

LITERATURA INFANTIL - FANTASIA QUE CONSTRÓI REALIDADES

Maria Lúcia Fernandes Guelfi*

"O que diferencia uma criança da outra é o uso da linguagem que os adultos estabelecem ao redor dela."

René Diatkine

A utilização do texto literário para transmitir conselhos sisudos, sem qualquer relação com a vida cotidiana e as necessidades internas da criança, constitui um dos múltiplos obstáculos que, no contexto cultural brasileiro, dificultam o desenvolvimento do gosto pela leitura. A inteligência e o senso crítico do jovem leitor costumam ser desrespeitados pelo *pedagogismo* - e freqüentemente também pelo *infantilismo* - de certos textos rotulados como *literatura infantil*. O problema desses textos é que não correspondem às necessidades específicas da criança, mas apenas traduzem as falsas imagens que os adultos normalmente têm da infância.

Alguns equívocos em relação à literatura produzida para criança relacionam-se ao desconhecimento sobre o psiquismo infantil. Outros se referem à falta de consenso sobre o que se deve entender como funções específicas da linguagem literária. Muitos pais, por exemplo, ignoram que a fantasia e as brincadeiras desempenham um papel importante no desenvolvimento de uma mente saudável que, superando ansiedades, conflitos e medos, aprende a controlar seus impulsos e esperar os momentos adequados para resolver problemas e satisfazer desejos. Confundindo imaginação e fantasia com ilusão e mentira, desconhecem a importância do imaginário na construção do real.

Tendo conquistado espaço como objeto de pesquisa entre especialistas de teoria literária e como disciplina do Curso de Letras, a literatura infanto-juvenil tem suscitado uma série de questões. Entre os pontos polêmicos destaca-se o que se refere à natureza dos textos que devem ser incluídos no rótulo com que, apesar das críticas, já se convencionou denominar tal produção. Como tantos outros rótulos adotados pelas convenções literárias, o termo literatura infanto-juvenil apresenta inúmeras limitações, mas conta a

* Doutora em Letras pela PUC/RJ. Professora de Literatura no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, MG.

seu favor o fato de possibilitar uma rápida identificação do público a que se destina. Esse referencial externo à obra como elemento definidor de sua natureza é justamente um dos pontos mais alvejados pela crítica especializada, sobretudo por aqueles setores cujos critérios de valoração apóiam-se exclusivamente nas marcas literárias do texto e de sua estrutura interna.

Este trabalho pretende mostrar que não se pode analisar adequadamente a questão da literatura infantil sem tratar de alguns aspectos teóricos que envolvem a conceituação da obra literária. Se até os anos setenta¹ os estudos literários se fundamentavam na análise da tríade autor-texto-leitor - sempre privilegiando o texto -, nos últimos anos a ênfase em abordagens interdisciplinares criou o contexto propício para teorias que vêm alterando o próprio conceito de literatura. Siegfried Schmidt é um exemplo de pesquisador que tem contribuído para uma reavaliação de pontos essenciais da teoria literária. Fundador do grupo alemão NIKOL², Schmidt desenvolve um projeto de pesquisa fundamentado em pressupostos epistemológicos denominados pelo grupo como "construtivismo radical", que postula a necessidade de se tomar a literatura não apenas como texto, mas como um sistema processual.

Tendo por horizonte alguns pontos levantados pelo construtivismo de Schmidt, articulados com os postulados de outros teóricos como Jean Piaget - que estudou o desenvolvimento da inteligência na criança - e Bruno Bettelheim - que se ocupou da produção literária para o público infantil -, pretende-se trabalhar com um conceito de literatura infantil que, sem menosprezar os chamados elementos "artísticos" do texto literário, considere também o papel dessa produção na construção de estruturas mentais e sensoriais da criança. Nessa perspectiva, os próprios aspectos literários do texto são valorizados como detonadores de processos cognitivos do sujeito.

Possibilitando a identificação da criança com personagens e situações, as obras de literatura infantil devem proporcionar ao jovem leitor material de apoio na conquista de maturidade psíquica e de integração social, ou seja, na *construção* da sua realidade psíquico-social:

"Na linguagem cotidiana designa-se por construção a produção planejada, intencional e em parte voluntária de algo. Em oposição a isso (...) os

¹ LEIROZ, Flávia Pinto. Ciência da literatura empírica construtivista: novas propostas. In: _____. **Do texto ao sistema literário: novas propostas para o estudo da literatura.** Diss. Mestr. PUC/Rio de Janeiro, 1996, p. 51-79.

² O significado da sigla é "ciência da literatura não conservativa."

construtivistas empregam esta expressão para designar processos que levam à formulação de concepções de realidade, de modo algum arbitrários ou independentes da interação com o mundo circundante, mas baseados em condições biológicas, cognitivas, e socioculturais concretas, às quais os indivíduos socializados estão submetidos em seu mundo social e natural. O indivíduo não controla grande parte dessas condições, e de muitas não tem sequer consciência." (SCHMIDT, 1994:115)

Ao examinar o desenvolvimento da criança, em relação ao mundo que a cerca, Piaget distinguiu várias etapas, desde a que chamou de sensoriomotriz, inicial, até a fase lógica e discursiva, quando a criança começa a operar um sistema de raciocínio lógico (JAPIASSU, 1990: 193). Ele mostra como o universo mental do indivíduo se *constrói* dialeticamente por meio de um processo contínuo de interação com o mundo circundante: "a inteligência molda e assimila o mundo que, por sua vez, desencadeia um processo de acomodação, preparando desse modo um novo trabalho de assimilação" e assim por diante (DUROZOL, 1993: 363).

O caráter construtivista da epistemologia genética de Piaget, permite uma articulação com as pesquisas de Siegfried Schmidt, que demonstram o caráter interativo no processo de construção do conhecimento e dos modelos de realidade:

"É importante notar que a criança sempre aprende a falar em um contexto de vida e que ela 'adquire' contextos de vida que funcionam no processo de aquisição da linguagem. (...) A criança aprende no processo de socialização como os modelos de realidade de sua sociedade são construídos e que possibilidades de ação (no sentido mais amplo, desde ações cognitivas até comunicativas e não-comunicativas) ela pode pôr em prática no contexto de sua estrutura social." (SCHMIDT, 1994: 166-117)

A articulação de alguns postulados teóricos de Schmidt com determinadas conclusões de Piaget em relação ao desenvolvimento interno da criança e a natureza essencialmente ativa do conhecimento - "conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, conhecer é assimilar o real às estruturas de transformações, as estruturas elaboradas pela inteligência, enquanto prolongamento direto da ação" (PIAGET, 1970:30) pode significar uma alternativa para se pensar a literatura infanto-juvenil fora do esquema dualístico - pedagogismo versus obra de arte -, à medida que permite uma ampliação tanto do conceito de literatura e, conseqüentemente, de sua função no sistema social, quanto do conceito de criança, que passa a ser vista como uma consciência que interage com o sistema à medida que se constrói.

O lugar do infante na sociedade burguesa

Hoje, quando falamos em literatura infantil pensamos num público específico, com características diferentes do público formado por adultos. Essa concepção de literatura infantil só se tornou possível a partir do Século XVII, período de consolidação da família burguesa na sociedade capitalista do Ocidente. Uma família voltada para a proteção, educação e formação da criança³. Nem sempre foi assim. Segundo o historiador Philippe Ariès, já houve época em que o filhote do homem não era cercado de cuidados especiais como hoje. Logo que adquiria algum desembaraço físico, a criança era misturada aos adultos, partilhando de suas atividades habituais. Quando sobrevivia à fase da paparicação - a morte das crianças era muito comum no período medieval⁴ -, geralmente era enviada para crescer em outra casa, longe de sua família.⁵

No Século XVIII, com o amplo fenômeno da industrialização, verifica-se um crescente êxodo rural, simultâneo ao fortalecimento financeiro e político das cidades. Apoiando-se no capital, a classe burguesa passa a reivindicar um poder político cada vez maior. Uma das principais conseqüências de suas conquistas políticas é o fortalecimento de instituições - como a família e a escola - que passam a exercer o papel de instrumento de dominação na luta contra outras classes. Fortalecendo-se no papel de mediadoras entre a criança e a sociedade, essas instituições determinam o aparecimento de objetos industrializados, como livros e brinquedos, ou novos ramos da ciência - pediatria, psicologia infantil, pedagogia - igualmente voltados para o público infantil. Tendo aparecido nesse contexto, como instrumento de doutrinação e de dominação, a literatura infantil traz ainda hoje as marcas de forte conteúdo didático e doutrinário, que gera a desconfiança de setores especializados da teoria e da crítica literárias.

³ Não se pode esquecer que, nessa mesma sociedade capitalista do Ocidente, o crescimento dos cinturões de pobreza e marginalização das classes dominantes gerou situações muito diferentes de vida para a criança, constantemente jogada no centro da luta pela sobrevivência e explorada como mão-de-obra barata.

⁴ Presume-se, da leitura de Philippe Ariès, que até o Século XVII, nada fazia para conservar a vida das crianças. Praticado em segredo, numa semiconsciência, no limite da vontade, do esquecimento e da falta de jeito, o infanticídio era uma prática moralmente neutra. A partir desta data, passou-se de um infanticídio secretamente admitido, para um respeito cada vez mais exigente pela vida da criança (ARIÈS, 1981: 56-57).

⁵ Um dos indícios dessa ausência do sentimento da infância na Idade segundo Philippe Ariès, se verifica na arte medieval, onde a criança é representada como um adulto em escala reduzida: o conceito de criança que orientava tal representação era, portanto, de m ser diferente do adulto apenas no tamanho(ld., *ibid.*)

Pedagogismo versus arte literária

O capítulo intitulado "O Barão de Macaúbas", do livro *Infância*, de Graciliano Ramos (1992), descreve a sensação de estranhamento de uma criança diante de um texto carregado de *pedagogismo* (que não deve ser confundido com pedagogia):

"Principiei a leitura de má vontade. E logo emperrei na história de um menino vadio que, dirigindo-se à escola, se retardava a conversar com os passarinhos e recebia deles opiniões sisudas e bons conselhos. —Passarinho, queres tu brincar comigo? Forma de perguntar esquisita, pensei. E o animalejo, atarefado na construção de um ninho, exprímia-se de maneira ainda mais confusa. Ave sabida e imodesta, que se confessava trabalhadora em excesso e orientava o pequeno vagabundo no caminho do dever. Em seguida vinham outros irracionais, igualmente bem intencionados e bem falantes. Havia a moscazinha, que morava na parede de uma chaminé e voava à toa, desobedecendo às ordens maternas. Tanto voou que afinal caiu no fogo. Esses dois contos me intrigaram com o Barão de Macaúbas. Examinei-lhe o retrato (...). Um tipo de barbas espessas (...). Carrancudo, cabeludo. E perverso. Perverso com a mosca inocente e perverso com os leitores. Que levava a personagem barbuda a ingerir-se em negócios de pássaros, de insetos e de crianças? Nada tinha com esses viventes. O que ele intentava era elevar as crianças, os insetos e os pássaros ao nível dos professores." (RAMOS, 1992:117-118)

Essa intenção — subjacente a muitos textos infantis — de "elevar o nível das crianças ao dos professores" é uma espécie de autoritarismo didático que não respeita nem as peculiaridades de cada criança (incluindo nesse aspecto as marcas do contexto sócio-cultural em que ela vive), nem as características específicas de sua fase de amadurecimento interno e nem as funções artísticas do texto literário.

Como forma de expressão artística, a literatura é parte integrante de um processo cultural. Utilizando diferentes sistemas de signos e matérias-primas diversas, toda cultura desenvolve linguagens artísticas específicas, geradas a partir de convenções consensualmente estabelecidas como formas de manifestações estéticas - escultura, dança, pintura, teatro -, para expressar problemas básicos do ser: experiências de vida, desejos, sonhos, angústias, medos, preocupações, perplexidades diante dos mistérios da vida e da morte, uma gama variada de emoções e sentimentos, como amor, tristeza, ódio, saudade. A literatura é um desses sistemas especiais de linguagem.

Uma das principais funções da arte poderia ser equiparada à função que os psicanalistas verificam na brincadeira, nos jogos e nos sonhos. Levando

a criança a repensar, de modo inconsciente, as situações vivenciadas no dia-a-dia, brincadeiras e jogos possibilitam descarga de energias negativas, reavaliação de mensagens e superação de dificuldades, à medida que os participantes projetam - nos gestos, nas falas e na imitação dos adultos - seus próprios conflitos interiores. Assunto sério para a criança, as brincadeiras não constituem apenas válvula de escape, mas atuam no psiquismo infantil, possibilitando melhor compreensão do contexto, fortalecimento da auto-imagem e até solução de problemas emocionais.

Toda expressão artística deve provocar forte mobilização do receptor, possibilitando a identificação e a transferência, de modo a permitir a projeção, no mundo criado, de suas próprias experiências de vida. As emoções vividas durante essa experiência singular devem ser tão intensas que, ao final, o receptor já não seja o mesmo. Como a comunicação artística só se completa satisfatoriamente quando atinge esse nível de mobilização e resposta, seu objetivo não pode restringir-se à mera transmissão de um conteúdo, de uma informação, à semelhança de outras formas de comunicação. Possibilitando profunda interação texto-leitor, a obra literária deve ser construída pela própria vivência do leitor. Como resultado do processo de interação obra/leitor, a percepção de mundo se amplia, obrigando o sujeito a nova reconstrução da realidade:

"Construção da realidade é aqui definida mais precisamente como processo social de elevado condicionamento empírico, no qual se geram modelos para (e não de) realidades empíricas/mundos circundantes ecologicamente válidos, e que tem no indivíduo socializado o lugar empírico da produção de sentido. O atributo 'social' alude às condições supra-individuais desse processo, tal como se apresentam na estrutura social e na cultura. (...) Com isso refutam-se todos os conceitos que concebem percepção e cognição como reprodução ou representação da 'realidade', e a referência a indivíduos como lugares empíricos da construção e do uso do saber coletivo indica as condições biológico-evolutivas e cognitivo-psicológicas de construções da realidade." (SCHMIDT, 1994:115).

Quando se apresenta à criança um texto destituído de qualidades mobilizadoras de sua atenção e curiosidade, inviabiliza-se o processo de comunicação artística. Mais do que assuntos de seu interesse - em princípio uma criança se interessa por todos os assuntos - a obra literária dirigida ao público infantil deve apresentar uma linguagem adequada à fase de desenvolvimento intelectual e emocional do leitor, para que o resultado da

leitura não se restrinja ao tédio e ao tormento, à semelhança do que ocorre com o jovem Graciliano Ramos:

"Os meus miolos ferviam, evaporavam-se, transformavam-se em nevoeiro, e nessa neblina flutuavam moscas, aranhas e passarinhos, nomes difíceis, vastas barbas pedagógicas. Achava-me obtuso. A cabeça pendia em largos cochilos, os dedos esmoreciam, deixavam cair o volume pesado. Contudo cheguei ao fim dele. Acordei bambo, certo de que nunca me desembaraçaria dos cipoais escritos." (RAMOS, 1992:119).

A comunicação artística, em princípio, é oposta a toda e qualquer forma de doutrinação, embora jamais esteja isenta de substrato ideológico. Sendo uma forma de comunicação aberta, que trabalha com textos que exploram ao máximo as convenções de linguagem que permitem leituras plurissignificativas, respeitando-se a pluralidade de vozes presentes no discurso - a polifonia estudada por BAKHTIN (1981) -, a literatura é *anti-pedagógica e deseducadora* por natureza, em relação a sistemas estabelecidos sobre privilégios e concentração do poder. Possibilitando ao leitor o contato com diferentes pontos de vista, a literatura induz o indivíduo a perceber o relativismo das verdades, sempre a serviço de interesses de grupos e classes, levando-o à compreensão de que até mesmo valores éticos e formas de comportamento são construídos culturalmente, podendo, por isso mesmo, serem criticados e reconstruídos permanentemente.

Qualquer tentativa de utilizar deliberadamente a literatura - ou qualquer forma de arte - para fins de doutrinação acaba por limitar os procedimentos estabelecidos pelas convenções literárias para permitir ao leitor que se aloje no texto, participando ativamente de sua construção. A utilização da literatura como instrumento de doutrinação tem resultados desastrosos, provocando a rejeição dos jovens pela leitura.

Para que um texto dirigido à criança mobilize sua atenção, alterando-lhe a consciência do universo psíquico e social, precisa falar de temas do seu interesse numa linguagem adequada à sua maturidade. Estando em processo de crescimento, a criança é um leitor especial, que sofre profundas alterações de acordo com as fases de maturação física e psicológica. É necessário que os textos literários, embora quase sempre escritos por adultos, permitam a acolhida do (e pelo) *outro - a criança*.

A criança, esse “outro” desconhecido

Nossa cultura lida muito mal com a questão do *outro*, aquele que é diferente do modelo privilegiado. Quando falamos em Homem, esse conceito abstrato de ser humano corresponde a um modelo que reúne características bem definidas: indivíduo do sexo masculino, branco, de ascendência européia, de classe média alta e - não se pode esquecer - adulto. Em tese “todos são iguais perante a lei”, mas os cidadãos que se aproximam do modelo privilegiado sem dúvida estão bem mais próximos da “igualdade” e, portanto, dos privilégios.

Por ainda não ter desenvolvido plenamente suas potencialidades e habilidades, a criança é menosprezada em sua inteligência e dignidade. Seus direitos são esquecidos e as necessidades básicas ignoradas.

O mito da “infância feliz” que leva os adultos a identificarem esta fase como a “melhor época da vida”, associada à idéia de uma alegre irresponsabilidade em que parece terem vivido um dia, é uma fantasia que lhes assegura certo conforto interno, mas dificulta sua compreensão sobre quem é a criança. Para muitos pais é difícil, por exemplo, aceitar que a criança, como qualquer pessoa, também sente emoções destrutivas como raiva, ciúme, inveja, angústia e medo. Por outro lado, não se pode mais esquecer a especificidade da criança, que não é um pequeno adulto como se pensava na Idade Média. Quando se pretende compreender a criança, esse “outro” do adulto, é preciso levar em consideração a idéia de uma pessoa em construção, vivenciando situações e experiências específicas dos diferentes momentos do seu processo de crescimento físico e amadurecimento psíquico-emocional.

O escritor, que é uma espécie de artista, caracteriza-se pela capacidade que tem de despersonalizar-se para *ser o outro*, para vivenciar situações que não dizem respeito a si mas a outros seres humanos. É graças a essa habilidade de se fingir “outro” - de se “outrar” -, que o artista consegue atingir seu receptor: “Traduzir uma parte/na outra parte/ - que é uma questão/ de vida ou morte - será arte?” (GULLAR, 1980:437). Esta sensibilidade para captar o outro estabelece uma ponte entre pessoas anulando preconceitos que rotulam de inferior ou anormal aquele que é diferente do modelo privilegiado de ser humano.

Capacidade excepcional de se despersonalizar para captar o outro revela Guimarães Rosa nos contos com que abre e fecha o livro *Primeiras Estórias* (1988). Embora haja um narrador em terceira pessoa, o ponto de vista predominante dessas narrativas é o da personagem central, o Menino.

Para redescobrir o mundo com os olhos de uma criança, certamente Guimarães Rosa foi buscar, no próprio inconsciente, traços do menino que foi.

Os dois contos mostram a trajetória de um Menino que vivencia situações de vida comuns à espécie humana, na fase inicial do seu longo trajeto de vida e aprendizado. Situado na categoria dos conceitos universais, o Menino simboliza a infância.

Acompanhando as situações-limite enfrentadas pela personagem - como o deslumbramento diante da beleza desconhecida de plantas e animais, a perplexidade do primeiro contato com a morte e com a falta de solidariedade entre os membros de uma espécie, o desconcerto total do universo causado pela doença da mãe e pelo involuntário afastamento do Menino -, o leitor percebe algumas características essenciais da infância: curiosidade aguçada em relação a tudo que é novo e desconhecido, instabilidade emocional oscilando entre o mais elevado otimismo e o pior pessimismo, capacidade para se recuperar rapidamente de sofrimentos, perplexidade diante de injustiças, radicalização do bem e do mal, ligação intensa com a mãe, animismo e concepção mágica do universo.

O Menino simboliza a criança em momentos de encantamento, de decepção e dor, de medo e reconquista da esperança, no percurso das etapas do amadurecimento interno, pelo qual toda criança tem que passar até aprender certas lições essenciais: o eterno movimento de todas as coisas, a relatividade do bem e do mal, a alternância contínua entre a dor e a alegria, entre o desconsolo e a esperança, entre as perdas e os ganhos. Os contos narram a grande aventura da construção de um significado para a vida, da conquista de controle sobre os impulsos irracionais do Id.

A ordenação do caos e a conquista da linguagem

Já o livro **Infância**, de Graciliano Ramos, por ser autobiográfico, tem como referência uma criança particular, representada em concreta moldura geográfica, história e social. Trabalhando com diversas camadas da memória, o narrador vai reconstruindo a própria infância por etapas, valendo-se de associações, intervenções alheias e uma boa dose de imaginação. Suas próprias opiniões vão se alterando ao longo da narrativa. O escritor adulto tenta resgatar o processo de amadurecimento da criança, recuperando as mudanças progressivas que se verificam no trato com as pessoas e na construção de um universo psíquico e social. Real e imaginário se misturam,

entrelaçando-se em dois níveis distintos e paralelos: o crescimento interno da criança na conquista de uma identidade e a recuperação da memória pelo adulto. Discursos e imagens diferentes vão se sobrepondo, à medida que o narrador tece o texto.

De início percebe-se uma criança ainda muito pequena, cuja principal sensação diante do mundo é de absoluto estranhamento. O contexto hostil é uma infinidade de obstáculos. Como os obstáculos da memória, enfrentados pelo escritor adulto, que se esforça para reconstruir as cenas e as pessoas envoltas em densas nuvens. Massacrada pelos obstáculos do meio, a criança sofre para ordenar o caos inicial. Do mesmo modo que o adulto se esforça para organizar o caos da memória, sobretudo antes dos 2 ou 3 anos, quando prevalece um estado mental nebuloso, povoado de ambivalências incompreensíveis: conforto/desconforto, ódio/amor, som/silêncio, presença/vazio.

Pela sobreposição das duas experiências - da criança e do adulto -, o narrador consegue mostrar com precisão a realidade do caos: na vivência de ambos, fragmentos de objetos, de cenários e de pessoas se misturam desconexos, desligados das noções de tempo cronológico e espaço geográfico. Criança e adulto, no imenso presente da memória, vagueiam, tateando, na imensidão de pátios, salas enormes e escadas monstruosas.

"De repente me senti longe, num fundo de casa, mas ignoro de que jeito me levaram para lá, quem me levou. Dois ou três vultos desceram ao quintal, de terra vermelha molhada, alguém escorregou, abriu no chão um risco profundo Mandaram-me descer também. Resisti: o degrau que me separava do terreiro era alto demais para as minhas pernas. Transportaram-me - e adormeci, não cheguei a pisar no barro vermelho." (RAMOS, 1992:8)

A organização do espaço ao seu redor é um processo lento para a criança. Cada nova experiência a deslumbra e transtorna. Trabalhando por meio de associações, vai passando de um aprendizado a outro - o açude lhe parece imenso pote de água; a multidão de operários na construção do açude lembram um formigueiro. Logo aprende, porém, que as próprias associações devem ter limites: não se pode generalizar tudo. Ao longo da narrativa, o mundo dessa criança vai se fixando pela dor e pelo espanto. A recuperação da memória também segue o mesmo esquema. Os vazios persistem, certas esquisitices das pessoas e da própria natureza jamais serão compreendidas, assim como algumas lacunas da memória nunca serão preenchidas pelo adulto.

Uma das primeiras necessidades enfrentadas pela criança no processo de desenvolvimento é a ordenação desse caos interior. A construção de pontes entre o interior e o mundo exterior começa quando o bebê se esforça para estabelecer contato com o contexto. Observando a brincadeira de um bebê, de um ano e meio mais ou menos, que jogava um carretel de linha para, em seguida, puxá-lo (PIMENTA, 1993:46), Freud percebeu a importância desses gestos, concluindo que se tratava de uma espécie de dramatização, pela qual se representava o afastamento e a volta da mãe.

Por meio da brincadeira, a criança cria a resistência necessária para suportar os problemas e conflitos do seu cotidiano. Mais do que mecanismos catárticos, porém, as brincadeiras dos bebês já traduzem o esforço na construção de significados para o mundo. Há uma interação entre cérebro e o contexto nessa construção de estruturas mentais e emocionais. Associação, imitação e repetição constituem mecanismos comuns nesse processo. Intuitivamente, sem o respaldo das recentes pesquisas sobre a construção do cérebro e da consciência, Graciliano Ramos vai reconstruindo seu passado por meio de roteiro semelhante.

Bebês também apreciam literatura?

As mães - que sempre "entenderam" o significado do choro de seus bebês - há séculos já sabiam disso, mas só agora, nos últimos anos, a ciência tem divulgado resultados de pesquisas que comprovam a capacidade que os bebês têm para extrair informações do seu ambiente e para se comunicar. Com os estudos científicos sobre o cérebro dos bebês, cai por terra a idéia de um cérebro passivo, uma folha em branco, que predominava há alguns anos.

É nessa fase que se inicia a interiorização da linguagem, sobretudo pelo contato com os elementos sonoros e poéticos emitidos pela mãe. As cantigas de ninar, os jogos de linguagem, as brincadeiras com os sons constituem estímulos para o futuro aprendizado da fala, proporcionando a primeira relação afetiva da criança com sua língua e permitindo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da fala. O jogo sonoro e a carga afetivo-emocional da presença materna nutrem o bebê preparando-o para o futuro aprendizado da língua (KIRINUS, 1992).

Mais tarde, na fase pré-escolar, outras brincadeiras com palavras e sons continuam motivando a criança para interiorizar - pela repetição e

imitação - a fonologia e a gramática da poesia oral. Além das cantigas de ninar e das cantigas de roda, a criança relaciona-se de modo lúdico com as palavras por meio de variados jogos verbais: adivinhas, travalínguas, "palavras mágicas", parlendas, associações, rimas, códigos secretos, alfabetos particulares (língua do "i", língua do "p") e uma infinidade de outras brincadeiras com a linguagem. No contato com a criança, as palavras ganham concretude, tornam-se palavras-coisa, palavras-brinquedo.

A criança também pode ser estimulada, nos dois primeiros anos de vida, a iniciar um contato afetivo com a literatura por meio de livros-brinquedo, como os de plástico que podem ser levados para o banho, os livros de pano, com páginas "abotoadas" ou fechadas com zíper, livros que ela possa riscar e até rasgar. Esse contato físico com palavras-brinquedo e com livros-objeto, numa fase em que o mundo é conhecido pelos sentidos, principalmente pelo tato, é o primeiro grande estímulo para se formar o gosto pela leitura. Pelos estímulos sensoriais, a criança será levada a desenvolver uma relação afetiva, que talvez sobreviva à eventual carga de estímulos negativos em relação à leitura. Crescendo num contexto cultural que não valoriza essa atividade, ela vai conviver com adultos que não gostam de livros e que, até inconscientemente, vão lhe passar mensagens preconceituosas sobre os mesmos. Vai passar por experiências bastante desagradáveis, durante sua formação escolar, quando o livro será encarado como instrumento de leituras obrigatórias, sem qualquer relação com a sua própria vida. O contato afetivo dos primeiros anos talvez possa funcionar como antídoto, quando a criança, já integrada ao sistema sócio-cultural a que pertence, fatalmente tiver assimilado a idéia de leitura como atividade ligada ao rol de obrigações desagradáveis da vida.

Os conflitos do crescimento e os contos de fadas

Segundo o psicanalista Bruno Bettelheim (1980), a infância é o período de aprender a construir pontes sobre a imensa lacuna entre a experiência interna e o mundo real. Os contos de fadas oferecem materiais de fantasia que sugerem à criança, sob forma simbólica, o significado de toda batalha para conseguir uma auto-realização. Os contos dizem à criança, numa linguagem adequada à sua forma de pensamento - mágica e animista até os sete anos - que ela terá que passar por sofrimentos, privações, solidão e angústia, mas tudo vai acabar bem se ela for corajosa e enfrentar as dificuldades sem medo.

Como auto-realização implica integração dos impulsos irracionais do *id* com as outras partes do psiquismo - *ego* e *superego* -, a criança passa por longa trajetória até conseguir vencer determinados conflitos internos, próprios do crescimento. Mostrando-lhe situações de embate, quando personagens envolvidos com inimigos cruéis são submetidos a provas sobre-humanas, que a mente da criança interpreta como símbolos dos próprios conflitos, os contos de fadas, tal como as brincadeiras, podem oferecer alívio às tensões, sugerindo possibilidades de vitória.

Entre as tensões sofridas por uma criança na fase dos 4 aos 7 anos, estão aquelas que decorrem de medos ancestrais da humanidade - como o medo de não ser amado, ou de ser rejeitado e abandonado, o medo da morte, sobretudo da morte dos pais - e também aquelas que resultam de alguns problemas típicos dessa fase como a rivalidade entre irmãos e os conflitos edípicos. Estes últimos surgem a partir de uma "rivalidade imaginária" com o genitor do sexo oposto. Os conflitos edípicos se referem a uma carga de emoções fortes como inveja, ciúmes, raiva e culpa.

Nos anos 60 e 70, educadores e intelectuais passaram a condenar os contos de fadas, principalmente por dois motivos: o problema da violência e a questão ideológica. Além de cruéis, as histórias de fadas eram acusadas de produzirem alienação, já que passavam valores das classes dominantes e uma visão ilusória sobre a realidade. Essas críticas podem ser analisadas sob dois aspectos. Dirigidas aos conteúdos manifestos dos contos, são verdadeiras. Entretanto, tais críticas ignoram mais dois aspectos fundamentais na relação criança/contos de fadas. Em primeiro lugar, a natureza do psiquismo infantil e a necessidade que a criança tem de fantasia e de magia para a construção de sua realidade psíquica. Em segundo lugar, tais críticas ignoram a natureza simbólica da linguagem dos contos de fadas e a importância das mensagens veiculadas pelos conteúdos latentes de tais narrativas. Os dois aspectos ignorados pelas críticas dirigidas aos contos de fadas geram um terceiro item que não pode ser esquecido: é um equívoco pensar que uma pessoa pode ter atuação política madura sem ter resolvido seus problemas internos básicos.

Estudos mais recentes sobre psicanálise e psiquismo infantil demonstram que, por terem surgido há muitos séculos, talvez há milênios (existem indícios de que alguns temas principais de contos de fadas se reportem a 25.000 a.C.) esses contos apresentam alguns significados encobertos, que podem transmitir importantes mensagens à mente inconsciente e pré-consciente. Marie Louise von Franz⁶, lembra um interessante costume verificado entre os

⁶ Importante colaboradora de C. G. Jung, esta psicanalista chegou a ser co-autora de algumas de suas obras capitais.

aborígenes australianos, que serve de metáfora sobre o papel dos contos de fadas no desenvolvimento do psiquismo da criança:

"Quando o arroz não está crescendo bem, as mulheres vão para os campos de arroz, ficam de cócoras e contam para o arrozal o mito da origem do arroz. Então, o arroz fica sabendo porque ele está lá e se põe a crescer. Isto é, provavelmente, uma projeção de nossa própria situação; conosco isto também é verdadeiro, pois se retomamos os mitos que falam de nossas origens, das nossas inquietações metafísicas (Quem sou eu? De onde vim? Como o mundo passou a existir? O que é o mundo? Como posso viver nele? Como posso ser eu mesmo? Quem criou o homem e os animais? Qual é o sentido da vida?), nós compreendemos as nossas razões de viver e isso muda toda a nossa disposição de vida, sendo que muitas vezes pode mudar nossa própria condição psicológica." (FRANZ, 1970:74-75)

Na interpretação de muitos psicanalistas, os significados encobertos dos contos de fadas falam de problemas relativos à sexualidade, aos instintos básicos do ser e do corpo, ao processo de maturação psíquica, aos medos ancestrais, não se podendo explicar racionalmente o significado desses conteúdos psíquicos:

"Quando se conta histórias de fadas para as crianças elas se identificam imediatamente e captam toda atmosfera e sentimento que a história contém. Os contos retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma experiência independente. O conto oferece um modelo para a vida, um modelo vivificador e encorajador que permanece no inconsciente contendo todas as possibilidades positivas da vida." (FRANZ, 1970:74)

A criança compreende que, embora essas histórias sejam imaginárias, não são falsas pois se referem a outra espécie de realidade - a do inconsciente -, conforme fica sinalizado desde o início, com a célebre fórmula que fixa o tempo e o espaço do relato fora da realidade cotidiana: "Era uma vez, num reino muito distante..."

Os contos respondem a questões básicas do ser. Um dos temas filosóficos mais discutidos é a origem do ser - quem sou? -, que também constitui uma das primeiras perguntas da criança, por volta dos 3 anos, quando sua imagem no espelho a deixa fascinada. Daí por diante, as perguntas se multiplicam: de onde vim?, como o mundo passou a existir?, o que é o

mundo?, como posso viver nele? Até os 7 anos, a criança se satisfaz com as respostas oferecidas pelos contos de fadas porque a visão de mundo apresentada neles está de acordo com a sua maneira de compreender e vivenciar a realidade. Nessa fase, as explicações realistas não a atraem porque lhe falta a compreensão abstrata. Segundo Piaget, a fase das operações concretas, quando a criança desenvolve compreensão das relações entre coisas palpáveis, adquirindo noções de substância, peso, volume e capacidade para classificar objetos, começa por volta dos sete anos.

Tentando dar explicações científicas e racionais para a criança desde muito cedo, paradoxalmente, muitos pais não levam em conta as descobertas científicas sobre como funciona e se desenvolve a mente da criança. Antes de ter desenvolvido a capacidade de abstração, as explicações científicas lhe são incompreensíveis (BETTELHEIM, 1980).

O fascínio pelos vilões e o papel dos heróis

René Diatkine (1993), um psicanalista francês que utiliza contos de fadas na terapia de crianças, fala sobre o fascínio dos pequenos por vilões, pelas situações de perigo e pela crueldade expressa nessas histórias (uma violência que freqüentemente horroriza pais e educadores): "As crianças gostam dos temas mais angustiantes da humanidade: a origem da vida, a morte, a perda dos pais". Segundo ele, uma das histórias de maior sucesso na França é **Le Genévrier**, dos Irmão Grimm. O conteúdo escabroso do conto talvez explique sua ausência em antologias brasileiras. Trata-se de uma história atroz, sinistra mesmo: a madrasta mata o garotinho e faz com que o pai coma seu corpo misturado na sopa, durante o jantar. Depois, a irmãzinha, recolhe os ossos do menino do chão, onde foram cuspidos pelo próprio pai, e os joga ao pé de uma árvore, onde tempo depois surge um pássaro que canta: "Minha mãe me matou, meu pai me comeu e minha irmãzinha teve dificuldades em juntar os meus ossos. Que belo pássaro eu nasci." Toda vez que o zimbros se manifesta e fala, as crianças vibram. Quando o passarinho canta, elas chegam ao delírio: elas sabem, que, no final, o garoto venceu a própria morte.

Muitas histórias apresentam esses ingredientes escabrosos. Outro exemplo é a do Chapeuzinho Vermelho, onde o lobo devora a avó. Numa das versões, a vingança dos caçadores é terrivelmente cruel: abrem o animal, costurando pedras dentro da barriga dele! Por que as crianças gostam tanto desses aspectos horripilantes das histórias? Por uma razão muito simples,

explicam os psicanalistas: identificando-se com as personagens elas podem experimentar, por meio da fantasia, situações de conflito, de angústia e de medo e transferir emoções de raiva e desejos de vingança para bruxas, monstros e dragões. Com essa transferência, ocorre a catarse, ou seja, o alívio de tensões emocionais, provocadas por conflitos internos.

Na opinião de René Diatkine, esses contos podem ajudar na formação de adultos saudáveis e equilibrados: "Ensinar as crianças a controlar seus medos através dos contos é protegê-las" conclui o psicanalista (DIATKINE, 1993:7-8). Os adultos, porém, querem esconder o lado escuro do mundo e das pessoas. E preferem não falar sobre assuntos com os quais nem eles lidam bem, como as questões ligadas à sexualidade e à morte. Além disso, muitos têm medo da fantasia, que, de certa forma foge ao controle racional deles. Por que se tem medo da fantasia? Por outro lado, por que não falar de certos assuntos da "realidade"?

É preciso tomar cuidado para não radicalizar a oposição entre real e fantasia. Não se trata de categorias estanques. Segundo algumas teorias construtivistas do conhecimento, a realidade só existe para o ser humano enquanto experiência sensorial mediada pela linguagem. O processo cognitivo do indivíduo não apreende o mundo, ao contrário, forma-o à medida que o experimenta.

"O processo cognitivo constrói a realidade na sua própria estrutura cognitiva. As relações familiares com objetos e acontecimentos são produzidas a partir da experiência e não existem independentes do processo de cognição individual. Cada pessoa conhece apenas o mundo que construiu através da materialização de milhares de padrões de atividades dispostos em seu sistema nervoso, desde a rede sensorial até ao cérebro. (...) A "autoconsciência", o "saber de si", é construída por repetições operacionais que a capacitam a diferenciar dentro do domínio cognitivo o "exterior" do "interior" e, conseqüentemente, relacionar-se com um "mundo exterior". A relação entre os indivíduos ocorre mediada pelas correspondências estabelecidas por seus domínios particulares de cognição. A construção da ambiência é feita consensualmente, na proporção desse paralelismo estrutural e funcional estabelecido pelos sistemas cognitivos dos indivíduos interagentes na dependência da intensidade e da duração de suas interações." (NEVES, 1996:15-16)

Diante dessas informações, qualquer radicalização que estabeleça fronteiras fixas entre a realidade interior e a exterior torna-se inviável. A rigor, a única realidade capaz de "existir em si" é o pensamento. Nele, o "universo lá fora" é criação de um processo conceitual intersubjetivo - o "real"

é construído com base na viabilidade de experiência e interações com os inumeráveis planos sócio-culturais internalizados através da história da socialização.

Em termos psicanalíticos, numa mente "saudável" deve haver uma inter-relação entre real e imaginário. Do ponto de vista do inconsciente, o imaginário é real. É a maneira como o inconsciente interpreta o real. O problema não está na preferência que se deva dar à realidade ou à fantasia nas obras destinadas ao público infantil, mas em se compreender que há uma linguagem adequada para se falar à criança em cada fase de seu desenvolvimento.

Real para a criança é tudo o que é verdadeiro para ela. E seus conflitos internos são verdadeiros, embora a criança não saiba falar deles. A criança lida com o imaginário de modo natural. Já o adulto, reprimindo-o pela ditadura do racionalismo científico, não percebe o quanto existe de "ficção" naquilo que julga ser o real.

Além de bruxas, gigantes, monstros e fadas, há uma figura essencial nos contos, que é a do herói. Nos mitos e lendas antigas, o herói é quase sempre um salvador: ele pode libertar sua tribo de todos os perigos, salvar a princesa, encontrar tesouros escondidos, restabelecer ligações com os deuses e com a vida, renovar o princípio da vida e sair de qualquer armadilha.

O herói exerce importante papel, como modelo, na construção de um ego forte. O pai, os irmãos mais velhos, os colegas maiores da sala, os tios e professores também podem preencher esse papel. Neles a criança projeta suas fantasias. Projeções produzidas pelo inconsciente; esses modelos aparecem naturalmente nos sonhos dos adolescentes - que imaginam ser aquilo que desejam ser quando crescerem - ou são transferidas para figuras externas que captam a fantasia da criança e influenciam a construção do seu ego. As histórias de herói constituem uma necessidade vital em condições difíceis da vida. Ele dá as razões de se viver e ao mesmo tempo restaura a coragem. (FRANZ, 1970:68-76)

Os contos de fadas colocam a criança em contato com alguns conflitos internos, próprios do crescimento, sugerindo experiências necessárias para o desenvolvimento de sua maturidade psíquica. Esse processo de crescimento começa com a resistência contra os pais e o medo de crescer, e termina quando o jovem construiu uma autoconsciência independente e segura, ou seja, conseguiu independência psicológica e maturidade moral. Um dos aspectos importantes dessa maturidade interna é o modo de se relacionar de maneira positiva com o outro sexo, que deixa de ser visto como ameaçador ou demoníaco.

Como sucede na comunicação artística, o significado mais profundo de um conto de fadas será diferentes para cada pessoa e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. Em parte, o conteúdo dos contos de fadas - o conteúdo simbólico, latente nessa forma de narrativa - resulta do consenso de várias pessoas a respeito do que consideram problemas humanos universais e o que aceitam como soluções desejáveis - pois desde os tempos primitivos eles têm sido contados. Neles, a existência feliz é projetada como resultado das provações e tribulações envolvidas nos processos normais de crescimento. As crises são representadas como encontros com fadas, bruxas, animais ferozes ou figuras de inteligência e astúcia sobre-humanas. "Por mais fantásticas que sejam as imagens simbólicas, os problemas apresentados são reais e o herói é sempre apresentado como humano. Os contos de fadas deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a história ensina sobre a vida e a natureza humana" (FRANZ, 1970).

Entre as inúmeras mensagens transmitidas pelos contos de fadas está a idéia de que, para não ser mero brinquedo de suas ambivalências, o ser humano precisa integrá-las e conseguir uma personalidade unificada. Dessa forma será capaz de enfrentar com sucesso as dificuldades da vida. A integração interna, porém, não é algo que se possa conseguir de uma vez por todas - é tarefa com que se confrontam os indivíduos durante toda a vida.

Guerra ao sexo oposto e às incongruências dos adultos

Retomando a trajetória da criança na construção de sua realidade psíquica e social, no livro de Graciliano Ramos, *Infância*, é interessante citar um trecho do capítulo "Inferno":

"Expressava um lugar ruim, para onde as pessoas mal-educadas mandavam outras, em discussões. E num lugar existem casas, árvores, açudes, igrejas, tanta coisa, tanta coisa que exige uma descrição. Minha mãe condenou a exigência e quis permanecer nas generalidades. Não me conformei. Pedi esclarecimentos, apelei para a ciência dela. (...) Desejava que me explicassem a região de hábitos curiosos. Não me satisfiziam as fogueiras, as tachas de breu, vítimas e demônios. Necessitava pormenores. Minha mãe estragara a narração com uma incongruência. (...) Achava-me disposto a crer, aceitaria os casos extraordinários sem esforço, contanto que não houvesse neles muitas incompatibilidades. Reclamava uma testemunha que tivesse visto diabos

chifrudos, almas nadando em breu. Ainda não me havia capacitado de que se descrevem perfeitamente coisas nunca vistas." (RAMOS, 1992:72-73).

Percebe-se como a criança começa a ficar exigente diante das explicações que lhe são oferecidas pelos adultos. Ela ainda aceita de bom grado figuras imaginárias. A fantasia continua importante na construção de sua realidade. Começa, entretanto, uma fase de obsessão pela coerência lógica na compreensão do mundo. Tudo o que o adulto diz passa por acurada análise crítica. A criança começa a exigir maior respeito por sua inteligência, confiança que lhe é dada pelo início do raciocínio lógico e da habilidade para abstrações.

Entre as principais contribuições de Piaget para a psicologia contemporânea merece destaque a teoria sobre o processo de construção do conhecimento no indivíduo desde a infância, baseada em pesquisas empíricas:

"A evolução da criança procede do egocentrismo à reciprocidade, da assimilação à acomodação, de um eu inconsciente dele mesmo à compreensão mútua constitutiva da personalidade, da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinar." (PIAGET, 1970:177)

Nos últimos anos, muitas pesquisas científicas têm demonstrado que as experiências durante a infância alimentam os circuitos nervosos determinando a construção do cérebro e o futuro da criança⁷. Entre os cinco e seis anos inicia-se o raciocínio lógico-formal⁸: a criança já consegue cotejar as próprias experiências, tirando conclusões. Daí por diante ela vai começar a cobrar cada vez mais coerência por parte das explicações recebidas dos adultos, tentando racionalizar seu conhecimento sobre o mundo.

A teoria de Piaget enfatiza o aspecto de interação do cérebro com o mundo exterior: as estruturas mentais "moldam e assimilam o mundo" que, por sua vez "desencadeia um processo de acomodação". Ou seja, a realidade externa é manipulada pelo cérebro de tal modo que ele a usa para criar seu próprio mundo e se tornar independente, como podemos concluir também

⁷ Segundo reportagem da revista *Veja*., "pesquisadores de diversas parte do mundo estão descobrindo que há etapas definidas para o desenvolvimento do cérebro das crianças, e informam que a inteligência, a sensibilidade e a linguagem podem e devem ser aprimoradas. (...) Mesmo sensações aparentemente tão primárias quanto calma ou ansiedade são aprendidas. (Cf. *Veja*, mar. 1996, p. 87)

⁸ Muitas pesquisas confirmam a teoria de Piaget, mas antecipam cronologicamente o início das operações lógico-formais (Cf. *Veja*, 20 mar. 1996, p.85)

pelo final do capítulo sobre a reação do narrador de **Infância**, desencadeada pelas descrições de sua mãe a respeito do inferno:

"Minha mãe curvou-se, descalçou-se e aplicou-me várias chineladas. Não me convenci. Conservei-me dócil, tentando acomodar-me às esquisitices alheias. Mas algumas vezes fui sincero, idiotamente. E vieram-me chineladas e outros castigos oportunos." (RAMOS, 1992:74)

Na fase em que a criança está querendo entender o mundo pela razão e construindo um comportamento inteligente, conforme suas próprias conclusões lógicas, é importante levá-la a problematizar o conteúdo manifesto dos contos de fadas - de natureza ideológica e, portanto, inaceitáveis para a nossa realidade contemporânea -, por meio de textos que apresentem leituras paródicas dessas narrativas antigas, como por exemplo, os livros de Ruth Rocha - **O reizinho mandão** e **Sapo vira rei vira sapo**.

Respeitando a inteligência da criança essas obras possibilitam uma reflexão crítica sobre os aspectos "alienados" do conteúdo manifesto dos contos de fadas, auxiliando a criança a construir sua maturidade como pessoa e preparando-a para exercer a cidadania, à medida que se depara com personagens que buscam a independência e proclamam o direito individual à palavra, como a menina que enfrenta o autoritarismo do Reizinho Mandão, com a frase mágica - "cala a boca já morreu: quem manda na minha boca sou eu" - e, assim, restaura o direito de fala do povo. O sucesso dos livros de Ruth Rocha entre as crianças também destrói o preconceito de que certos assuntos - como as questões de política e de poder na sociedade - não atraiam a atenção do público infantil.

Todos os assuntos podem interessar à criança, desde que tratados na linguagem adequada à sua fase de desenvolvimento. A idade do leitor é uma questão importante quando se trata de literatura infantil. O modo de se relacionar com o contexto se altera substancialmente de acordo com as fases do desenvolvimento vivenciadas pela criança. Conseqüentemente devem ser alteradas a linguagem e a forma de tratar os assuntos.

Os temas tabus, por exemplo, como a sexualidade e a morte, - que, nos primeiros anos devem ser tratados por meio da linguagem simbólica dos contos de fadas -, agora, na fase lógica, podem ser tratados de modo mais direto, de preferência por meio de equilibrada mistura de fantasia com real, como se verifica na ficção de Lygia Bojunga. Obras de caráter iniciático, as narrativas dessa autora, sem didatismo ou moralismo, desempenham importante papel na formação da criança, preparando sua iniciação para a

vida, o amor, a sexualidade, a independência, a dor, o sofrimento e a morte (SILVA, 1994). Seguindo um modelo emancipatório, sua ficção provoca reflexão crítica sobre hábitos e valores da sociedade e ajudam a criança na conquista de maturidade psicológica e social, narrando a trajetória de personagens que buscam a plena posse de sua individualidade, como a narradora de *A bolsa amarela*:

"Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não agüento mais o meu. Vontade assim todo o mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras - as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida - Ah, essas eu não quero mais mostrar." De jeito nenhum. (NUNES, 1976:11)

O livro de Lygia Bojunga, *A bolsa amarela*, mostra um dos problemas básicos dessa fase da criança: a rivalidade entre os sexos. Curiosamente, uma das vontades da personagem Raquel, que ela esconde na bolsa amarela, é de ser um menino. Num contexto cultural machista, onde certos privilégios ainda são reservados aos homens, a inveja dos meninos parece ser comum entre as meninas, nesta fase em que os dois sexos estão em constante "guerra". Entre os mecanismos desencadeados pelo seu psiquismo para auxiliar a criança a sair dos conflitos edípicos está a rejeição sumária do sexo oposto. Os professores têm oportunidade de testemunhar, nas salas de aula cenas hilariantes que testemunham a rivalidade entre meninos e meninas.

Outro exemplo de ficção que respeita a dignidade e a inteligência da criança, motivando-a para ter confiança em si mesma, encontrar significados para sua vida e desenvolver sentimentos de auto-estima é a obra de Clarice Lispector dirigida ao público infantil. **A mulher que matou os peixes**, por exemplo, trata do complexo problema da culpa e da justiça, numa fórmula inovadora de narrar, em que o adulto, estabelecendo uma relação de igualdade com a criança, não esconde dela seus próprios limites, suas perplexidades e medos. Quebra-se, assim, um antigo problema no relacionamento adulto *versus* criança: o autoritarismo do adulto que sempre se coloca numa falsa posição de superioridade.

Conclusão

Quando uma pessoa se torna capaz de entender a si e aos outros de forma a poder se relacionar de maneira significativa, deixando de ver o outro

sexo comopositor ou demoníaco, pode-se dizer que alcançou a maturidade psíquica. A conquista de tal maturidade, porém, é uma longa e difícil trajetória, durante a qual a criança vai ter que descobrir, entre outras coisas, um sentido para a existência. É tarefa dos educadores ajudar a criança a encontrar esse significado.

A literatura pode ser importante para a criança nessa trajetória, quando consegue mobilizar o interesse dela, falando de temas que lhe digam respeito, numa linguagem compatível com o seu nível de maturidade psíquica. Do ponto de vista de algumas teorias literárias que privilegiam abordagens exclusivamente formalistas, estabelecer critérios extrínsecos ao texto para avaliar obras de literatura constitui aviltante pragmatismo. Para incorporar as necessidades internas desse leitor específico que é a criança, sem menosprezar os aspectos artísticos da obra literária, os setores especializados da teoria e da crítica especializada necessitam levar em conta alguns pressupostos que ampliam o conceito de literatura.

Para Siegfried Schmidt (1994), a natureza literária de uma obra não se define apenas pela *literariedade* do texto ou por sua disposição estrutural. Na perspectiva construtivista, literatura é um processo complexo e amplo, que engloba diversos estratos de ação social, formando um sistema pluridimensional. Nesse sistema, articulam-se esferas acionais que interagem entre si - a produção, a mediação, a recepção e a análise do textos literários. Esses quatro papéis básicos formam uma organização sistêmica auto-referencial, que, por sua vez, interage com outros sistemas no contexto global da sociedade. Portanto, "o sistema literário (...) é determinado, em suas diversas etapas, por processos de socialização, necessidades cognitivas e afetivas, intenções e motivações gerais, condicionamentos sócio-políticos, econômicos e culturais que correspondem aos sistemas que interagem com suas ações. A interação ocorre em todas as etapas do processo literário: na produção - pelo esforço do autor em criar um "texto literário"; na mediação - através do processo que envolve publicação, distribuição e divulgação (...); na recepção do produto - por um grupo de leitores interessados na área específica de abrangência da publicação (...); na análise teórica do texto literário - efetuada pela crítica profissional" (NEVES, 1996:21-22).

Cada uma dessas etapas é responsável pela definição da *literariedade* de um texto. Como a interação entre as etapas é constituída por relações reajustáveis e provisórias, os contornos permeáveis do sistema literário são formados em função de convenções consensuais de seus agentes ativos sobre o que é ou não literário. A capacidade de auto-organização de seus componentes determina a relativa autonomia do sistema literário em relação

ao contexto (NEVES, 1996:22). Portanto, cabe aos agentes desse sistema reajustar as relações entre a produção de textos para crianças e as necessidades específicas desse leitor, sem que essa reorganização das convenções literárias - que definem os traços literários de um texto - torne os contornos do sistema literário demasiadamente permeáveis, o que causaria uma indiferenciação em relação a outros sistemas do contexto social.

Bibliografia

- A construção do cérebro. **Veja**. Rio de Janeiro, 20 mar. 1996, p. 84-89.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1981.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- DIATKINE, René. Histórias sem fim. Entrevista. **Veja**, Rio de Janeiro, 17 mar. 1993, p. 7-9.
- DUROZOI, Gérard, ROUSSEL, André. **Dicionário de Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FRANZ, Marie L.V. **A interpretação dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamê, 1970.
- GULLAR, Ferreira. Traduzir-se. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 437-438.
- JAPIASSU, Hilton, MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- KIRINUS, Glória. **Entre-vi-vendo a conspiração mitopoética na criança da pós-modernidade**. Letr./PUC. Diss. Mestr. Rio de Janeiro, jul. 1992.
- LEIROZ, Flávia Pinto. Ciência da literatura empírica construtivista: novas propostas. In: _____. **Do texto ao sistema literário: novas propostas para o estudo da literatura**. Diss. Mestr. PUC/Rio de Janeiro, 1996, p. 51-79.

- NEVES, Thomaz Guilherme Albornoz. Pressupostos teóricos. In: **Um certo Dante**. Diss. Mestr. PUC/Rio de Janeiro, 1996, p. 12-58.
- NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1976.
- OLINTO, Heidrun K. Letras na página/palavras no mundo. **Palavra**, n. 1, p. 21, Rio de Janeiro, PUC/Rio, 1993.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- PILETTI, Wilson. Princípios e fases do desenvolvimento. **Psicologia educacional**. São Paulo: Ática, 1984. p. 200-213.
- PIMENTA, Arlindo C. **Sonhar, brincar, criar, interpretar**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993. (Princípios, 16).
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1992.
- ROCHA, Ruth. **O rezinho mandão**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1985.
- _____. **Sapo vira rei vira sapo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.
- ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 23 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- SCHMIDT, Siegfried. Construtivismo na pesquisa dos meios de comunicação: conceitos, conseqüências. **Palavra** n. 2, p. 111-137. Rio de Janeiro, PUC/Rio, 1994.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. O mar na ficção de Lygia Bojunga. In: _____. **Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos**. Goiânia: Ed. da UFG, 1994. p. 84-109.
- _____. A trajetória crítica de Ruth Rocha. In: _____. **Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos**. Goiânia: Ed. da EFG, 1994. p. 135-154.
- VOLOBUEF, Karin. Um Estudo do Conto de Fadas. **Revista Letras**, Unesp, São Paulo, 33:99-114, 1993.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 1982.
- _____, MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.