idéias e de sugestões entre os que possuem projetos de pesquisa em andamento, a Fundação foi citada como possível fonte de material para esta dissertação, pois é a responsável pelo selo “Altamente Recomendável” atribuído a determinadas obras infantis e juvenis – láurea bastante valorizada pelo mercado editorial.

A Fundação, seção brasileira do IBBY<sup>17</sup>, órgão consultivo da UNESCO<sup>18</sup>, define-se em material preparado para divulgação como “instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, sem fins lucrativos. (...) Pioneira, no Brasil, em promoção de leitura e divulgação do livro de qualidade para crianças e jovens”. Fundada em 23 de março de 1968 por um grupo de pessoas interessadas na promoção da leitura através da literatura para crianças e jovens, entre elas Laura Sandroni<sup>19</sup>, filha do ex-presidente da Academia Brasileira de Letras Austregésilo de Athayde, seu crescimento coincide com uma maior valorização dessa área da literatura em nosso país. Sandroni, em entrevista publicada no Caderno B do *Jornal do Brasil*, em 24/03/2006, e reproduzida no jornal da Fundação<sup>20</sup>, ressalta a dificuldade encontrada à época da criação da instituição:

Foi difícil, uma verdadeira pedreira. Uma luta para convencer os editores a publicarem livros infantis de qualidade e de autores brasileiros. Mas compensou ver o surgimento de novos talentos e de ilustradores de excelente qualidade. E ver, acima de tudo, o livro infantil e juvenil ocupar um espaço digno no mercado editorial.

Ao mesmo tempo em que tentava convencer o mercado editorial da relevância dos livros infantis e juvenis para o processo de formação de leitores, ainda na década de 60, Sandroni, juntamente com a educadora Maria Luiza Barbosa de Oliveira e com a bibliotecária Ruth Villela, divulgavam a literatura para crianças e jovens através da organização de seminários, mesas-redondas e palestras para professores de escola públicas e particulares, enfatizando o valor da biblioteca para a difusão da leitura. Sobre a relação

---

<sup>17</sup> Internacional Board on Books for Young People – IBBY. Criado em 1953, o IBBY, de acordo com informações veiculadas no *site* [www.ibby.org](http://www.ibby.org), é uma instituição sem fins lucrativos, composta por associações e pessoas de todo o mundo comprometidas com a idéia de propiciar o encontro entre os livros e a infância. Alguns de seus objetivos são: promover o entendimento internacional através dos livros para crianças e jovens; possibilitar às crianças e jovens de todos os países o acesso a livros de qualidade literária e artística; e possibilitar a publicação e distribuição de livros de qualidade para crianças e jovens, especialmente nos países em desenvolvimento. Hoje, o IBBY é constituído por mais de sessenta Seções Nacionais, ou seja, está presente em mais de sessenta países, sendo a FNLIJ, como já citado, a seção no Brasil. A instituição concede, também, um dos prêmios mais importantes do cenário literário infantil e juvenil mundial, o Hans Christian Andersen.

<sup>18</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>19</sup> Laura Sandroni recebeu, em 2006, o título de Membro Honorário do IBBY, por seu incentivo ao desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil. É a primeira vez que tal distinção é concedida a uma pessoa nascida na América Latina (*Notícias*, v. 28, 2006, p. 6). Sandroni dirigiu a FNLIJ por 16 anos e hoje faz parte de seu Conselho Diretor.

<sup>20</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 6.

com o IBBY, diz Sandroni, em seu discurso de agradecimento ao título de Membro Honorário recebido da instituição internacional, em 2006<sup>21</sup>:

A relação com o IBBY foi intensa desde o início, por intermédio das amigas que eu chamava, carinhosamente, de “Minhas Ministras das Relações Exteriores”. (...) Todas (...) participavam dos congressos, das Feiras de Bolonha, de exposições de ilustrações de Bratislava (...). Sempre estimei os programas baseados nos ideais de Jella Lepman<sup>22</sup>, em busca da qualidade literária e da Paz mundial por intermédio do conhecimento e da conseqüente aceitação das diferentes culturas. Com esses objetivos, aproveitei-me de todas as sugestões que vinham do Secretariado do IBBY e, por elas, das experiências de todos os que, em diferentes partes do mundo, tinham os mesmos ideais de sua fundadora.

Ao longo de 38 anos, a Fundação criou o Prêmio FNLIJ – O melhor para a criança (1974), estimulada pelo surgimento de novos autores, acrescentando-lhe posteriormente novas categorias, tais como “O melhor para o Jovem” (1978) e “O melhor Livro de Imagem” (1981); promoveu e ainda promove diversos projetos de incentivo à leitura<sup>23</sup>, em parceria com instituições públicas e privadas; promove concursos, tais como o *Curumim*, em parceria com o INBRAPI<sup>24</sup>, que tem como objetivo incentivar a leitura de textos infantis e juvenis de autores indígenas, o *Leia Comigo!*, que visa despertar nas famílias o interesse pela leitura, e para isso busca mostrar a importância da leitura literária e informativa dividida entre adultos, crianças e jovens e o *Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil*, que intenciona “identificar e dar publicidade a programas de incentivo à leitura de textos infantis e juvenis”<sup>25</sup>, além de

<sup>21</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 8.

<sup>22</sup> “En 1952 Jella Lepman, una mujer valiente y visionaria, organizó una reunión en Munich, Alemania, llamada Entendimiento Internacional a Través de los Libros para Niños. Muchos autores, editores, profesores y filósofos asistieron, y al final se nombró un comité para crear Internacional Board on Books for Young People, IBBY”(http://www.ibby.org/index.php?id=261&L=3#top). Trecho retirado do site da Associação de Leitura do Brasil: “Jella Lepman, a idealizadora e criadora do IBBY, era alemã e judia. Ao voltar ao seu país, depois do fim da Segunda Guerra, Lepman investiu no trabalho da leitura de livros de literatura como meio de cuidar das crianças órfãs. Ela acreditava que livros de qualidade são o melhor caminho para conhecer e compreender a si próprio e ao outro, contribuindo para promover o respeito às diferenças culturais, a solidariedade e o conhecimento. Acreditava também no potencial desses livros para partilhar afeto e informação contribuindo, dessa forma, para semear nessas pequenas vítimas da guerra a esperança e a confiança em um mundo melhor”. (http://www.alb.com.br/seminarios.php?id=9). Consulta em 25/09/2006.

<sup>23</sup> Atualmente, existem o *Biblioteca Comunitária Ler é Preciso – Ecofuturo-Suzano* e o Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens. Este conta com o apoio da Prefeitura do Rio de Janeiro, da PETROBRAS e da Câmara Brasileira do Livro (CBL), entre outras instituições.

<sup>24</sup> Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual.

<sup>25</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 1.



estimular novos projetos. A Fundação também presta consultorias (congressos, oficinas, orientação para a organização de bibliotecas e de projetos de promoção de leitura, por exemplo) e possui uma vasta biblioteca especializada em literatura infantil e juvenil disponível para associados, com mais de 40.000 volumes brasileiros e 11.000 internacionais.

Como é possível observar, a FNLIJ ocupa um espaço importante no campo da literatura infantil e juvenil brasileira. Ao acessarmos seu *site* pela primeira vez, procurávamos apenas informações que nos permitissem problematizar tal área. Interessou-nos muito, entretanto, a definição do objetivo da instituição: “A FNLIJ, criada em 1968, tem como objetivo institucional a promoção da leitura e a divulgação de livros de qualidade para crianças e jovens”. Chamou-nos atenção, particularmente, a expressão *livro de qualidade para crianças e jovens*. O que constituiria um *livro de qualidade* para a Fundação? Nesse momento, lembramo-nos da pesquisa realizada junto aos PCN, que também utilizaram a locução adjetiva *de qualidade* para indicar os que seriam os livros mais apropriados aos pequenos leitores.

A partir daí, interessamo-nos por identificar que sentidos se atribuem à qualidade em matéria de textos infantis e juvenis. Para tanto, contamos com o auxílio de alguns artigos, produzidos por escritores, que enfatizavam a questão da qualidade, com a leitura de obras voltadas para a construção de uma teoria dos textos literários infantis e juvenis, explicitadas nas referências desta dissertação, e com uma pesquisa mais aprofundada no *site* da própria FNLIJ. Não conseguimos precisar, contudo, o que de fato constitui uma obra de qualidade para as crianças e os jovens; mesmo alguns escritores da literatura infantil e juvenil assumem a dificuldade de tratamento da questão:

Diversidade seria a palavra-chave para a nossa conversa sobre 'o que é qualidade em literatura infantil e juvenil'. Diversidade nos enfoques adotados para abordar a questão da qualidade, diversidade na produção literária mencionada por cada pesquisador (...) e, é claro, diversidade nos juízos de valores levantados. (...) E ainda assim é bem provável que as respostas dos outros escritores à questão da qualidade em literatura infantil e juvenil possa coincidir em alguns pontos, discordar em outros, instaurar a polêmica (...) e até mesmo excluírem-se (SISTO, 2005, p. 119-120).

A pergunta (...) 'o que é qualidade na literatura infantil e juvenil', muito mais do que uma pergunta, é um desafio. Digo isso porque, em primeiro lugar, não tenho certeza de que existe um conjunto bem definido ao qual podemos chamar de literatura infantil. Ou melhor, acredito que co-existem (no mercado e nas escolas) várias literaturas infantis diferentes, devido à grande variedade de propostas estilísticas, estéticas, temáticas, mercadológicas etc. Em segundo lugar, desconfio que seria impossível afirmar categoricamente o que é qualidade nesse campo, pois existem várias formas de avaliação (CUNHA, 2005, p. 77).

No *site* da Fundação, como já foi dito, não encontrei respostas suficientes a respeito da caracterização dos textos literários infantis e juvenis de qualidade, mas encontrei pistas que poderiam, talvez, me levar a tais informações. Uma delas foi o Prêmio FNLIJ – O Melhor Para Criança, que “consiste na seleção de obras que se destacam pela qualidade do texto, ilustração e projeto editorial”<sup>26</sup>. O prêmio foi criado em 1974 e é conferido, hoje, aos *melhores* livros nas categorias criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), projeto editorial, revelação (autor e ilustrador), melhor ilustração, teatro, livro brinquedo, teórico e reconto.

De acordo com o periódico mensal *Notícias*, publicação da FNLIJ dirigida a seus associados<sup>27</sup>, com a página eletrônica da Fundação e com material preparado para divulgação, esse processo de seleção dos “melhores em literatura infantil e juvenil”<sup>28</sup> ocorre anualmente, iniciando-se com o envio, da parte das editoras de livros para crianças e jovens, das primeiras edições de obras publicadas, supostamente aptas a concorrer à premiação. Na verdade, a FNLIJ recebe das editoras não só obras literárias para crianças e jovens mas também livros considerados didáticos, paradidáticos, de literatura adulta e de educação, de acordo com a classificação da própria Fundação, exposta no periódico. Mas apenas os de literatura infantil e juvenil, informativos e teóricos participam da Seleção Anual.

Após o recebimento dos livros, a Fundação os analisa e seleciona os considerados de melhor qualidade para compor o chamado *Acervo Básico da FNLIJ*, cujo objetivo, desde

<sup>26</sup> Definição divulgada em pôster durante o 8º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, realizado no Rio de Janeiro, no período de 23 de agosto e 3 de setembro, nos jardins do Museu de Arte Moderna (MAM/RJ).

<sup>27</sup> Foi preciso associar-me à Fundação para ter acesso ao Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOP) da FNLIJ, composto de livros e periódicos brasileiros e internacionais, além de catálogos, monografias, teses, relatórios, vídeos, manuais, cartazes, fotos e material iconográfico.

<sup>28</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 6.

1996, ano em que foi criado, é encaminhar a escolha de obras para programas de leitura das secretarias de educação, escolas e bibliotecas. O *Acervo Básico* passa por uma seleção, de onde surge a menção *Altamente Recomendáveis/FNLIJ*, “divulgada diretamente apenas aos eleitos, que utilizam essa láurea como referência”<sup>29</sup>. De acordo com o jornal, a escolha dos *Altamente Recomendáveis* é a primeira fase da Seleção FNLIJ (a discriminação de todas as etapas não aparece no informativo).

Os trinta votantes a serviço da instituição, especialistas<sup>30</sup> em literatura infantil e juvenil de vários estados brasileiros, lêem, avaliam e elaboram justificativas para a escolha das obras que receberão o Prêmio FNLIJ, com base na lista dos *Altamente Recomendáveis*. Trocam-se idéias entre os pareceristas durante todo o processo, de acordo com o jornal da Fundação, e ao fim de alguns meses o resultado do Prêmio FNLIJ – O Melhor Para Criança é divulgado. Segundo a Fundação,

escritores, ilustradores, tradutores e editores das obras selecionadas recebem um diploma oferecido pela FNLIJ, distinção das mais representativas no cenário cultural de nosso país. O Prêmio FNLIJ pode ser considerado um dos responsáveis pela viabilidade e prestígio que a literatura brasileira para crianças e jovens alcançou em nosso país e no exterior. Ao premiar livros que encantam os pequenos e jovens leitores por sua beleza, originalidade e temática, a Seleção Anual da FNLIJ estimula uma competição positiva, da qual resulta uma expressiva produção editorial, *comprometida com a qualidade*.<sup>31</sup> (Grifo nosso).

É possível perceber que o que a FNLIJ chama de qualidade no texto literário para crianças e jovens é uma de suas principais preocupações. No informativo *Notícias* encontramos outras referências aos textos de qualidade infantis e juvenis, mesmo quando a pauta não era a atribuição do Prêmio FNLIJ. Ao se referir ao 8º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, por exemplo, evento realizado anualmente, desde 1999, o jornal assim o promove: “(...) livros de qualidade atraem leitores de qualquer idade. E livro de qualidade é o que não vai faltar no Salão”.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Idem.

<sup>30</sup> Pós-graduados em Literatura Infantil e Juvenil ou em Educação (*lato e strictu senso*), além de bibliotecários e profissionais ligados à avaliação de acervos e programas de leitura.

<sup>31</sup> Texto retirado de pôster exposto durante o 8º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens.

<sup>32</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 2.

Se, até o conhecimento da Fundação ainda tínhamos dúvidas quanto à delimitação de nosso *cópus*, com base no levantamento que realizamos no *site* e no periódico da FNLIJ, que comprovou sua importância junto à literatura infantil e juvenil, passamos a apostar em seu valor como principal fonte de pesquisa para essa dissertação. Como a questão da qualidade nos textos infantis e juvenis ainda nos incomodava – ou melhor, a indefinição quanto ao que seria um texto de qualidade para crianças e jovens nos causava incômodo –, decidimos tentar, junto à instituição, material que nos levasse à apreensão de um conceito de qualidade para a literatura destinada aos pequenos.

Para tanto, consideramos a possibilidade de trabalhar com o próprio *site* da Fundação, fonte de marcas lingüísticas que nos permitiriam uma análise enriquecedora. Levantamos e recortamos fragmentos em que se encontrava a expressão *qualidade* para avaliação do material como *cópus* para esta dissertação. Entretanto, durante a leitura de tais passagens, chamou-nos bastante a atenção a participação da Fundação, como instituição contratada pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), para selecionar os títulos de literatura infantil (106, ao total) que comporiam o acervo de 36.000 escolas públicas do primeiro segmento do ensino fundamental, no ano de 1999, dentro do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>33</sup>. Despertou-nos interesse, particularmente, a existência de um relatório, elaborado pela FNLIJ para o Ministério da Educação (MEC), com o detalhamento do processo de seleção de títulos, feito “entre as Obras Altamente Recomendadas e Premiadas, sendo que o principal critério de escolha será a qualidade do livro, observando-se, em iguais condições, texto, imagem e projeto gráfico”<sup>34</sup> e, ainda, com a presença de “outras informações e reflexões da FNLIJ sobre leitura, literatura infantil e bibliotecas”<sup>35</sup>. Tal relatório, pela descrição contida no *site*, pareceu-nos uma rica fonte para o trabalho com a construção discursiva do que se compreende como qualidade em literatura infantil e juvenil, fato que o colocou, a esse momento, no centro de nossa pesquisa junto à Fundação.

A associação à FNLIJ permitiu-me ter acesso ao relatório, mas não pude, por determinação da própria Fundação, fotocópiá-lo; para isso, precisaria de uma autorização

---

<sup>33</sup> “O PNBE é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação”. (<http://fnde.gov.br/home/index.jsp>). Consulta em 22/09/2006.

<sup>34</sup> [www.fnlij.org.br/livros2/indice.html](http://www.fnlij.org.br/livros2/indice.html). Consulta em 22/09/2006.

<sup>35</sup> Idem.

por escrito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB), por quem o documento foi encomendado. Diante de tal obstáculo, cogitamos ainda a possibilidade de gravar o relatório e, em seguida, transcrevê-lo; mas também não fomos autorizados pela Fundação a fazê-lo.

Ao entrarmos em contato com a SEB, por telefone, fomos informados de que não havia garantia de conseguirmos a autorização solicitada pela Fundação para a liberação do relatório. Tentamos, então, obtê-lo junto à própria SEB, o que também não foi possível. Por se tratar de documentação antiga, de acordo com a justificativa da funcionária consultada, o relatório encontra-se arquivado e com acesso liberado apenas para as editoras envolvidas no processo de seleção de obras.

Diante da dificuldade, quase impossibilidade, em obter o relatório completo, com as reflexões da Fundação sobre a literatura infantil e juvenil, voltamos o foco de nosso olhar para o *Notícias*, que poderia, ao lado do *site* da Fundação, constituir-se em material para a nossa pesquisa.

O jornal é descrito pela FNLIJ como “veículo para dialogar com nossos mantenedores, sócios e com instituições de todo o país”<sup>36</sup>. Leva a seus leitores, mensalmente, artigos e reportagens, além de divulgar eventos, concursos e premiações no campo da literatura infantil e juvenil.

É necessário acrescentar que há também, dentro do *Notícias*, um suplemento intitulado “Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil”, cuja periodicidade não acompanha a do jornal (de 1997 a 2006 foram apenas trinta e dois suplementos). Não há data certa para a publicação, que tem sua saída dependente de eventos que a Fundação promove ou de que apenas participa.

Os suplementos contêm reflexões de diversos profissionais envolvidos com a literatura para crianças e jovens, desde escritores, como Ana Maria Machado, a ilustradores ou especialistas em literatura, como Regina Zilberman. A maior parte dos suplementos consiste em artigos, roteiros de palestras, conferências de abertura de congressos, trechos de dissertações de mestrado e traduções de artigos internacionais. São vozes que têm apoio na comunidade discursiva acadêmica e artística, merecendo um espaço de fala reservado. Creditamos a importância de tais encartes dentro de nossa pesquisa, principalmente, à sua

---

<sup>36</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 5.

constituição por si só heterogênea – escritos por diferentes categorias profissionais ligadas à literatura para os pequenos -, dentro de um quadro homogêneo – todos se propõem a refletir sobre a literatura infantil e juvenil -, o que pode facilitar, acreditamos, a identificação de um possível embate de vozes quanto ao que se compreende por qualidade em literatura para crianças e jovens.

Para a primeira procura pela qualidade que realizamos, entretanto, não recorremos aos suplementos devido aos obstáculos encontrados para obtê-los em sua totalidade, dificuldade que detalharemos mais adiante. Nossa procura iniciou-se no *site* da Fundação, por meio da seleção de fragmentos em que a palavra *qualidade* aparecia, e prosseguiu, após breve interrupção para a busca do relatório enviado pela instituição para o MEC – que se mostrou infrutífera, como observamos –, no *Notícias*, por meio do mesmo método.

Em nosso próximo capítulo refletiremos sobre a leitura de tais fragmentos e os resultados observados a partir desse procedimento. Em seguida, detalharemos o processo que nos levou à definição do *corpus* de análise, explicitando as dificuldades que nos rodearam, além de expor a categoria de análise que julgamos mais apropriada ao trabalho lingüístico que buscamos realizar nesta dissertação – conclusão a que chegamos por meio de uma análise-piloto.

## 2. *E num reino distante, a qualidade...*

Ao localizar o vocábulo *qualidade* no *site* da Fundação e no *Notícias*, nosso objetivo era, como já relatado, identificar sentidos atribuídos a tal conceito no que tange à literatura destinada aos pequenos. Como tanto no *site* quanto no periódico as utilizações são bastante recorrentes, foi possível recortar um significativo número de fragmentos destinados à análise.

A facilidade com que encontramos o termo *qualidade* no material pesquisado não correspondeu, entretanto, a uma facilidade de análise da materialidade lingüística. De acordo com a nossa observação, não se verificava uma especificação do conceito de qualidade em praticamente nenhum dos fragmentos, o que nos apontava, após a análise de todos os recortes, a uma utilização “vazia” do vocábulo qualidade, ou seja, uma constatação de um uso da palavra dado por um lado como compartilhado, em termos de sentido, com o leitor, sendo por isso desnecessária a sua especificação, e/ou ainda, por outro, como algo suficiente para valorizar e certificar que determinadas obras têm respaldo, confiabilidade, indicação de leitura, descartando-lhe possíveis críticas, merecem ser compradas, lidas, pois têm “qualidade”. É como se o termo correspondesse ao “selo”, “alguém” certifica essa verdade. Da mesma forma que havíamos observado nos PCN, o que se entende por *textos de qualidade* permanece no campo do abstrato, na medida em que não se busca explicitar nenhuma compreensão do conceito:

Para atingir seu principal objetivo, a promoção da leitura e do livro infantil e juvenil de *qualidade*, a FNLIJ desenvolve várias atividades, contando com parcerias diversas para suas realizações.

A secretária-geral da FNLIJ, Elizabeth Serra, lembra que uma das marcas do Salão é priorizar o livro de *qualidade* e a leitura. Por esse motivo, a

FNLIJ instituiu, este ano, um prêmio para a escola que apresentar o melhor projeto de integração do evento ao dia-a-dia escolar, numa ação continuada de formação de leitores.

No Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, ocorre o inverso, a biblioteca tem destaque especial. Para esta sexta edição, ela virá munida de um acervo de mais de dois mil livros, serão obras infantis e juvenis de alta *qualidade* para todos os gostos e estilos. Além de uma estrutura adaptada aos pequenos, com móveis especialmente desenhados.

Os fragmentos acima foram retirados do *site*. Todos os outros selecionados na página da FNLIJ referem-se aos livros infantis e juvenis de qualidade – e aí se inclui a literatura – da mesma forma, como se houvesse um sentido “fixo” e já sabido – arriscamos a dizer que consensual – de modo que não nos foi possível identificar nenhuma convergência ou divergência de vozes. Ao contrário, creio que podemos afirmar que nos deparamos com a presença de um discurso monológico, de acordo com a noção bakhtiniana do termo<sup>37</sup>.

Nas passagens retiradas do *Notícias*, observamos o mesmo “fenômeno monológico”, ou seja, o que interpretamos como uma mesma tentativa de se apagar as vozes constitutivas do discurso:

O Concurso FNLIJ Curumim tem como proposta incentivar professores a lerem e trabalharem, com seus alunos, livros de *qualidade* de escritores indígenas. O Concurso foi criado em 2004, último ano da década dedicada aos povos indígenas pela UNESCO.

Setenta por cento dos títulos que compõem as bibliotecas são selecionados pela FNLIJ [sobre o Projeto da FNLIJ em parceria com o Instituto Ecofuturo intitulado *Bibliotecas comunitárias ler é preciso*] e, por sua *qualidade* e originalidade, fascinam os leitores de todas as idades, como se pode constatar nas avaliações que já foram feitas, apresentadas em relatórios.

Os personagens dessa celebração da literatura são livros de *qualidade* e a presença de seus autores [sobre o 8º Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, 2006].

---

<sup>37</sup> De acordo com Maingueneau, “na perspectiva de Bakhtin, *monológico* aplica-se, pejorativamente, a uma concepção de linguagem ou da literatura que desconhece sua natureza dialógica. Bakhtin emprega, em particular, *monológico* para caracterizar as obras literárias não polifônicas” (1998, p. 99).



Em apenas dois fragmentos, retirados do *site*, encontramos tentativas de definição do que é um livro de qualidade – ou do que deve constar em um livro de qualidade: “livro de *qualidade* é aquele que, além de ter um texto original e bem escrito, tem também, ilustrações que se destacam por sua originalidade e beleza, tornando o objeto-livro uma expressão de arte” (Grifo nosso); “Em um livro de *qualidade*, além de um texto artístico, a ilustração deve ser, também, uma obra de arte” (Grifo nosso). Nestas duas passagens é possível observar que a integração entre texto e imagem não só é valorizada como também é considerada condição para que exista o livro de *qualidade*, pressupondo que todo livro de literatura infantil deve conter imagens; não se tratam, entretanto, de quaisquer textos e imagens, mas *obras de arte*. Porém, uma dúvida nos ronda, mais uma vez: o que é um “texto original e bem escrito” ou um “texto artístico” para a FNLIJ? E por quais critérios se define o que é uma ilustração artística?

Nosso primeiro passo de análise – frustrado – despertou-nos para a necessidade de compreender o porquê de tal utilização “vazia” em tantos fragmentos recortados. Não vamos nos aprofundar, aqui, deixando nossas considerações para após a apresentação dos resultados da análise que considerarão outras buscas, outros corpos. Apenas levantamos uma possibilidade de explicação e gostaríamos de expô-la neste espaço, brevemente.

Ao relermos todos os fragmentos retirados do *site*, observamos que a utilização do vocábulo *qualidade* não se prendia apenas aos termos livro, leitura ou literatura, sendo veiculada ao *trabalho* – “Esse direcionamento [a idéia de que o trabalho de formação de leitores e escritores depende muito de uma rede de decisões políticas] perpassa pelo tipo de formação do professor (...) e pelo apoio que os seus dirigentes (...) oferecem ao desenvolvimento de um trabalho de *qualidade*” –; aos próprios *autores e ilustradores* – “Também investindo na certeza da *qualidade* de nossos autores, esteve presente a BMSR, agência literária, que preparou um belo catálogo de autores brasileiros, especialmente para a feira [Bolonha 2006]”; “Mas compensou ver o surgimento de novos talentos e de ilustradores de excelente *qualidade* [Laura Sandroni, uma das fundadoras da FNLIJ, referindo-se às dificuldades encontradas à época da criação da Fundação e aos resultados de tal esforço] –; e à *educação* – “- O caminho para uma educação de *qualidade* é a leitura; ressalta Elizabeth Serra”.

Tal constatação ampliou nosso olhar para a utilização do vocábulo *qualidade* no âmbito da FNLIJ, já que agora não só livros, leitura ou literatura são avaliados. O “discurso da qualidade” tão recorrente na FNLIJ fez-nos buscar no IBBY, de quem a Fundação é Seção Nacional, a mesma escolha vocabular, de modo a confirmar o que imaginávamos ser a manutenção de um discurso pela “filial” advindo da “matriz” – FNLIJ e IBBY, respectivamente. No *site*<sup>38</sup> do IBBY encontramos:

Missión de IBBY: Promover el entendimiento internacional a través de los libros para niños y jóvenes; facilitar a los niños y jóvenes de todos los países oportunidades para acceder a los libros de *calidad literaria y artística*; Favorecer la publicación y distribución de libros de *calidad* para niños y jóvenes, especialmente en los países en desarrollo<sup>39</sup> (Grifos nossos).

O fragmento acima expõe os objetivos do IBBY, comprometidos com a *qualidade* dos textos destinados às crianças, objetivos reproduzidos nos discursos que circulam na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, como nos foi possível constatar. Em conversa informal com a Secretária-Geral da FNLIJ, Elizabeth Serra, soubemos que a opção pelos termos *livros de qualidade*, *leitura de qualidade* ou *literatura infantil e juvenil de qualidade*, por exemplo, são propositais. Serra afirma que prefere utilizar a expressão a falar em *bons livros*, *boa leitura* ou *boa literatura infantil e juvenil*. Diz que tal seleção vocabular advém do IBBY, confirmando nossa percepção de que a FNLIJ contribui para a difusão e manutenção de um “discurso da qualidade” que não parte de si mesma, mas da instituição da qual constitui Seção Nacional – e o faz por opção. Além disso, Serra ressaltava também que essa utilização do vocábulo relaciona-se com a chamada *educação de qualidade*, o que nos remeteu à observação de Enguita, em *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* – visões críticas: “se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’ (1995, p. 95). Há que se torcer para que

<sup>38</sup> <http://www.ibby.org/index.php?id=266&L=3#top>

<sup>39</sup> Missão do IBBY: Promover o entendimento internacional através dos livros para crianças e jovens; facilitar a oportunidade de acesso das crianças e jovens de todos os países a livros de qualidade literária e artística; favorecer a publicação e distribuição de livros de qualidade para crianças e jovens, especialmente nos países em desenvolvimento (tradução da autora).

essas menções a uma educação de qualidade ultrapassem a falácia e se constituam em real preocupação dos que se dedicam aos meandros educacionais.

A nosso ver, é provável que as construções discursivas sobre *qualidade* no campo da literatura infantil e juvenil, na contemporaneidade, relacionem-se com os ideais do modelo econômico neoliberal. É provável, ainda, que muitos utilizem o termo por puro modismo, fazendo com que o “discurso da qualidade” permaneça em circulação. No caso da FNLIJ, acreditamos que a recorrência do vocábulo se deve mais ao desejo de se aproximar das idéias veiculadas pelo IBBY – o que não indica necessariamente passividade e falta de reflexão por parte da Fundação, gostaríamos de ressaltar – do que por qualquer outro motivo.

Feitas as possíveis observações sobre o que chamamos de utilização “vazia” do conceito de qualidade, passemos ao próximo subitem, no qual detalharemos busca e dificuldades referentes ao *cópus* final.

## *2.1 Em busca de um *cópus* e da categoria de análise: as dificuldades para “encontrar” a qualidade*

Cabe neste item ressaltar, antes de explicitar em que se constitui nosso *cópus* final e a categoria de análise selecionada – a que melhor atendeu à nossa intenção de identificar perfis e posições enunciativas que nos possibilitariam a construção de sentidos pretendida –, as dificuldades encontradas para a delimitação do *cópus*.

Como já relatado não nos foi possível obter o relatório enviado pela FNLIJ ao MEC, referente à participação da instituição não-governamental no PNBE. Também não constituiu tarefa das mais fáceis conseguir todos os suplementos do *Notícias* (32 fascículos), visto que foi preciso aguardar a disponibilidade do CEDOP (Centro de Documentação da FNLIJ, que por vezes tem seu espaço utilizado para reuniões) para realizar nossa pesquisa. Os exemplares de 2006 do *Notícias* (com apenas 2 suplementos até o mês de novembro) eram a única fonte que tínhamos em mãos, além dos fragmentos retirados do *site* da Fundação.

Entretanto, vimos que a primeira tentativa de trabalho com a materialidade lingüística – cercar o vocábulo *qualidade* – mostrou-nos a impossibilidade de utilizar o material que já tínhamos, pois a tentativa de construção de sentidos nos fragmentos selecionados pareceu-nos nula.

A partir de tal percepção, modificamos nossa busca: agora, em vez de cercar o termo *qualidade*, procedimento que continuaria a se mostrar, acreditamos, insuficiente para a análise lingüística que pretendíamos fazer, resolvemos selecionar fragmentos em que a qualidade dos textos literários para crianças e jovens fosse explicitada, mesmo sem a utilização do termo em questão. Consideramos, por exemplo, que no trecho “Bem escrito [o livro traduzido *Por um simples pedaço de cerâmica*], de linguagem clara e fluida relata a obstinação e a perseverança de um menino (...)”<sup>40</sup>, o critério da qualidade se faz presente, apesar da não utilização da palavra.

Talvez seja preciso, para facilitar a compreensão deste procedimento por nossos leitores – como se deu a opção por certos fragmentos em detrimento de outros, considerando a presença de um critério de qualidade –, fazermos uma pequena observação que nos remeterá ao subitem 1.2.2, onde problematizamos a questão da literatura infantil e juvenil como manifestação artística, expondo, inclusive, a opinião de especialistas nessa área a respeito do que é qualidade em literatura, seja ela infantil e juvenil ou não.

Foi com base no que constatamos, nesta pesquisa, circular nos discursos a respeito das características do fenômeno literário “geral” – no qual se encaixa a literatura infantil e juvenil – que norteamos nossa procura por fragmentos que pudessem, talvez, serem analisados no capítulo destinado a esse fim. Se em algum trecho encontrássemos, por exemplo, referências à capacidade de uma obra de suscitar diversas interpretações – a plurissignificação –, o separaríamos como possível material de análise, pois conteria o que acreditamos, embasados pelas vozes de especialistas presentes no subitem 1.2.2., ser um critério de qualidade para obras literárias.

Definida nossa estratégia para o recorte do corpus, só faltava, agora, definir o corpus de análise. Os suplementos, ainda não os tínhamos em sua totalidade, o que restringia, certamente, o número de fragmentos interessantes à nossa pesquisa; os jornais

---

<sup>40</sup> *Notícias*, v. 28, 2006, p. 7. Justificativa do Prêmio FNLIJ Monteiro Lobato – A melhor tradução / adaptação 2006 (Jovem).

enviados pela FNLIJ pareceram-nos material insuficiente, principalmente porque se constituem, em sua maior parte, de descrições dos eventos (palestras, congressos, concursos, projetos), abrindo pouco espaço para os artigos onde poderíamos encontrar reflexões sobre nossa área de interesse – fato compreensível, já que existem os suplementos para dar conta desse tipo de relação com o leitor. Quanto ao *site*, os fragmentos já recortados pouco problematizavam questões ligadas à literatura para crianças e jovens.

Abrimos um parêntese para explicar que havia também a previsão de trabalharmos com os 212 pareceres enviados pela FNLIJ ao MEC, ainda dentro do PNBE. Cada um dos títulos selecionados (106 obras) recebeu dois pareceres, elaborados pelos votantes da Fundação. Tais justificativas talvez nos permitissem a construção de um conceito de qualidade ligado à literatura infantil e juvenil – nosso objetivo de pesquisa –, pois ao elaborar pareceres para um programa que visa enviar livros às escolas, concluímos que os votantes da FNLIJ o fariam de acordo com os objetivos da Fundação, responsável pela seleção. Entretanto, devido a um desencontro de informações entre a pesquisadora e as primeiras pessoas consultadas na FNLIJ, acreditamos que o acesso às justificativas, assim como ao relatório, também seria inviável. Não era; os pareceres estão disponíveis no próprio *site* da Fundação, para qualquer interessado na área. Tal informação nos chegou há pouco tempo, o que fez com que reagrupássemos o material até então obtido de forma a incluir os pareceres em nosso *cópus*, o qual definiremos, em sua totalidade, no subitem 2.2.

Fechamos o parêntese e procuramos justificar a análise-piloto que realizaremos em nosso próximo subitem. Devido às dificuldades encontradas para delimitar nosso *cópus*, cogitamos a possibilidade de trabalhar com a obra *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? – Com a palavra, o escritor*, organizada por Ieda de Oliveira e publicada em 2005. O livro foi produzido, de acordo com informação vinculada no *site* da FNLIJ<sup>41</sup>, como objeto de orientação para o professor, a quem é possibilitado o acesso à opinião de autores renomados da literatura infantil e juvenil sobre os *textos de qualidade para crianças e jovens* – o que pode ocasionar, calculamos, um maior comprometimento quando à escolha dos títulos trabalhados em sala de aula, sob o rótulo de literatura, por parte do profissional de educação. Optamos por este livro, especificamente, devido a seu assunto central, a busca

---

<sup>41</sup><http://www.fnlij.org.br/salao7/index.asp>

do (s) conceito (s) de qualidade, característica não encontrada em nenhuma outra obra voltada para a construção de uma teoria concernente à literatura para crianças e jovens. Na leitura dos artigos<sup>42</sup> presentes no livro, constatamos que a maioria das considerações relacionadas ao termo qualidade ocorria por meio da negação. Decidimos então, como análise piloto, considerar o *não polêmico* como nossa categoria de análise para esse corpus por dois motivos: 1) havia recorrência do *não* em tentativas de compreensões sobre a literatura infantil e juvenil de qualidade; 2) o *não* parecia-nos categoria adequada a nosso objetivo de identificar variados pontos de vistas, diferentes posições enunciativas e a partir daí depreender sentidos para uma literatura de qualidade para crianças e jovens.

Acreditamos ser válido trazer para esta dissertação o trabalho realizado, agora sob o rótulo de análise-piloto, pois as conclusões tiradas de tal exercício foram bastante úteis para a análise principal desta pesquisa. Foi-nos possível detectar um claro embate de vozes quanto à qualidade dos textos literários para crianças e jovens, fato que nos motivou a prosseguir com a categoria apontada. Restou-nos observar, no corpus definitivo, se também a recorrência do *não* possibilitaria reflexões sobre a qualidade dos textos literários infantis e juvenis, para, a partir daí, aprofundar as discussões na tentativa de atingir nosso objetivo de pesquisa. Acreditamos que a análise do *não polêmico*, assim denominado por Ducrot (que ao estudar o fenômeno da negação em sua teoria polifônica o dividiu em três ocorrências: *negação polêmica, descritiva e metalingüística*<sup>43</sup>) permite suscitar vozes que nos permitirão problematizar – e polemizar – a questão da qualidade na literatura infantil e juvenil.

Baseamo-nos, também, em estudo feito por Rodrigues em sua dissertação de mestrado<sup>44</sup>. Nele, a autora identifica e recorta os fragmentos em que aparece a pista *não* e depreende, a partir dos mesmos, uma afirmativa subjacente que corresponda a cada utilização do *não*, o que caracteriza, segundo ela, “a presença da negação polêmica e a possibilidade de verificar uma forma de 'atitude responsiva' dos enunciados” (p. 47).

---

<sup>42</sup> Artigos de escritores e/ou ilustradores de obras infantis e juvenis.

<sup>43</sup> DUCROT, 1997, p.203-204.

<sup>44</sup> RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

Assim como Rodrigues, valemo-nos do conhecimento de nossa área de interesse para diferenciar as negações *polêmicas* das *descritivas*, que não nos interessam nesta análise. Para tanto, utilizamos a mesma metodologia da autora<sup>45</sup>.

Buscamos agrupar as passagens que contêm o *não* de acordo com o modelo de Rodrigues. Não chegaremos, porém, a dividir as vozes encontradas em categorias/perfis de enunciadores, como o fez a autora, tratando de maneira bastante abrangente o encontro/embate de vozes perceptível em nosso corpus. Admitimos que a percepção de que tal divisão talvez facilitasse o debate sobre a qualidade em literatura infantil e juvenil veio mais tarde, durante a análise final, o que justifica a abordagem diferente da análise-piloto.

Cabe ressaltar que, para esta dissertação, fizemos um recorte dos fragmentos selecionados para a análise-piloto, reduzindo-os ao número de cinco, suficientes, acreditamos, para exemplificar o procedimento adotado no estudo.

É possível afirmar que todas as passagens retiradas para análise versam sobre um mesmo tema, a qualidade dos textos literários infantis e juvenis. O fato de trabalharmos com uma coletânea de artigos, todos escritos por autores de literatura infantil e juvenil, parece-nos ainda mais enriquecedor do que a pesquisa em um volume de um único autor, pois se torna mais fácil perceber, a nosso ver, se existem vozes divergentes quanto ao que se espera de uma obra de *qualidade* para crianças e jovens.

Passemos à análise dos fragmentos, numerados de acordo com o aparecimento na obra organizada por Oliveira:

*Trecho 1: “afirmamos que a ficção é boa [o autor refere-se tanto à ficção dita adulta quanto à ficção infantil e juvenil], se (...) não tem nada a ver com a realidade”. (p. 22)*

*Afirmativa subjacente: Afirmamos que a ficção é boa se tem tudo a ver com a realidade.*

Nesse trecho, percebemos o que poderia constituir-se em um primeiro critério para a qualidade de um texto literário (dito adulto ou infantil e juvenil, tanto faz, de acordo com os autores dos artigos aqui estudados): a cópia literal do real descaracteriza a obra literária,

---

<sup>45</sup>“A fim de distinguir entre os casos de negação polêmica e o de negação descritiva, utilizamos os seguintes procedimentos: - empregar a expressão 'ao contrário', proposta por Ducrot, na sequência do enunciado, a fim de identificar a presença de outro enunciador; - verificar se, dentro do contexto do debate, as afirmativas subjacentes e, conseqüentemente, seus pontos de vista, seriam, de fato, sustentadas por algum enunciador”. (RODRIGUES, 2002, p. 47)

pois seu objetivo não seria reproduzi-la fielmente, mas recriá-la, representá-la, o que particulariza a obra de cada autor, na medida em que demonstra a sua forma específica de recriar a realidade que o circunda. Nota-se a divergência entre a negação e a afirmativa que dela se depreende, gerando a polêmica. Há uma voz que associa a qualidade à reprodução fiel da realidade, enquanto há outra que relativiza tal reprodução, atribuindo o adjetivo “boa” à ficção que reinventa o mundo invés de simplesmente pintá-lo com todas as suas cores e nuances exatamente iguais.

*Trecho 2: “afirmamos que a ficção é boa se (...) não tem tudo a ver com o leitor”(p. 22).*

*Afirmativa subjacente: Afirmamos que a ficção é boa se tem tudo a ver com o leitor.*

Assim como no exemplo anterior, observamos a discordância de pontos de vista quanto à negação e sua afirmativa subjacente. A partir da afirmativa, é possível pensar que existe uma voz que defende a literatura (novamente, tanto faz se “adulta” ou infantil e juvenil) como arte que deve possibilitar a identificação total do leitor, para que haja qualidade. Na negação, porém, a idéia é a de que a identificação total por parte do leitor descaracteriza o texto literário. Se prosseguirmos a leitura do restante do artigo, veremos que seu autor explica tal descaracterização: o leitor não deve encontrar um espelho na literatura no sentido de se identificar plenamente com um personagem; o personagem é que deve permitir que o leitor reconstrua a si mesmo, ou seja, deve fornecer-lhe uma identidade nova após a leitura da obra literária. Essa capacidade de transformação seria mais um critério de qualidade da literatura.

*Trecho 3: “talvez o mais importante seja insistir sempre que a poesia (assim como qualquer arte) **não** deve ser feita para ensinar bons modos, patriotismo, datas comemorativas, regras de trânsito ou de acentuação”. (p. 89)*

*Afirmativa subjacente: A poesia deve ser feita para ensinar bons modos, patriotismo, datas comemorativas, regras de trânsito ou de acentuação.*

Parece-nos que a polêmica instaura-se no trecho acima na medida em que existe uma voz que renega a visão de poesia (o autor não diferencia a infantil e juvenil da



“adulta”) que prima pelo moralismo e pelo didatismo, o que nos remete à visão que se tem da literatura infantil e juvenil desde sua gênese, como *colônia da pedagogia* (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Mais uma vez, o critério da qualidade aparece, pois, se a afirmativa subjacente nos leva à existência de uma “literatura pedagógica”, cujo texto serve apenas como desculpa para o ensino de bons modos e de patriotismo, por exemplo, a passagem que contém o *não* evidencia uma visão divergente, que exclui tais ensinamentos do campo da arte literária para crianças e jovens. Tal exclusão faz do texto literário destinado aos pequenos *texto literário de qualidade*.

*Trecho 4: “Aliás, à criança-leitora, e muito menos ao adolescente-leitor, **não** se deve poupar, nem a dor, nem o horror, nem a paixão extremada”. (p. 116)*

*Afirmativa subjacente: À criança-leitora e ao adolescente-leitor se deve poupar a dor, o horror, a paixão extremada.*

A voz da afirmativa subjacente pode-se ligar a concepções mais antigas do fazer literário para crianças e jovens, centrado, entre outras coisas, na manutenção da pureza infantil e juvenil. Aos pequenos não deveriam ser dadas leituras “pesadas”, que o pudessem chocar de alguma maneira, pois eles eram frágeis. Tal idéia liga-se, acreditamos, aos ideais pedagógicos que possuía a literatura para crianças e jovens (e ainda possui na atualidade, em alguns casos), pois, se o objetivo era apenas utilizar o texto literário para ensinar, para inculcar na cabeça dos pequenos valores morais e atitudes ditas corretas, por que levá-los à reflexão sobre a dor, a perda, o sofrimento?

Já a negação expõe como *qualidade* do texto literário para crianças e jovens o tratamento sem “meias-palavras”, a abordagem de assuntos doídos, sim, mas que podem levá-los à reflexão sobre o outro e, posteriormente, sobre si mesmo, transformando-se o escrito em material que permite o crescimento da criança e do jovem.

*Trecho 5: “ a história **não** pode ser óbvia, **nem** didática, **nem** moralista, **nem** doutrinária, **nem** preconceituosa (**não** deve ter nenhuma preocupação em passar uma mensagem para o leitor!)”. (p. 133)*

*Afirmativa subjacente: A história pode ser óbvia, didática, moralista, doutrinária, preconceituosa (deve ter preocupação em passar uma mensagem para o leitor)*

Interessamo-nos por essa passagem porque ela retoma alguns dos tópicos de qualidade já expostos em fragmentos anteriores. Associamos a afirmativa subjacente aos ideais pedagógicos e utilitários que a literatura para crianças teve e ainda tem, e também à concepção de que livros para crianças e jovens são apenas “livrinhos”, sem qualidade artística – tanto que a história poderia ser óbvia, fato não admissível em textos literários “adultos” *de qualidade*. Além disso, uma mensagem deve ser transmitida ao leitor, de acordo com essa mesma voz.

Contrariamente, a negação nos mostra que, para o texto ser considerado de *qualidade*, não deve haver obviedade (onde ficaria a imaginação, traço fundamental do ficcional e, portanto, do literário?), menos ainda moralismos, didatismo e preconceito (porque muitos textos, ao definirem seus valores morais como corretos, instigam a visão do que não é igual como errado, e não como apenas diferente). Quanto à questão da mensagem, a voz da negação prioriza o literário, campo das metáforas, das ambigüidades e, conseqüentemente, das plurissignificações, estabelecendo, aí, mais um critério de qualidade para o texto literário infantil e juvenil: o não-fechamento em torno de uma mensagem única, o que também o descaracteriza como arte literária.

Foi possível perceber, graças à entrada na materialidade lingüística que selecionamos, uma certa convergência dos autores quanto ao que *não* constitui arte literária para crianças e jovens, ou seja, o que *não* significa qualidade nesses textos. A despeito de exemplificarmos com apenas cinco fragmentos, pode-se concluir que a preocupação mais perceptível é a de afastar o texto literário para crianças e jovens do aspecto didático-moralizante, que por tanto tempo foi o “padrão” nesse campo da literatura. Também observamos o interesse por manter características que são próprias ao fenômeno literário “geral” e que, de acordo com a visão dos escritores da obra trabalhada, pertencem também e por isso à literatura infantil e juvenil, tais como a formação do ser humano, capaz de se repensar após a leitura literária.

Apesar do pequeno recorte apresentado, acreditamos ter sido possível polemizar alguns aspectos referentes à qualidade em textos literários destinados aos pequenos, fator

responsável por nossas inquietações profissionais e de pesquisa, com base na análise da materialidade lingüística, que será aprofundada em nossa análise principal.

## 2.2 *Afinal... córpus e categoria de análise*

Após as inúmeras dificuldades encontradas para a escolha do córpus, delimitamos o material que seria utilizado em nossa análise lingüística propriamente dita, material esse que se mostrou bastante produtivo em função da categoria de análise selecionada. Optamos pelo trabalho com os suplementos do periódico *Notícias*, intitulados “Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil”, e com os 212 pareceres elaborados pelos votantes da FNLIJ para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 1999. Voltamos a justificar nossa escolha: nos suplementos, diferentes categorias profissionais ligadas à literatura para crianças e jovens manifestam seus pontos de vista, em um espaço destinado exclusivamente a esse tipo de atividade, como podemos deduzir pelo título. Talvez seja importante ressaltar, porém, que esse espaço é de acesso limitado, já que apenas associados recebem o jornal e, conseqüentemente, seus suplementos. Mesmo pesquisas no Centro de Documentação da FNLIJ, que poderiam ser uma forma alternativa de leitura do *Notícias*, só são autorizadas para os que se associam à instituição.

Quanto aos pareceres, sua importância para a construção discursiva de um conceito de qualidade reside, a nosso ver, em dois aspectos: 1) são produzidos por especialistas em literatura infantil e juvenil, pessoas que possuem, acreditamos, bagagem literária suficiente para evidenciar uma compreensão do que seja qualidade em matéria de textos literários, sejam eles infantis e juvenis ou não; 2) foram enviados ao MEC, dentro de um projeto

importante para a promoção da leitura em nosso país, o que lhes atribui legalidade. Segundo informação encontrada no *site* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, “os autores dos pareceres analisaram as obras do ponto de vista da *qualidade* e da sua pertinência para uso nas escolas do ensino fundamental até a 4ª série, objetivando a formação inicial do leitor brasileiro, viabilizada pela escola através da biblioteca”(grifo nosso). Ao contrário dos suplementos, os pareceres têm seu acesso liberado, já que se encontram no *site* da FNLIJ na parte aberta a todos os interessados.

Ao contrário da orientação tradicional, a escolha de uma categoria após a leitura do *corpus*, preferimos tentar, aqui, buscar a incidência no *corpus* de uma categoria de análise já selecionada, opção se que deve à análise-piloto realizada, que se mostrou produtiva. Apesar de a análise em questão não se utilizar de nenhum dos suplementos nem pareceres, nosso material final, o que nos parece ser o habitual em termos de análise-piloto – já buscar em parte do possível material de análise final uma categoria produtiva –, insistimos no *não polêmico* devido à percepção que ele nos proporcionou, muito clara, dos pontos de contato/controvérsias entre as vozes levantadas, fator de suma importância para o que nos dispomos a observar e problematizar nesta dissertação. Uma hipótese sustenta nossa opção: a de que existe a polêmica nesse campo, por isso quando se faz necessário explicitá-la, recorre-se às negações, ou seja, o embate está instituído. Mais informações sobre a categoria de análise constam do quadro teórico, tema de nosso próximo capítulo, no subitem 3.4.

### *3. Enquanto isso, em todo o reino... o caminho para a(s) voz(es) da qualidade*

Com o objetivo de observar como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade aplicado à literatura infantil e juvenil, recorreremos a conceitos advindos da Análise do Discurso de base enunciativa aos que somamos a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992). Conceitos como os de dialogismo (BAKHTIN, 1992) e de polifonia (BAKHTIN, 1992; DUCROT, 1997) e negação polêmica (DUCROT, 1997) caracterizam a análise de nosso corpus.

#### *3.1 O discurso como objeto de análise*

Os termos *discurso* e *análise do discurso* são alvo de inúmeras controvérsias quanto às definições que recebem. Antes da breve exposição que pretendemos realizar, neste item, sobre o surgimento da análise do discurso como disciplina e os desdobramentos daí resultantes, acreditamos ser necessário explicitar de que concepções de discurso e de análise do discurso nos valem nesta dissertação: o discurso é por nós entendido como o “conjunto de regras de produção linguageira responsável pelo que pode/deve ser dito, apontando para um determinado modo de apropriação de linguagem socialmente constituído” (ROCHA *apud* RODRIGUES, 2002, p. 53)”, enquanto que a análise do discurso é vista como “disciplina que, em vez de proceder a uma análise lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu ‘contexto’, visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social” (MAINGUENEAU, 1998, p. 13).

O discurso constituiu-se como objeto de uma disciplina específica, a Análise do Discurso, por volta dos anos 50. De acordo com Brandão, foi com os trabalhos de Harris (*Discourse analysis*, 1952), de um lado, e de Jakobson e E. Benveniste, de outro, que

houve uma mudança de postura quanto à forma de abordagem dos textos, evidenciando a possibilidade de uma análise que ultrapassasse os limites da frase (2004, p. 13).

A obra de Harris, ainda de acordo com a autora, pode ser considerada “o marco inicial da Análise do Discurso” (2004, p. 14). Suas reflexões, entretanto, excluem a questão da significação e sua relação com as condições sócio-históricas, limitando-se o estudioso a transferir instrumentos de análise de unidades da língua para a análise de enunciados<sup>46</sup>. Já Benveniste, em seus estudos sobre a enunciação, fala em *posição* do locutor, considerando, com tal termo, a relação locutor-enunciado-*mundo* – no que diferencia suas considerações das de Harris, portanto.

Baseando-se na visão de Orlandi, Brandão diz que essa divergência de direções leva a duas formas distintas de abordagem discursiva: uma perspectiva americana e uma européia. De uma forma geral, na primeira desenvolve-se a teoria do discurso como uma extensão da lingüística,

pelo fato de nela se considerarem frase e texto como elementos isomórficos, cujas análises se diferenciam apenas em graus de complexidade. Vê-se o texto de uma forma redutora, não se preocupando com as formas de instituição do sentido, mas com as formas de organização dos elementos que o constituem” (BRANDÃO, 2004, p. 15).

Na segunda perspectiva, a européia, trabalha-se com a idéia de que “o enveredar para a vertente do discurso [é um] sintoma de uma crise interna da lingüística, principalmente na área da semântica” (BRANDÃO, 2004, p. 14). De acordo com essa tendência, não há como desvincular o que é dito de suas condições de produção. A exterioridade lingüística, portanto, adquire aqui um relevo que lhe é negado na perspectiva americana.

Interessa-nos, nesta pesquisa, a perspectiva teórica francesa, ou seja, a chamada escola francesa de análise do discurso (doravante AD). Segundo Maingueneau, esta escola

---

<sup>46</sup> De acordo com Maingueneau, “*Enunciado* designa o produto do ato de *enunciação*. Esse termo, bastante polissêmico, só toma sentido no interior de diversas oposições: de um ponto de vista sintático, opõe-se freqüentemente *enunciado* e *frase*, considerando-se a *frase* como um tipo de *enunciado*. O *enunciado* é aqui definido como a unidade de comunicação elementar, uma seqüência verbal dotada de sentido e sintaticamente completa” (1998, p. 54).

filia-se a uma certa tradição intelectual européia (e sobretudo da França) acostumada a unir reflexão sobre texto e história (...) e a uma certa prática escolar que é a da ‘explicação de textos’, muito em voga na França, do colégio à universidade, nos idos anteriores a 1960 (*apud* BRANDÃO, 2004, p. 16).

Para o teórico francês, a escola francesa constitui-se, em sentido estrito, pelo conjunto de pesquisas surgidas a partir da metade dos anos de 1960. Tais pesquisas alcançaram maior expressão com a publicação do número 13 da revista *Langages*, chamado “A Análise do Discurso”, e da obra de Pêcheux intitulada *Analyse Automatique du Discours*, em 1969 (1988, p. 70). De uma forma geral, a escola francesa pensava a linguagem como manifestação intrinsecamente relacionada ao aspecto ideológico, o que fez com que os estudos realizados – sobre o discurso político, basicamente – utilizassem uma metodologia que unisse a chamada lingüística estrutural e uma “teoria da ideologia” (MAINGUENEAU, 1998, p. 70) que remetesse, sob uma nova ótica, às obras de Marx, relidas por Althusser, e às idéias de Lacan, no âmbito da psicanálise.

No início dos anos de 1980 a corrente francesa teve suas bases teóricas pulverizadas, o que a faz perder o espaço que lhe era atribuído no campo dos estudos discursivos. Entretanto, segundo Maingueneau, pode-se falar, ainda hoje, na escola francesa em um sentido amplo, o que significa dizer que existem pesquisas em AD que compartilham de determinados traços<sup>47</sup>, sem, contudo, pertencerem a uma mesma escola (1998, p. 71).

É importante ressaltar que a AD é dividida por seus teóricos em três gerações. A que nos importa, para o quadro teórico desta dissertação, é a que

ligada às teorias enunciativas, pode ser lida como uma reação sistemática contra aquela que a precedeu [de fins dos anos 60 e início dos 70, voltada para a evidência de formações discursivas consideradas como espaços relativamente auto-suficientes] (MAINGUENEAU, 1993, p. 21).

---

<sup>47</sup> “Estudam, preferentemente, corpus ‘escritos’, formações discursivas que apresentam um interesse histórico; refletem sobre a inscrição do Sujeito no seu discurso; fazem uso das teorias da enunciação lingüística (em particular através dos autores como Benveniste ou Culioli); e atribuem um papel privilegiado ao interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1998, p. 71)

Nesse período, de acordo com Pêcheux,

a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michael Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (1983, p. 314)

Vemos que o conceito de formação discursiva é bastante importante para os estudos da AD. O termo, segundo Maingueneau, hoje tem seu emprego bastante amplo; utiliza-se a noção, principalmente, para fazer referência a “posicionamentos ‘ideológicos’ marcados; fala-se, também (...) de formação discursiva para os discursos (políticos, religiosos) que estão em concorrência num campo discursivo” (1998, p. 68). De uma maneira geral, uma formação discursiva “determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social” (MUSSALIN, 2001, p. 119).

As *comunidades discursivas*, ou seja, “os grupos sociais que produzem e administram um certo tipo de discurso” (MAINGUENEAU, 1998, p. 29) relacionam-se com a noção de *formação discursiva* na medida em que a produzem e são produzidas por ela. Também o conceito de *práticas discursivas* liga-se ao de *formação discursiva* e ao de *comunidades discursivas*, pois, segundo Maingueneau, as *práticas* ocorrem

quando se trata de apreender uma formação discursiva como inseparável das comunidades discursivas que a produzem, de seu modo de emergência e de difusão: a formação discursiva é, então, pensada, num mesmo movimento, como conteúdo, modo de organização dos homens e rede específica de circulação dos enunciados (1998, p. 114).

A relação entre tais conceitos traz à tona a questão da significação e do papel dos sujeitos para a sua construção; como nos diz Maingueneau, “a maneira como o sujeito usa a língua faz parte do sentido que ele expressa. E o sujeito nunca se encontra diante da língua como sistema, mas sim envolvido por uma rede de formações discursivas” (1995, p. 105).



Definida e sucintamente exposta a perspectiva que seguiremos nesta dissertação, a AD, exporemos nos próximos itens os conceitos mais específicos que nortearão a abordagem enunciativa do discurso que nos propomos a realizar nesta pesquisa. Fechemos este item com uma colocação de Gregolin a respeito da importância atual da AD:

Empreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, lingüístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (1995, p. 20).

### *3.2 O dialogismo bakhtiniano*

Característica inerente à língua enquanto discurso, o dialogismo, termo cunhado por Mikhail Bakhtin (1975, 1992), teórico da linguagem, é considerado o princípio constitutivo da linguagem e do sentido dos enunciados.

A dialogização dos discursos possui duplo caráter: o primeiro refere-se ao fato de que as palavras de que nos valem, em quaisquer circunstâncias, nunca são inéditas, na medida em que nosso discurso deixa-se perpassar, a todo tempo e inevitavelmente, por outros discursos. Sobre esse primeiro dialogismo, diz Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é o objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. A idéia simplificada que se faz de comunicação (...) leva a evocar a imagem desse Adão mítico (BAKHTIN, 1992, p. 319).

Todas as conversas, segundo o estudioso russo, constituem-se de transmissões e interpretações do discurso de outrem, pois sempre há “ ‘uma citação’ ou uma ‘referência’ àquilo que disse uma determinada pessoa (...), às palavras de um interlocutor, às nossas

próprias palavras anteriormente ditas, a um jornal, a um decreto” (BAKHTIN, 1975, p. 130-140)

O segundo traço da dialogização do discurso refere-se ao processo de interlocução, no qual locutor e receptor relacionam-se não de maneira ativa e passiva, respectivamente, mas ambos com funções atuantes. Não há a percepção do receptor da mensagem como um simples decodificador; seu papel é também agir ativamente, gerando uma espécie de contradiscurso. Em *Estética da criação verbal*, Bakhtin esclarece:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290)

O discurso proferido é originado a partir do contradiscurso, da réplica que sequer foi verbalizada, mas que já tem sua concretização prevista.

Nessa perspectiva, a base da formação de qualquer enunciado está na intrínseca relação mantida com os enunciados anteriores e com os que ainda estão por vir. Parte-se dessa acepção para explicitar o caráter heterogêneo dos discursos, cujo entendimento é facilitado se recorreremos à noção de *polifonia* – nome dado por Bakhtin ao fenômeno de vozes observado no âmbito literário, onde aplicou, basicamente, seus estudos.

### 3.3 *Bakhtin, Ducrot e teorias da polifonia*

Uma das mais significativas críticas feitas por Bakhtin no campo da linguagem diz respeito às idéias propagadas pela lingüística do século XIX, voltadas para a valorização da função formadora da língua sobre o pensamento (BAKHTIN, 1992, p. 289) em detrimento da função comunicativa. O locutor era visto, por essa ótica, como o único responsável pela transmissão das mensagens e o destinatário encarregado apenas de compreender o dito. Opondo-se a essas concepções, Bakhtin prioriza o processo

interacional, a relação eu-tu, e explicita sua noção de sujeito: deslocado da posição central, cedendo espaço para as diferentes vozes sociais, constituindo-se histórica e socialmente. Esta visão é considerada pelo filósofo como condição indispensável para a compreensão do fenômeno dialógico da linguagem.

A teoria da polifonia de Bakhtin surge a partir da crítica realizada à Saussure e a seu objetivismo abstrato, responsável por um tratamento monológico da língua. Bakhtin nega a concepção de língua como sistema abstrato de formas lingüísticas e enfatiza sua constituição pelo fenômeno social da interação verbal. O *outro* exerce papel indispensável no esquema do filósofo, pois é apenas em sua presença (virtual ou real) que os sentidos do discurso se instauram.

Maingueneau esclarece:

A problemática da *polifonia* põe em causa a unicidade do sujeito falante e inscreve-se, então, na problemática mais ampla da heterogeneidade discursiva. Ela foi introduzida por Bakhtin, nos seus trabalhos sobre literatura, para caracterizar as obras, por exemplo, os romances de Dostoievski (Bakhtin, 1970), em que várias “vozes” se exprimem sem que nenhuma seja dominante (1998, p. 108).

Após observar nos textos literários com os quais trabalhava a existência de “máscaras” diversas utilizadas pelos autores, Bakhtin denomina tais textos de polifônicos, pois essas “máscaras” simbolizam as vozes que aparecem no decorrer do escrito, vozes essas que aparecem ao mesmo tempo, sem que uma precise desaparecer para que a outra surja, e que não estão unidas por uma relação de julgamento ou preponderância. Bakhtin também percebe, porém, a existência de textos em que apenas uma voz é ouvida, “em que as várias consciências presentes na obra são objetos do narrador” (BRANDÃO, 2002, p. 52) e os chama monofônicos.

Apesar da inegável importância da teoria polifônica de Bakhtin para os estudos que se desenvolveram a partir de então, principalmente no âmbito literário, foi Ducrot quem de fato mais desenvolveu e contribuiu com a noção de polifonia, uma vez que buscou comprovar como esse conceito podia ser operacionalizado via materialidade lingüística. Assim, suas propostas importam de sobremaneira para o campo das discussões lingüísticas, o que torna a exposição de suas considerações imprescindíveis para o nosso trabalho.

As pesquisas de Ducrut inscrevem-se na *pragmática semântica* ou *lingüística*, disciplina por ele assim nomeada. À sua teoria da polifonia, chamou “teoria polifônica da enunciação”.

Assim como Bakhtin, Ducrot pregava a crença na alteridade discursiva como princípio constitutivo da linguagem. Sua principal crítica ao esquema polifônico de Bakhtin diz respeito à unicidade do sujeito falante. Contrariando os estudos lingüísticos desenvolvidos, Ducrot prega a possível existência de mais de um sujeito na origem da enunciação. As “vozes”, para ele, não se misturam sempre com o locutor dos enunciados, encerrando estes a superposição de diversas vozes:

[A] teoria de Bakhtine, segundo meu conhecimento, sempre foi aplicada a textos, ou seja, a seqüência de enunciados, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos. De modo que ela não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz (DUCROT, 1997, p. 161)

Assim, e para que sua “teoria do sentido” seja construída, Ducrot assinala a necessidade de uma definição do processo enunciativo que exclua a unicidade do sujeito falante. Cria, para tanto, as categorias distintas *sujeito falante*, que corresponde ao ser empírico responsável pelo enunciado; *locutor*, ser do discurso a quem se atribui a responsabilidade do que é dito; e *enunciador*, que equivale ao ser que se manifesta por meio da enunciação. A expressão do enunciador se dá “sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista (...), mas não, no sentido literal do termo, suas palavras” (DUCROT, 1997, p.192).

Das novas categorizações surgem dois tipos de polifonia: um que se revela quando, em um mesmo enunciado, temos mais de um locutor representado (como podemos observar nos discursos relatados e nas citações, por exemplo) e um outro que aparece quando, no mesmo enunciado, temos mais de um enunciador.

### 3.4 *A negação de Ducrot*

O fenômeno da negação, ao lado do fenômeno da ironia, foi o caminho encontrado por Ducrot para comprovar, dentro de sua teoria polifônica da enunciação, a aplicação no campo lingüístico dos conceitos de enunciador e locutor. Tal fenômeno foi dividido pelo lingüista, em *O dizer e o dito*, de 1997, em três tipos: *negação descritiva*, *metalingüística e polêmica*, esta a que nos interessa nesta dissertação, pois permite a identificação de vozes capazes de proporcionar um embate de posicionamentos enunciativos. Por isso, exporemos apenas em linhas gerais a que se refere o teórico francês quando fala em *negações descritivas e metalingüísticas*.

Inicialmente, à *negação descritiva* corresponderia a representação de um estado de coisas, sem que seu autor colocasse sua fala em oposição a um outro discurso, contrário ao seu. Na obra *O dizer e o dito*, Ducrot reformula este conceito, fazendo-lhe um acréscimo: passa a considerar a *negação descritiva* como “um derivado delocutivo da negação polêmica” (p. 204). Sobre a *negação metalingüística*, o teórico diz que a considera uma subdivisão da *negação polêmica*, observando na *metalingüística* a contradição dos “próprios termos de uma fala efetiva à qual [a negação] se opõe. Direi que o enunciado negativo responsabiliza, então, um *locutor* que enunciou seu positivo correspondente” (1997, p. 204).

Concordamos com Rodrigues quando a autora se posiciona em relação às classificações de Ducrot:

Essa questão da derivação delocutiva [*negação descritiva/ negação polêmica*] parece indicar que toda negação é essencialmente polêmica. O tipo de negação metalingüística viria estabelecer a polêmica especificamente em torno do uso de um signo e entre dois locutores. No caso da negação polêmica em si, a polêmica se daria em torno de um enunciado completo e entre um locutor e um enunciador. Já a negação descritiva poderia estar relacionada a uma polêmica virtual” (2002, p. 67).

Sobre a *negação polêmica*, nosso foco neste item, Ducrot diz que a maioria dos enunciados negativos se encaixa nessa classificação, fazendo “aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma positiva, imputada a um enunciador  $E_1$ , e outra, que é uma recusa da primeira, imputada a  $E_2$ ” (1997, p.202).

Para exemplificar tal afirmação, o estudioso utiliza-se do enunciado “Pedro não é gentil”, dizendo que nele existem dois pontos de vista – ou seja, dois enunciadores – opostos, um positivo (“Pedro é gentil”) e outro negativo (“Pedro não é gentil”). Por se oporem, não podem ser atribuídos a um mesmo autor, o que derrubaria a tese da unicidade do sujeito falante. Ducrot diz que “o locutor L que assume a responsabilidade do enunciado “Pedro não é gentil” coloca em cena um enunciador  $E_1$  que sustenta que Pedro é gentil, e um outro,  $E_2$ , ao qual L é habitualmente assimilado, que se opõe a  $E_1$ ” (1997, p. 202).

Ducrot fala também, na tentativa de justificar sua teoria<sup>48</sup>, em dissimetria entre enunciados negativos e positivos: a afirmação é apresentada na negação de uma maneira mais fundamental que a negação na afirmação. Uma marca dessa dissimetria seriam as condições de emprego da expressão *ao contrário*. Observemos como o teórico constrói sua argumentação:

Depois de um enunciado negativo “Pedro não é gentil”, pode-se encadear “ao contrário, ele é insuportável”. A que o segundo enunciado é “contrário”? Não ao primeiro tomado em sua totalidade, mas ao ponto de vista positivo que este, segundo penso, nega e veicula ao mesmo tempo. Ora, esta possibilidade de encadeamento é excluída se o primeiro enunciado é positivo. Não se terá nunca “Pedro é gentil. Ao contrário, ele é adorável”. Muito bem, dizendo “Pedro é gentil”, deixo entender geralmente que alguém acreditou ou declarou que ele não o era, mas não posso fazer alusão à atitude deste enunciador virtual, para opor-me a ele através de *ao contrário*. Do que se pode concluir que tal enunciador tem uma presença e um estatuto diferente no enunciado positivo e no enunciado negativo” (1997, p. 203).

Como vimos, o advérbio *não* marca na materialidade lingüística um embate entre um enunciador  $E_1$ , que “geralmente é assimilado a uma personagem diferente do locutor, que pode ser tanto o alocutário quanto um terceiro” (DUCROT, 1997, p. 201-202) e um enunciador  $E_2$ , normalmente assimilado ao locutor da negativa. E é com base nesse (des)encontro de enunciadores que apresentaremos a análise de nosso corpus, no próximo capítulo.

---

<sup>48</sup> Ducrot antecipa-se a uma possível refutação às suas considerações, que consistiria em alegar que sua atitude teria sido apenas descrever um efeito da negação na fala, “perceptível certamente no *sentido* dos enunciados negativos, mas que não deve nada a sua estrutura lingüística. Este efeito se deve, acrescentar-se-á, a uma lei do discurso geral, segundo a qual, toda vez que se diz algo, imagina-se alguém que pensaria o contrário e ao qual se opõe. Lei que se aplica muito bem aos enunciados positivos” (1997, p. 202). É devido a esse possível questionamento que o lingüista fala em dissimetria entre enunciados afirmativos e negativos.

#### 4. ...Foi quando alguém perguntou: Quem fala daí? – Os enunciadore da “não qualidade”

Parece-nos pertinente, antes da exposição e análise de nosso corpus, retomar alguns pontos que podem facilitar ao leitor a compreensão da pesquisa que nos dispomos a realizar – tais como objetivos e constituição do corpus –, além de detalhar os procedimentos de análise de que nos valem nesta dissertação.

Nosso objetivo geral de pesquisa, como relatamos na introdução, consiste em verificar como se pode construir discursivamente um conceito de qualidade ligado à literatura infantil e juvenil. São nossos objetivos, também, identificar perfis de enunciadore, de que lugar(es) enunciam e que efeitos de sentido podem ser depreendidos a partir de seus pontos de vista.

Para tanto, selecionamos como corpus os suplementos do periódico *Notícias*, intitulados “Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil”, e os 212 pareceres elaborados pelos votantes da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 1999. Com esse material em mãos, localizamos os fragmentos que se constituíam em tentativas de compreensões sobre a literatura infantil e juvenil de qualidade e que continham a pista lingüística *não*. Em seguida, baseando-nos nos procedimentos utilizados por Rodrigues em sua dissertação de mestrado, já citados no subitem 2.1, diferenciamos negações descritivas e polêmicas, estas as que interessam para a nossa análise.

Após identificar os fragmentos em que aparecia o *não polêmico*, o próximo passo foi estabelecer afirmativas subjacentes para cada enunciado negativo, confirmando, assim, posicionamentos enunciativos distintos. Feitas as análises, identificamos perfis de enunciadore, nomeamo-os e os alocamos junto aos enunciados negativos e suas afirmativas subjacentes, nos quadros 1 a 4, a fim de facilitar a visualização dos fragmentos por parte do leitor.

Para os fragmentos recortados, utilizamos os seguintes códigos: 1) Pa 1 ou 2 (parecer 1 ou 2)/ obra X (onde X é a numeração dada pela própria Fundação às obras selecionadas); 2) Sp X (suplemento; X é a numeração do suplemento)/ ano X/ p. X.

Por fim, duas observações: a primeira diz respeito à expressão  $E_2^{49}$ , que corresponde, na negação polêmica, ao enunciador da recusa, que pode ser assimilado ao locutor do enunciado negativo.  $E_2$  opõe-se

a um enunciador  $E_1$ , que coloca em cena [o locutor do enunciado negativo coloca em cena] no seu próprio discurso, e que pode não ser assimilado ao autor de nenhum discurso efetivo. A atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada (DUCROT, 1997, p. 204).

A segunda observação é acerca da nomenclatura utilizada para classificar os enunciadores: *enunciador protetor*, *enunciador subestimador*, *enunciador didático/pedagógico* e *enunciador equivocado*. Assim como nosso conhecimento teórico colaborou para as nomenclaturas de enunciadores escolhidas<sup>50</sup>, nossa compreensão do assunto também influenciou nesse processo. Ao chamarmos um enunciador de equivocado, por exemplo, deixamos claro nosso entendimento do que circula socialmente a respeito da literatura para crianças e jovens, compreensão que reflete, acreditamos, nossa experiência pessoal com a literatura infantil e juvenil.

Convém ressaltar que as classificações que realizamos não são fechadas na medida em que algumas afirmativas por nós atribuídas a um determinado enunciador poderiam, perfeitamente, ser atribuídas a outros. Ao relacionarmos, por exemplo, *A literatura infantil (...) está a seu serviço [da pedagogia]* ao que chamamos de enunciador didático/pedagógico, acreditamos que essa afirmativa encaixa-se melhor no perfil desse enunciador, e só por isso não a alocamos junto ao que denominamos enunciador equivocado, a quem também poderia ser relacionada.

Passemos ao quadro 1 e a análise do corpus nele agrupado.

<sup>49</sup> Utilizada por DUCROT, 1997, p. 204

<sup>50</sup> As informações obtidas por meio da leitura de obras teóricas sobre literatura infantil e juvenil ajudaram-nos a classificar os enunciadores, visto que já sabíamos, por exemplo, que subestimar a capacidade lingüístico-discursiva da criança foi característica de um sem-número de livros infantis e juvenis. Assim, foi possível chamar o enunciador que assim se posicionou como *enunciador subestimador*.



### 4.1 O enunciador protetor

ENUNCIADO NEGATIVO	AFIRMATIVA SUBJACENTE	PERFIL DO ENUNCIADOR
<p>1) A autora <b>não</b> poupa a criança do drama causado pelo convívio com aquele que passa a ocupar o lugar do pai dentro de casa. (Pa 2/ obra 49)</p> <p>2) [A obra necessita de ser lida para se discutir uma realidade tão próxima do brasileiro e que] <b>não</b> pode ser ocultada. (Pa 2/ obra 89)</p> <p>3) [A autora] descobre (...) que <b>não</b> tem que falsificar [deixar de abordar temas tido como ‘pesados’ para as crianças]” (Sp1/1997/p. 4)</p> <p>4) [O poeta] que <b>não</b> oculta, em alguns poemas, sentimentos de perda, saudade. (Pa 1/ obra 22)</p> <p>5) O trabalho infantil <b>não</b> é uma realidade distante. (Pa 2/ obra 95)</p> <p>6) [a obra] <b>não</b> faz concessão alguma para ‘falar à criança’. (Pa 2/ obra 82)</p> <p>7) [o autor] é categórico ao dizer que <b>não</b> faz nenhum tipo de concessão por saber que seu leitor é uma criança ou um jovem. (Sp 24/ 2003/p. 2)</p>	<p>1) A autora poupa a criança do drama causado pelo convívio com aquele que passa a ocupar o lugar do pai dentro de casa.</p> <p>2) [Uma realidade tão próxima do brasileiro] pode ser ocultada.</p> <p>3) [A autora] descobre (...) que tem que falsificar [deixar de abordar temas tido como ‘pesados’ para as crianças]</p> <p>4) [O poeta] que oculta, em alguns poemas, sentimentos de perda, saudade, tristeza.</p> <p>5) O trabalho infantil é uma realidade distante</p> <p>6) A obra faz concessão para “falar à criança”.</p> <p>7) O autor faz algum tipo de concessão por saber que o seu leitor é uma criança ou um jovem.</p>	<p><i>Enunciador protetor</i></p>

Um dos perfis de enunciador identificado, do enunciador protetor, nos remete à presença de um discurso que sobrevive entre nós e que caracteriza uma certa visão que se tinha da criança quando do surgimento da infância como época diferenciada da vida, por volta do século XVII. De acordo com Áries, “esses moralistas [do século XVII] haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância (...) viam nelas *frágeis* criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo *preservar* e disciplinar” (Grifos nossos, 1978, p. 105). Sabe-se que tal imagem, ligada aos ideais familistas burgueses, perdurou por séculos, sendo a criança um ser protegido mesmo em obras das décadas de 40 e 50, no Brasil. Sobre uma obra de 1949, intitulada *O cachorrinho Samba*, diz Zilberman:

O cão [que simboliza a criança] dá vazão a uma imagem da criança que a considera uma faixa etária frágil e desprotegida, necessitando amparo permanente e cuidados suplementares. (...) *Essas marcas aparecem com bastante frequência em outros livros*. A fragilidade e desproteção são reiteradas em *Atíria, a borboleta* (1950), de Lúcia Machado de Almeida (...). (Grifo nosso, 2004, p. 112).

Em nosso país, é por volta de 1970, a época do chamado *boom*<sup>51</sup> da literatura infantil e juvenil, que surge a “adoção de um programa de perspectiva realista na criação dos textos, ao mostrar a vida ‘tal qual é’ ao leitor mirim” (ZILBERMAN, 2003, p. 195), que vai ao encontro dos enunciados negativos [*A obra necessita de ser lida para se discutir uma realidade tão próxima do brasileiro e que*] **não** *pode ser ocultada* e *O trabalho infantil não é uma realidade distante*.

É importante ressaltar que, em nossa análise, partilhamos do posicionamento de Ducrot, pois acreditamos que “a atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada. Esta negação ‘polêmica’ tem sempre um efeito rebaixador” (1997, 204). Dessa forma, o locutor dos enunciados negativos, que se identifica com o enunciador E<sub>2</sub> da recusa, desqualifica o enunciador que das negações se depreende, o

---

<sup>51</sup> Há controvérsias quanto à idéia de um *boom* da literatura infantil e juvenil, na década de 70, no Brasil. Coelho, por exemplo, chama de **Nova Literatura Infantil** a que surgiu com o *boom* dos anos 70 e que continha, implícitas, novas propostas ou leituras do mundo (2000, p. 9). Já Sandroni ressalta que, por ter acompanhado, por obrigação profissional, o desenvolvimento dessa área, pode dizer que “[ele] se deu de forma paulatina e sempre crescente e não graças a um ‘boom’ como a mídia insiste em classificar, a cada Bienal Internacional do Livro” (*Notícias*, Rio de Janeiro, v. 5, 1998, p. 2).

enunciador protetor, que afirma *[Uma realidade tão próxima do brasileiro] pode ser ocultada e O trabalho infantil é uma realidade distante*.

Tal rebaixamento deixa claro, a nosso ver, a questão da qualidade dos textos literários infantis e juvenis. Ao enunciador E<sub>2</sub> da recusa, voz recuperada no corpus final de análise, corresponderia uma construção discursiva do conceito de qualidade, enquanto que o enunciador E<sub>1</sub>, a quem E<sub>2</sub> se opõe, desqualificando suas afirmativas, constituiria a voz da “não qualidade”.

Observemos alguns outros fragmentos associados a esse enunciador protetor. *A autora poupa a criança do drama causado pelo convívio com aquele que passa a ocupar o lugar do pai dentro de casa; [A autora] descobre (...) que tem que falsificar [deixar de abordar temas tido como ‘pesados’ para as crianças]; e [O poeta] que oculta, em alguns poemas, sentimentos de perda, saudade, tristeza* remetem ao mesmo contexto histórico que os primeiros trechos destacados nesta análise. As três afirmativas depreendidas das negações de E<sub>2</sub> sugerem uma voz que argumenta a favor da proteção da criança, ainda frágil e despreparada para lidar com as fortes emoções que pode suscitar uma obra literária. A nosso ver, o ponto de vista de E<sub>1</sub> nos dois últimos fragmentos chega a ser redutor da imagem da criança, como se lhe faltasse equilíbrio para enfrentar sentimentos que, na verdade, são comuns, como saudade ou tristeza. Tais pontos de vistas, por isso, também poderiam pertencer ao enunciador subestimador, nosso segundo perfil analisado.

Aliás, se *A obra faz concessão para “falar à criança”* ou *O autor faz algum tipo de concessão por saber que o seu leitor é uma criança ou um jovem*, talvez seja possível, também, associá-las a um enunciador subestimador, o que nos leva à comprovação de que ambos os perfis – ambos os pontos de vista, portanto, protetor e subestimador – não só não se excluem como também podem se confundir na caracterização do que *não* é qualidade em literatura infantil e juvenil, de acordo com o corpus aqui analisado.

Parece-nos que para o enunciador E<sub>2</sub> da recusa, que se confunde com o locutor dos enunciados negativos que constituem nosso corpus, são considerados critérios de qualidade para o texto literário infantil e juvenil: não poupar a criança de sentimentos tido como “pesados” ou difíceis pelos adultos e não evitar expô-la à realidade que a cerca.

Aproveitemo-nos de um dos fragmentos destacados em nossa análise-piloto para fechar nossas reflexões sobre o primeiro perfil de enunciador identificado, o protetor:

Aliás, à criança-leitora, e muito menos ao adolescente-leitor, não se deve poupar, nem a dor, nem o horror, nem a paixão extremada. É disso que são feitos os livros, não é? Desses sentimentos estranhos, indisciplinados e não-disciplinares, alguns confidenciais, que brotam entre o leitor e as páginas. (AGUIAR, 2005, p. 116).

Concluímos, portanto, sobre este perfil, que *enunciador protetor* é aquele que enxerga a criança em sua fragilidade, principalmente, e acredita na necessidade de protegê-la do “mundo real”.

## 4.2 O enunciador subestimador

ENUNCIADO NEGATIVO	AFIRMATIVA SUBJACENTE	PERFIL DO ENUNCIADOR
<p>1) A consciência [do autor] de que escreve para um leitor criança <b>não</b> interfere na busca pelo melhor. (Sp 24/2003/p. 2)</p> <p>2) O fato de o leitor ser criança <b>não</b> altera em nada seus desejos, estilos, palavras [do autor]. (Sp 24/2003/p. 2)</p> <p>3) [A leitura que importa estimular e fomentar é] a que <b>não</b> se limita a lhe oferecer [à criança] na bandeja uma papinha mastigada, fácil de engolir. (Sp 25/2004/ p. 4)</p> <p>4) <b>Não</b> há a utilização [na obra analisada] de diminutivos <b>nem</b> de recursos “tatibitatis”. (Pa 2/obra 21)</p> <p>5) [A autora demonstra que] a linguagem de se falar com crianças <b>não</b> é simplificação da adulta quanto aos aspectos básicos. (Sp 13/2001/p. 3)</p> <p>6) [A obra] mostra que <b>não</b> se deve subestimar os pequenos, sejam pobres, homens do campo ou crianças. (Pa 1/ obra 42)</p>	<p>1) A consciência [do autor] de que escreve para um leitor criança interfere na busca pelo melhor.</p> <p>2) O fato de o leitor ser criança altera seus desejos, estilos, palavras [do autor].</p> <p>3) [A leitura que importa estimular e fomentar é] a que se limita a lhe oferecer [à criança] na bandeja uma papinha mastigada, fácil de engolir.</p> <p>4) Há a utilização [na obra analisada] de diminutivos e de recursos “tatibitatis”.</p> <p>5) [A autora demonstra que] a linguagem de se falar com crianças é simplificação da adulta quanto aos aspectos básicos.</p> <p>6) [A obra] mostra que se deve subestimar os pequenos, sejam pobres, homens do campo ou crianças.</p>	<p><i><b>Enunciador subestimador</b></i></p>

Assim como o enunciador protetor, também o enunciador do quadro 2, o subestimador, torna presente nos dias de hoje um discurso marcado por uma visão da infância característica do início da época moderna. A nosso ver, os dois tipos de

enunciadores estão intimamente ligados, pois a visão da criança como “ser menor” é que legitima sua necessidade de proteção. Quanto a essa menoridade, expliquemos o que representa, utilizando-nos das palavras de Zilberman, quando se refere ao momento em que a valorização da infância tornou-se baluarte do modelo doméstico burguês, no século XVII:

[a infância] possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção. (...) postula-se a fragilidade natural da criança de acordo com sua situação biológica em formação; em razão disto, é distanciada dos meios produtivos, o que determina sua dependência, acentuada de que não vem a ser dotada de um conhecimento pragmático que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades. (2003, p. 19)

Ainda de acordo com a autora, o adulto “moderno”, ao criar uma imagem para a infância, valorizando certas características típicas dessa fase, assegurava seu prestígio e dominação. Elaborou-se, assim, “uma série de atributos, os quais revestiram a qualificação dos pequenos e reproduziram ideologicamente sua *diminuição social*: a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva” (ZILBERMAN, 2003, p. 20. Grifo nosso).

A diminuição da criança permanece na contemporaneidade, pois “muitas obras feitas para crianças e ditas de literatura infantil não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico: a *redução da criança*, notadamente pela facilitação artística (puerilidade) e pelo tom moralizador (CUNHA, 2004, p. 26. Grifo nosso).

Observemos a expressão *ditas de literatura infantil*, utilizada por Cunha na citação acima destacada. A posição da autora é de que as obras a que se refere, redutoras da imagem da criança, não podem ser agrupadas como literatura infantil, mas como *pretensas* obras de literatura para crianças. Tal visão nos leva à questão da qualidade e aos fragmentos negativos selecionados, em que o locutor se confunde com o enunciador E<sub>2</sub> da recusa e desqualifica as afirmativas subjacentes. Um livro de literatura infantil e juvenil de qualidade prima pela linguagem que não é simplista – a simplificação exagerada a que já nos referimos –, como observamos em *Não há a utilização [na obra analisada] de diminutivos **nem** de recursos ‘tatibitatis’* e em *[A autora demonstra que] a linguagem de se*

*falar com crianças não é simplificação da adulta quanto aos aspectos básicos*. Suas afirmativas subjacentes, *Há a utilização [na obra analisada] de diminutivos e de recursos ‘tatibitatis’ e [A autora demonstra que] a linguagem de se falar com crianças é simplificação da adulta quanto aos aspectos básicos* poderiam ser interpretadas como a retomada de uma concepção de infância como fase “menor”, como etapa da vida em que a falta de conhecimentos pragmáticos, principalmente, a levam a precisar de uma linguagem repleta de “cuidados”, que consistem, basicamente, no uso de diminutivos, recursos ‘tatibitatis’ e linguagem simplificada em seus aspectos básicos, se comparada com a utilizada em obras para adultos.

Não julgamos necessário reproduzir todas as afirmativas subjacentes aos enunciados negativos expostas no quadro 2, pois elas se encaixam na análise já realizada na medida em que também subestimam de alguma forma, ainda que não especificamente pela linguagem, os pequenos leitores. Acreditar que *A consciência [do autor] de que escreve para um leitor criança interfere na busca pelo melhor* e que *O fato de o leitor ser criança altera seus desejos, estilos, palavras [do autor]*, afirmativas subjacentes de *A consciência [do autor] de que escreve para um leitor criança não interfere na busca pelo melhor* e *O fato de o leitor ser criança não altera em nada seus desejos, estilos, palavras [do autor]* nada mais nos parece do que uma diminuição da criança quanto à sua capacidade discursiva, o que nos faz agrupar tais pontos de vista como pertencentes primordialmente a um enunciador subestimador (consideramos a possibilidade, também, de a primeira afirmativa subjacente ser atribuída a um perfil de enunciador equivocados, e a segunda, ao perfil de um enunciador protetor, já visto no quadro 1).

A tentativa de construção de um conceito de qualidade dos textos literários infantis e juvenis encontra-se, como vimos, nos enunciados negativos. Assim, a “não qualidade” é marcada pela linguagem simplista; pela abdicação do autor de obras infantis e juvenis de seus desejos, estilos e palavras, apenas porque escreve para crianças; e de obras que mostram a subestimação dos pequenos. Aliás, sobre esse último fragmento, gostaríamos apenas de fazer pequenas observações relativas à análise do quadro 2: na afirmativa subjacente ao enunciado negativo *[A obra] mostra que não se deve subestimar os pequenos, sejam pobres, homens do campo ou crianças*, que é *[A obra] mostra que se deve subestimar os pequenos, sejam pobres, homens do campo ou crianças*, observamos a voz

de um enunciador que diminui os pequenos – mas não somente as crianças. Além disso, observamos que no enunciado negativo a utilização do verbo *dever* dá um caráter prescritivo à voz do locutor, assimilado ao E2 da recusa. Por fim, gostaríamos de ressaltar que a afirmativa subjacente em questão poderia ser alocada, também, junto ao perfil de um enunciador equivocado.

Como vemos, encaixar as afirmativas advindas dos fragmentos negativos não foi tarefa fácil, visto que os perfis identificados não se excluem, o que comprovamos ao apontar vozes que poderiam ser atribuídas a um enunciador protetor e a um subestimador, ou ainda a um enunciador subestimador e a um equivocado.

Por fim, sobre o enunciador subestimador pode-se dizer que ele vê a criança como um ser menor quanto às suas necessidades (literárias) e possibilidades, se comparada com os adultos.



### 4.3 O enunciador didático/pedagógico

ENUNCIADO NEGATIVO	AFIRMATIVA SUBJACENTE	PERFIL DO ENUNCIADOR
<p>1) [A literatura] <b>não</b> é, portanto, utilitária. (Sp 7/1999/p. 3)</p> <p>2) [A literatura] <b>não</b> precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da língua (Sp 7/1999/p. 3)</p> <p>3) [Edy Lima, Marina Colasanti e Lygia Bojunga Nunes] inserem-se numa literatura da diferença (...) numa visão onde o horizonte final do texto <b>não</b> é o encontro de um único sentido. (Sp 1/1997/p. 4)</p> <p>4) O livro aborda assuntos onde <b>não</b> cabe a lição objetiva. (Sp 7/1999/p. 4)</p> <p>5) A literatura infantil (...) <b>não</b> está a seu serviço [da pedagogia]. (Sp 27/2004/p. 12)</p> <p>6) O livro <b>não</b> vem recheado de respostas. (Pa 1/ obra 74)</p> <p>7) <b>Não</b> saímos indiferentes ao final do texto. (Pa 1/ obra 89)</p> <p>8) Estas ‘Falas poéticas’ (subtítulo da obra) <b>não</b> se traduzem em uma manual de ordens, imperativos ou prescrições. (Pa 1/ obra 91)</p>	<p>1) [A literatura] é, portanto, utilitária.</p> <p>2) [A literatura] precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da língua.</p> <p>3) O horizonte final do texto é o encontro de um único sentido.</p> <p>4) O livro aborda assuntos onde cabe a lição objetiva.</p> <p>5) A literatura infantil (...) está a seu serviço [da pedagogia].</p> <p>6) O livro vem recheado de respostas.</p> <p>7) Saímos indiferentes ao final do texto.</p> <p>8) Estas ‘Falas poéticas’ (subtítulo da obra) se traduzem em uma manual de ordens, imperativos ou prescrições.</p>	<p><i>Enunciador didático/pedagógico</i></p>

As afirmativas subjacentes ao enunciados negativos alocados nesse quadro nos remetem à principal discussão do campo da literatura infantil ou juvenil: “*arte literária* ou à

*área pedagógica?* (...) *Útil* ou *dulce*? Isto é, didática ou lúdica? E, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir ou divertir?*” (COELHO, 2000, p. 46).

A ligação da literatura infantil e juvenil com a pedagogia e com o didatismo vem dos seus primórdios e sempre casou polêmica por deslocar a literatura para crianças e jovens do campo da arte literária. Zilberman explica que

A psicologia infantil responsabiliza-se pela teoria da formação da criança; sua aplicação no campo didático relaciona-se à pedagogia. E repercute ainda no terreno artístico, quando do aparecimento da literatura infantil. [a literatura infantil] tornou-se um dos instrumentos pelo qual a pedagogia almejou atingir seus objetivos (2003, p. 44)

Como vimos no subitem 1.2.2 desta dissertação, a tarefa de ensinar aproximou a literatura para crianças e jovens da escola, tendo ela encontrado abrigo, principalmente, nos bancos escolares, fato que gera, até hoje, uma confusão entre a natureza e o tratamento destinado aos vários textos destinados aos pequenos que circulam nesse ambiente – entre eles os textos literários. Azevedo justifica a ligação entre a escola e literatura infantil e juvenil e relaciona o didatismo a essa área literária em *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*:

Se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes, como sabemos, são utilizados como simulacros de livros didáticos. É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido.(2005, p. 33)

O conceito de qualidade, atualmente, parece afastar-se de obras que reforcem o discurso didático/pedagógico. No quadro 3, encontramos oito afirmativas subjacentes aos enunciados negativos, que constituem uma voz E<sub>1</sub>, cujo ponto de vista opõe-se ao de E<sub>2</sub>, responsável pelos enunciados com o *não*, com quem o locutor se confunde. Trata-se de um embate entre os discursos didático/pedagógico e literário, representados pelos enunciadores E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>, respectivamente. Analisemos as seguintes afirmativas: *O livro aborda assuntos*

*onde cabe a lição objetiva; O livro vem recheado de respostas; Saímos indiferentes ao final do texto; Estas ‘Falas poéticas’ (subtítulo da obra) se traduzem em uma manual de ordens, imperativos ou prescrições.* A voz do enunciador E<sub>1</sub>, responsável por todas essas afirmativas, remete ao discurso histórico, para a literatura infantil e juvenil, do didatismo e da pedagogia, marcado pela objetividade, pela clareza, pela transmissão de mensagens convergentes que não chegam a levar o leitor à “interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo” (ZILBERMAN, 2003, p. 69). Também o moralismo e as “ordens, imperativos e prescrições”, como nos mostra um dos fragmentos selecionados, estão ligados ao enunciador que chamamos de didático/pedagógico.

As outras afirmativas deste quadro merecem uma atenção especial, pois podem ser atribuídas a um enunciador didático/pedagógico mas também a um enunciador equivocado: *[A literatura] é, portanto, utilitária; [A literatura] precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da língua; O horizonte final do texto é o encontro de um único sentido; A literatura infantil (...) está a seu serviço [da pedagogia].* Confirmando a posição do enunciador E<sub>1</sub>, o didático/pedagógico, as afirmativas acima vão contra afirmações como a de Carneiro, em *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor*:

Para isso serve a literatura, para nos fazer lembrar que um dia acreditamos na fantasia. *É esta a sua única e primordial função, e qualquer outra é não apenas desnecessária como extremamente perigosa (...)* Falsa é a ficção que se presta a qualquer interesse que não seja unicamente o de despertar o imaginário do leitor. (2005, p. 74. Grifo nosso).

Nada de literatura utilitária, de acordo com a citação acima e com o enunciador E<sub>2</sub> da recusa: *[A literatura] não é, portanto, utilitária; A literatura infantil (...) não está a seu serviço [da pedagogia].* Ao mesmo enunciador – lembremo-nos que a ele atribuímos a “responsabilidade” de tentar construir um conceito de qualidade para a literatura infantil e juvenil – cabe também desqualificar a obediência  *rígida* aos parâmetros oficiais da língua (*[A literatura] não precisa seguir rigidamente os parâmetros oficiais da língua*) e o encontro de uma única mensagem ao final da leitura literária (*[Edy Lima, Marina Colasanti*

e Lygia Bojunga Nunes] inserem-se numa literatura da diferença (...) numa visão onde o horizonte final do texto **não** é o encontro de um único sentido).

Para enriquecer o debate sobre a qualidade nas obras infantis e juvenis, voltemo-nos para nossa análise-piloto, novamente, onde encontramos vozes que também poderiam ser atribuídas a um enunciador didático/pedagógico, comprovando que tal ponto de vista extrapola o *cópus* final dessa dissertação: *A poesia deve ser feita para ensinar bons modos, patriotismo, datas comemorativas, regras de trânsito ou de acentuação; A história pode ser óbvia, didática, moralista, doutrinária, preconceituosa (deve ter preocupação em passar uma mensagem para o leitor)*. As vozes contrárias, atribuídas ao enunciador E<sub>2</sub> da recusa, marcam a tentativa de construir a qualidade literária da literatura infantil e juvenil que tanto perseguimos: *Talvez o mais importante seja insistir sempre que a poesia (assim como qualquer arte) **não** deve ser feita para ensinar bons modos, patriotismo, datas comemorativas, regras de trânsito ou de acentuação; a história **não** pode ser óbvia, **nem** didática, **nem** moralista, **nem** doutrinária, **nem** preconceituosa (**não** deve ter nenhuma preocupação em passar uma mensagem para o leitor!)*.

O que chamamos de *enunciador didático-pedagógico*, portanto, é aquele que valoriza a transmissão objetiva de conhecimentos para as crianças e os jovens em detrimento da *especulação sobre a existência* – expressão utilizada por Azevedo para se referir à função da literatura<sup>52</sup>, a qual julgamos muito bem empregada.

---

<sup>52</sup> Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 21, 1999. Suplemento 7.

#### 4.4 O enunciador equivocado

ENUNCIADO NEGATIVO	AFIRMATIVA SUBJACENTE	PERFIL DO ENUNCIADOR
<p>1) <i>Livros-jogo</i> <b>não</b> tem nada a ver com a literatura infantil. (Sp 7/1999/p. 2)</p> <p>2) Ilustração <b>não</b> serve apenas para reproduzir o que está escrito. (Sp 8/1999/p. 3)</p> <p>3) O mérito do livro <b>não</b> reside apenas na excelente qualidade do texto escrito. (Pa 2/ obra 94)</p> <p>4) Condensar uma narrativa da tradição, apresentando-a tão somente na forma de imagens, <b>não</b> é um empreendimento dos mais fáceis e simples. (Pa 1/ obra 2)</p> <p>5) [sua obra deixa evidente que] <b>não</b> existem diferenças, do ponto de vista estético, entre a obra literária destinada aos adultos e aquela destinada às crianças. (Sp 28/2004/p. 2)</p> <p>6) <i>Uma idéia toda azul</i> <b>não</b> é um livro apenas para crianças. (Pa 1/ obra 102)</p> <p>7) [as ilustrações] procuram <b>não</b> explicitar o texto. (Pa 2/ obra 36)</p> <p>8) Escrever para crianças <b>não</b> é somente ter uma idéia engraçada. (Pa 2/ obra 39)</p> <p>9) É indispensável o acesso a obras que <b>não</b> transmitem</p>	<p>1) <i>Livros-jogo</i> tem a ver com a literatura infantil</p> <p>2) Ilustração serve apenas para reproduzir o que está escrito.</p> <p>3) O mérito do livro reside apenas na excelente qualidade do texto escrito.</p> <p>4) Condensar uma narrativa da tradição, apresentando-a tão somente na forma de imagens, é um empreendimento dos mais fáceis e simples.</p> <p>5) Existem diferenças, do ponto de vista estético, entre a obra literária destinada aos adultos e aquela destinada às crianças.</p> <p>6) <i>Uma idéia toda azul</i> é um livro apenas para crianças.</p> <p>7) [as ilustrações] procuram explicitar o texto.</p> <p>8) Escrever para crianças é somente ter uma idéia engraçada.</p> <p>9) É indispensável o acesso a obras que transmitem</p>	<p><i>Enunciador equivocado</i></p>

preconceitos. (Pa 1/ obra 41)	preconceitos.	
10) A história é simples. Tal simplicidade <b>não</b> lhe acarreta qualquer ônus. (Pa 2/ obra 85)	10) A história é simples. Tal simplicidade lhe acarreta ônus.	
11) É saber dos mais valiosos esse [do autor], que consiste em <b>não</b> mentir <b>nem</b> edulcorar a realidade. (Pa 1/ obra 7)	11) É saber dos mais valiosos esse [do autor], que consiste em mentir e edulcorar a realidade.	
12) <b>Não</b> faz sentido (...) falar em atualização periódica [com exceção da atualização ortográfica] quando pensamos em literatura. (Sp 7/1999/p. 3)	12) Faz sentido falar em atualização periódica quando pensamos em literatura.	
13) <b>Não</b> é possível descartá-la [a linguagem poética] do ensino da leitura e da escrita na aprendizagem escolar. (Pa 1/ obra 14)	13) É possível descartá-la [a linguagem poética] do ensino da leitura e da escrita na aprendizagem escolar.	

O enunciador equivocado, além das treze afirmativas que lhe cabem no quadro 4, engloba, a nosso ver, outras afirmativas espalhadas em quadros anteriores, fato que ratifica a idéia de que os perfis identificados não se excluem, mas se sobrepõe, instaurando o debate e a polêmica.

Sobre as afirmativas subjacentes aos enunciados negativos deste quadro, temos a dizer, primeiramente, que não há uniformidade de tópicos temáticos. O enunciador equivocado comenta desde a utilização da linguagem verbal até a presença de ilustrações. Nas afirmativas *O mérito do livro reside apenas na excelente qualidade do texto escrito; Condensar uma narrativa da tradição, apresentando-a tão somente na forma de imagens, é um empreendimento dos mais fáceis e simples*, subjacentes aos enunciados negativos *O mérito do livro não reside apenas na excelente qualidade do texto escrito; Condensar uma narrativa da tradição, apresentando-a tão somente na forma de imagens, não é um empreendimento dos mais fáceis e simples* mostram a preocupação em destacar a ilustração

dentro da obra infantil e juvenil. Sua presença, aliás, é considerada indispensável para que se avalie um livro para crianças e jovens como sendo de qualidade ou não. No capítulo 2 desta dissertação, vimos que uma das poucas definições dadas no *site* da FNLIJ para livro de qualidade dizia: “livro de qualidade é aquele que, além de ter um *texto* original e bem escrito, tem também, *ilustrações* que se destacam por sua originalidade e beleza, tornando o objeto-livro uma expressão de arte” (Grifos nossos). A passagem acima comprova a ilustração como fator imprescindível, hoje, dentro da literatura infantil e juvenil, o que fortalece nossa percepção de que E<sub>1</sub>, que anula ou reduz sua importância, trata-se de um enunciador equivocado.

Duas das afirmativas que se referem à ilustração, aliás, merecem atenção especial, *Ilustração serve apenas para reproduzir o que está escrito e [as ilustrações] procuram explicitar o texto*, subjacentes a *Ilustração não serve apenas para reproduzir o que está escrito e [as ilustrações] procuram não explicitar o texto*. E<sub>2</sub>, o enunciador da recusa, retoma e refuta em seu discurso determinadas concepções vistas como errôneas, atualmente, sobre o ato de ilustrar para crianças, como nos explica Cunha:

há ilustrações que nada dizem do texto, *há outras que o traduzem exatamente*, contêm o trecho. Os dois tipos são falhos: o primeiro, porque é um elemento à parte da obra escrita; o segundo, porque nada deixa a cargo da fantasia da própria criança”. (2004, p. 75).

Já nas afirmativas *Existem diferenças, do ponto de vista estético, entre a obra literária destinada aos adultos e aquela destinada às crianças e Uma idéia toda azul é um livro apenas para crianças*, ressaltamos o equívoco de E<sub>1</sub> ao diminuir o valor estético da literatura infantil e juvenil, indicando, até, na segunda afirmativa, que a obra em questão não poderia ter um adulto-leitor, levando-nos à questão da transitoriedade atribuída à literatura infantil e juvenil. Mais uma vez, recorremos a Cunha para embasar nossa classificação de tais afirmativas como pertencentes a um enunciador equivocado:

O que parece importante é definir pontos de contato e de afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Se o afastamento se der na essência do fenômeno literário, então não haverá literatura infantil. Nesse caso, a própria expressão “*literatura infantil*” torna-se absurda, pois não podemos imaginar *literatura* sem arte. (...) É também certo que a literatura infantil agrada aos adultos. Quem não se entenece com a história do

Patinho Feio, mesmo nós crescidos? Qual adulto não se diverte com as façanhas da Emília? A obra de Lygia Bojunga Nunes agradará mais à criança ou ao adulto? (...) Se o adulto também lê com interesse a obra infantil, ela deixou de ter um leitor transitório, apenas (2004, p. 27-28).

Quanto às outras afirmativas atribuídas a E<sub>1</sub>, presentes no quadro 4, todas fazem circular, de algum modo, equívocos quanto à função ou mesmo quanto à constituição da literatura infantil e juvenil. Em *Escrever para crianças é somente ter uma idéia engraçada*, subjacente a *Escrever para crianças não é somente ter uma idéia engraçada*, percebemos até a possível presença de um enunciador subestimador, pois trata-se de acreditar que escrever para os pequenos não apresenta dificuldades, devido exatamente à sua condição “menor”. Em *Livros-jogo tem a ver com a literatura infantil*, subjacente a *Livros-jogo não tem a ver com a literatura infantil*, o que observamos seria um engano quanto ao que constitui a literatura infantil e juvenil. Para Azevedo, livros-jogo utilizam o livro apenas como suporte, e podem, por isso, ser comparados a jogos e passatempos, como *Banco Imobiliário* e *War*<sup>53</sup>. Não, são, portanto, literatura infantil e juvenil.

Enganos já trabalhados em quadros anteriores também aparecem aqui, como nas afirmativas *Faz sentido falar em atualização periódica quando pensamos em literatura* – se fizesse sentido, teríamos um texto didático/pedagógico, e não literatura, que é atemporal (salvo correções ortográficas, como bem ressalta Azevedo em um dos suplementos aqui analisados<sup>54</sup>); *É indispensável o acesso a obras que transmitem preconceitos* – ligamos o preconceito ao moralismo, que vimos que também pode ser agrupado como característica de obras didáticas/pedagógicas; *A história é simples. Tal simplicidade lhe acarreta ônus* – o que compromete a obra de qualidade é o simplismo e não a simplicidade, como vimos no quadro 2; *É saber dos mais valiosos esse [do autor], que consiste em mentir e edulcorar a realidade* – tal afirmativa poderia até ser atribuída ao enunciador protetor, que “protege” a criança do contato com o mundo que a cerca.

O enunciador E<sub>2</sub> da recusa, que se confunde com o locutor dos enunciados negativos, marca a tentativa de construção de um conceito de qualidade dos textos literários infantis e juvenis por meio da oposição às afirmações que aqui atribuímos ao enunciador

---

<sup>53</sup> Idem.

<sup>54</sup> Idem.



equivocado. A ilustração, por exemplo, não só deve ser considerada imprescindível para a constituição de um livro de literatura infantil e juvenil como também não deve se limitar à apenas reproduzir o texto. Além disso, reafirma-se, neste quadro, a importância de se diferenciar o didático/pedagógico do literário, a fim de evitar o descrédito da literatura infantil e juvenil como *manifestação artística* e, acreditamos, evitar a confusão que ainda ocorre entre esses livros no ambiente escolar.

Fechamos nossa análise com a constatação de que o último perfil identificado, o *enunciador equivocado*, nada mais é do que aquele que se engana quanto à constituição e/ou função da literatura para crianças e jovens.

Em nosso próximo capítulo, que se constituirá por nossas considerações finais, procuramos sintetizar tudo o que foi apreendido dos perfis de enunciadores identificados, buscando explicitar ainda mais as tentativas de construção de um conceito de qualidade aplicado à literatura infantil e juvenil.

## 5. *Qual não foi nossa surpresa...*

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade aplicado à literatura infantil e juvenil. Tal área literária, como vimos, sofre dificuldades de legitimação desde a sua gênese, no século XVII, devido à associação com a transmissão da ideologia das classes dominantes, com o didatismo e o moralismo. Marginalizada pela crítica especializada, que questiona sua condição de *arte* devido às associações supracitadas, e confundida com textos de outras naturezas, no ambiente escolar – o que também lhe acarreta desprestígio –, a literatura infantil e juvenil tateia, ainda, em busca de um lugar que lhe seja próprio no campo da leitura. E, enquanto procura se abrigar, levanta polêmicas.

O critério da qualidade mostrou-se, para nós, como “a polêmica”. Expliquemo-nos: em nossas primeiras pesquisas, em que buscávamos apenas nos situar dentro do universo da literatura infantil e juvenil, intrigou-nos a utilização do termo *qualidade* em determinados textos, dentre eles os PCN, um documento oficial, sem que houvesse qualquer explicação que levasse o leitor a uma construção de sentidos para expressões como *livros de qualidade* e *qualidade literária*. Em seguida, ao prosseguirmos com nossas leituras, notamos que, hoje, na tentativa de delimitar o que é e o que não é literatura infantil e juvenil, necessidade que se explica pelas dificuldades de legitimação a que já nos referimos, muitos teóricos concordam ser a *qualidade* o fator diferencial, o que permite que um texto para crianças e jovens seja “alçado” ao posto de texto *literário* para crianças e jovens.

Tais fatos justificam nosso interesse pela compreensão do que é um texto literário infantil e juvenil de qualidade. Como profissionais de educação, acreditamos que é no mínimo curioso que estes termos sejam utilizados como se fossem do domínio de todos da área; como se, ao lermos nos PCN que “tenta-se aproximar os textos, simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a *textos de qualidade*” (Grifos nossos, 1998, p. 25), fosse possível entender o que o documento considera como um texto de qualidade, sem que haja qualquer tentativa de explicação, antes ou depois do fragmento selecionado, sobre o(s) critério(s) empreendido(s).

Esbarramos com o mesmo obstáculo no âmbito da FNLIJ, instituição de grande expressão no cenário literário infantil e juvenil, a qual consultamos na tentativa de delimitar nosso corpus de análise. Percebemos, primeiramente no *site* da instituição e depois no periódico *Notícias*, o que chamamos no capítulo 2 desta dissertação de utilização “vazia” do vocábulo *qualidade*, ou seja, uma constatação de um uso da palavra dado por um lado como compartilhado, em termos de sentido, com o leitor, sendo por isso desnecessária a sua especificação, e/ou ainda, por outro, como algo suficiente para valorizar e certificar que determinadas obras têm respaldo, confiabilidade, indicação de leitura, descartando-lhe possíveis críticas, merecem ser compradas, lidas, pois têm “qualidade”. É como se o termo correspondesse a um “selo”, “alguém” certifica essa verdade.

Abrimos um parêntese: sabemos que as instituições preservam saberes como forma de manutenção de poder. Uma das formas de caracterizar esta afirmação é, por exemplo, o “ditar” o que deve ou não ser lido. Algumas instituições, como o IBBY e a FNLIJ, por exemplo, recorrem a um discurso da qualidade com frequência, sem, contudo, especificar claramente em que ele consiste. Entendemos que a manutenção do poder (ou tentativa de) pode se mostrar aí: na preservação de um saber por meio da construção de um discurso monológico, em que se apagam suas vozes constitutivas. Falemos, também, da instituição escolar, direção praticamente oficial dos livros infantis e juvenis, que também participa da disseminação de um discurso da qualidade – lembremo-nos da tão propagada *educação de qualidade* –, mas não garante, via formação, um investimento na capacidade de escolha, nas condições de reflexão sobre, de um pensamento “livre”, que estimule o discernimento, a opção, sem imposições.

O que se vê é um contexto onde se procura resguardar determinadas relações de produção de significações presas a complexas relações de poder sobre o que deve ou não ser lido. Cremos que o IBBY, a FNLIJ, a escola, o professor e até mesmo a família de alguma forma impõem modelos, dentro de uma estrutura hierarquizante, e acabam difundindo uma imagem de descrédito sobre o professor, o aluno, o leitor e a literatura – infantil e juvenil ou não.

Fechamos o parêntese com a seguinte colocação: se, em cada época, segundo Deleuze, “se diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado”

(DELEUZE, 2005, p. 63), sabemos que “há locutores e destinatários variáveis, segundo os regimes ou as condições” variáveis “que dependem estreitamente das condições que definem o próprio enunciado enquanto função ... os enunciados só se tornam legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os determinam e que constituem sua única inscrição sobre “um pedestal enunciativo” (idem, p. 64), ou seja, “cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode em função de suas condições de enunciado” (idem, p. 67). Num contexto neoliberal, tem plena circulação.

A despeito do que constatamos, uma utilização “vazia” do vocábulo *qualidade*, insistimos em tentar compreender o que representam expressões como *qualidade literária* e *literatura infantil e juvenil de qualidade*. Não desistimos da FNLIJ como fonte de material de análise; dessa vez, entretanto, resolvemos selecionar fragmentos em que o(s) critério(s) de qualidade aparecia(m) mesmo sem a utilização da palavra em questão. Baseamo-nos, para a procura de tais fragmentos, no que constatamos, em nossas pesquisas para esta dissertação, circular discursivamente a respeito das características do fenômeno literário “geral”, no qual se encaixa a literatura infantil e juvenil.

Como corpus definimos, depois de inúmeras dificuldades, os suplementos do periódico *Notícias*, intitulados “Reflexões sobre a literatura infantil e juvenil”, e com os 212 pareceres elaborados pelos votantes da FNLIJ para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), de 1999. Como categoria de análise, a *negação polêmica*, que já havia se mostrado produtiva, em nossa análise-piloto, na identificação dos perfis de enunciadores mobilizados e na apreensão de suas posições enunciativas e sentidos daí decorrentes.

Foi possível identificar com clareza quatro tipos de enunciadores: o *enunciador protetor*, que definimos como aquele que enxerga a criança em sua fragilidade, principalmente, e acredita na necessidade de protegê-la do “mundo real”; o *enunciador subestimador*, ou seja, aquele que vê a criança como um ser menor quanto às suas necessidades (literárias) e possibilidades, se comparada com os adultos; o *enunciador didático-pedagógico*, aquele que valoriza a transmissão objetiva de conhecimentos para as crianças e os jovens em detrimento da *especulação sobre a existência*; e o *enunciador equivocado*, aquele que se engana quanto à constituição e/ou função da literatura para crianças e jovens.

Acreditamos ser importante retomar que os perfis identificados não se excluem, mas se sobrepõe. Vimos que alguns enunciados negativos poderiam ser atribuídos a mais de um enunciador (ao *subestimador* e ao *equivocado*, por exemplo), o que nos leva a questionar se, apesar de termos identificado quatro perfis enunciativos, não haveria um direcionamento à existência de um único locutor, que seria o “locutor da qualidade”, a quem seria assimilado o enunciador da recusa de todos os fragmentos.

Se existe, realmente, um “locutor da qualidade”, ele nos diz que, de acordo com as análises aqui realizadas, o critério da qualidade na literatura para crianças e jovens, na contemporaneidade, é uma espécie de reação ao que vinha sendo pensado desde o surgimento dessa “nova literatura”. Como vimos, a superproteção dos pequenos, o moralismo – no qual incluímos a propagação de preconceitos – e o didatismo, principalmente, acompanham os livros para crianças e jovens há séculos; entretanto, “qual não foi nossa surpresa” hoje tais características parecem ser repudiadas na medida em que afastam a literatura infantil e juvenil do constituir-se em *manifestação artística*, o que nos parece, de acordo com as pesquisas que realizamos, a grande batalha dessa área literária. Confirmando de vez seu caráter artístico, reconhecida pela crítica especializada, a literatura para crianças e jovens pode, enfim, encontrar seu lugar em nossa sociedade leitora, tendo seu tratamento no ambiente escolar modificado por uma nova visão acerca de sua constituição.

Assim, dentro de nossa perspectiva teórica, a categoria de análise selecionada para a análise do corpus contribuiu para a observação de como vem sendo construído um conceito de qualidade na literatura infantil e juvenil visto que evidenciou um embate de vozes perceptível por meio dos enunciados negativos e de suas afirmativas subjacentes. Observamos pontos de vista opostos, marcando a qualidade e a “não qualidade” dos textos literários infantis e juvenis, instaurando a polêmica.

Por fim, gostaríamos de trazer à baila o seguinte comentário de Mussalin quanto ao papel dos analistas do discurso: “procuram estabelecer [efeitos de sentido] entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros” (2001, p. 112). Dessa forma, somos levados a afirmar que as condições de produção atuais possibilitam e legitimam enunciados como *A autora não*

*poupa a criança do drama causado pelo convívio com aquele que passa a ocupar o lugar do pai dentro de casa; A consciência [do autor] de que escreve para um leitor criança **não** interfere na busca pelo melhor; [A literatura] **não** é, portanto, utilitária; Escrever para crianças **não** é somente ter uma idéia engraçada.* Há alguns séculos, estes mesmos enunciados, produzidos no interior de outras comunidades discursivas, ou seja, constituídos e constituindo outras formações discursivas, poderiam representar a voz da “não qualidade”. Entretanto, porque são produzidos na contemporaneidade – e porque podem ser relacionados com o que já se produzia antes – mostram como vem sendo construído discursivamente um conceito de qualidade na literatura infantil e juvenil.

## Referências bibliográficas

AGUIAR, Luiz Antonio. Uma literatura & seu leitor. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 103-117.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

AZEVEDO, Ricardo. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 25-46.

\_\_\_\_\_. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 21, 1999. Suplemento 7.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: FIORIN, José Luiz & BARROS, Diana Luz Pessoa de (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EdUSP, 2003.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 9-24.

BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Helena H. N. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/MEC, 1998.

CAMPOS, Cláudia Arruda; SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. Adolescentes e livros: a mediação da escola. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999, p. 150.

CARNEIRO, Flávio. A ficção falsa. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 62-76.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Leo. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 77-90.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2574.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. Rio de Janeiro: Ática, 2004.

MACHADO, Ana Maria. Ler e crescer. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 26, 2004. Suplemento 25.

MAINGUENEAU, Dominique. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette, 1987.

\_\_\_\_\_. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus, 2003.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: *Introdução à lingüística 2: domínios e Fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

PÊCHEUX, M. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993, p. 311-318.

\_\_\_\_\_. Apresentação da AAD. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: (uma introdução à obra de Michel Pêcheux)*. Campinas: Pontes, 1990.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. *Literatura infantil, História e Educação: um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2001.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 23, 2001. Suplemento 13.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 167-174.

RAMOS, Anna Claudia. O jogo do faz-de-conta. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p. 147-165.

RICHE, Rosa Maria Cuba. O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo e memória (os casos de Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti). *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 19, 1997. Suplemento 1.

ROCHA, Décio. *Dispositivos de Inscrição do Outro no Discurso*. Comunicação apresentada no 1º Círculo de Estudos da Linguagem – CELing. Rio de Janeiro: IL/Uerj, 2001. Mimeografado.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SANDRONI, Laura. O universo infantil e a biblioteca na vida da educadora Cecília Meireles. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 21, 1999. Suplemento 8.

SANDRONI, Laura. O livro como instrumento de formação e desenvolvimento de crianças e jovens. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 26, 2004. Suplemento 27.

\_\_\_\_\_. Homenagem a Lygia Bojunga. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 26, 2004. Suplemento 28.

SANDRONI, Luciana. Com a palavra o autor. *Notícias*, Rio de Janeiro, v. 25, 2003. Suplemento 24.

SISTO, Celso. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 119-134.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)*. 2002. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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