DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018469

Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político

Maria Amélia Dalvi[1]

Em um dos raros artigos brasileiros que se propõe a pensar a pesquisa sobre as relações entre literatura e infância, João Luís Ceccantini (2004, p. 20) sinaliza alguns pontos que requerem um olhar mais atento de nossa parte: a) o *objeto* e seu *estatuto*; b) os *corpora* que vêm sendo pesquisados; c) os *sujeitos do discurso* sobre o campo; d) as *metodologias* em sua relação com o objeto; e) os *suportes teóricos* que sustentam tais metodologias. No caso do artigo mencionado, a pesquisa sobre as relações entre literatura e infância é recortada a partir da categoria "literatura infanto-juvenil" (ou, ainda, categorias correspondentes ou análogas, como "literatura infantil", "literatura para crianças" ou "texto para crianças e jovens").

Para os propósitos deste trabalho, excedemos a categoria "literatura infanto-juvenil". Apresentamos, aqui, um itinerário de leitura de teses de doutorado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros nas áreas de educação e letras em torno das relações entre literatura e infância, buscadas em plataformas oficiais,[2] no período que vai de 1987 a 2012, compreendendo aproximadamente 25 anos nos quais houve um incremento exponencial da pós-graduação brasileira, propondo aos estudiosos algumas considerações em relação aos saberes-poderes postos pelas comunidades acadêmicas.

Portanto, às indicações de Ceccantini (2004), soma-se o fato de que não nos ocupamos de pesquisas de pós-graduação que se detiveram a pensar a "literatura infanto-juvenil", mas de pesquisas em nível de doutorado que, por quaisquer caminhos, tenham aproximado literatura e infância: o que nos põe, ainda, outros pontos de opacidade, além dos já indicados.

Quanto à necessidade de pensar as relações entre literatura e infância como necessariamente interdisciplinares, vale lembrar que Maria do Rosário Mortatti (2000) indica que a restrição da literatura

---

[1] Doutora em educação e professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil. E-mail: mariaameliadalvi@gmail.com

[2] Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – que é a plataforma brasileira oficial, para disponibilização integral dos trabalhos, quando autorizado por seus autores – em articulação com Portal Domínio Público, que disponibiliza os textos integrais para *download*.

infantil ao campo da educação ou ao campo das letras redunda em fragilidade teórica: isso porque, em nome da adequação dos métodos para a abordagem literária, seriam desconsideradas as questões relativas às especificidades da infância; e, em nome do qualificativo infantil, seriam relegadas a segundo plano as discussões estéticas. Para a autora, literatura e infância são, no caso, termos a serem pensados complementarmente por diferentes campos. Outro ponto a ser considerado é aquele para o qual Peter Hunt (2010, p. 291) nos adverte: os problemas que atravessam a ideia de "criança" em suas tensões com a ideia de "infância", e os usos vocabulares em seus entornos, bem como as previsões e projeções "autorrealizadoras" de editoras e demais constituintes dos sistemas literários, quando decidem produzir para a criança ou a infância.

Levando em conta essas ponderações, realizamos um trabalho que poderia ser chamado, talvez com intenção irônica, de metaintelectual. No curso deste texto, "o intelectual é alguém que se mete no que não é da sua conta" (Sartre, 1994, p. 14) e "demonstra uma face sempre inquieta diante da vida e da sociedade" (Helena, 2007, p. 24). Assim, nesse trabalho "metaintelectual" de busca, organização, leitura e análise de outras pesquisas dentro de um recorte específico, inquietamo-nos, pois, em saber o que inquietou outros pesquisadores no âmbito das relações entre literatura e infância, porque nos parece que coligir as linhas de força das pesquisas em questão seria um dos modos de nos colocar diante da vida acadêmica e, portanto, social, interrogando-nos não só acerca dos objetos, estatutos, *corpora*, sujeitos, metodologias e suportes teóricos, mas, principalmente, aventando questões para o conjunto de dados produzidos a partir da consulta conjunta às teses de doutorado publicadas integralmente em portais oficiais, no escopo apresentado.

Dito de outro modo, parece-nos que, aos pesquisadores das relações entre literatura e infância, talvez coubesse, neste momento, conhecer, de um outro lugar de interrogação (e, portanto, de um lugar novo, difícil, imprevisto), o que vem sendo produzido na área: em vez de tomar as pesquisas recentes como *fontes* – como vem sendo sistematicamente feito, com muita competência, por múltiplos sujeitos –, tomá-las também como *objetos*.

Para tanto, nessa mudança de direção, faz-se necessário lembrar que Edward Said (2005) advoga o comportamento de amador para o

intelectual e evoca, em sua argumentação, o pensamento de George Steiner, que propunha uma existência "deliberadamente inoportuna", em oposição à noção de "oportunidade" e os correlatos "oportunismo" e "oportunista" – porque aquele que "se mete no que não é da sua conta", é "amador" e "inoportuno" parece, também, "estranho" (Freud, 1996), ou seja: obriga a desestruturar e transformar o já dado.

Esse trabalho nos parece necessário na medida mesma em que há uma "convergência de temas abordados em diferentes lugares – ora repetidos há anos, ora quase simultâneos" e que algumas das perguntas-hipóteses explicativas aventadas por Ana Maria Machado sejam: "Coincidência? Falta de originalidade? Falta de leitura e informação por parte de quem devia ler o já publicado e dar um passo adiante?" (2011, p. 8). Talvez esse diagnóstico seja um possível sintoma de que temos olhado pouco atentamente as teses – como conhecimento avançado – na área de estudos comum entre literatura e infância; ou, se as temos olhado, temos falado pouco delas e de seu papel na transformação do campo de pesquisa.

Se, para Hannah Arendt (1999; 2004), a "burocracia e suas cadeias de papel" puderam, por exemplo, na experiência nazista, permitir a promoção do desrespeito à vida pela alienação do humano que "cumpria ordens" da experiência da alteridade, fica-nos uma questão: noutra escala, a "burocracia intelectual e suas cadeias de papel" que envolvem a produção das pesquisas nas frinchas entre literatura e educação, no mundo acadêmico-científico, têm-nos alienado de pensar o saber já produzido, conduzindo à "naturalidade" da redução/despersonalização da infância e da literatura como temas, problemas, objetos de investigação; *ou* têm evidenciado a impossibilidade de qualquer álibi para a existência, de que fala Mikhail Bakhtin (2010)?

Escolhas teórico-metodológicas

No que diz respeito às escolhas teórico-metodológicas, trabalhamos com perspectivas histórico-culturais (Burke, 2008; 2011), considerando-as múltiplas (ou seja, não há *uma* perspectiva histórico-cultural) e considerando, ainda, que, no momento, grande parte dos que atuam no campo prefere falar em história sociocultural. Propõe-se, em síntese, uma forma de interrogar a realidade, recorrendo-se a novos princípios

de inteligibilidade, nos quais têm destaque representações na constituição, na manutenção e na reinvenção do mundo social, porque se entende que representações – longe de constituírem, nessa perspectiva, algo que se apresenta no lugar de uma falta – não se separam de práticas e vice-versa.

Representação designaria o modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler por diferentes grupos sociais (Chartier, 1990, p. 16-17); isso porque "persuade seus leitores ou seus espectadores [de] que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram" (Chartier, 2011, p. 27). As práticas, por sua vez, relacionam-se à "construção do mundo social, e, como tal, à definição contraditória das identidades" (Chartier, 1990, p. 18). E a construção de processos identitários resultaria de tensionamentos de forças entre representações que se tentam impor por parte dos que têm poderes de classificação, de nomeação e de definição nas diferentes comunidades culturais de interpretação (Chartier, 2002, p. 73).

A partir de Michel de Certeau (2011), as noções complementares de práticas e representações são ampliadas pela noção de apropriações. Como sabemos, há, nessa noção certeauniana, uma clivagem do consumo cultural como produção cultural que assinala sua presença a partir dos usos dos produtos, recursos ou objetos que são impostos ao processo de consumo. Para o historiador, as práticas de apropriação (táticas) são contrapostas às operações (estratégias) que visam a disciplinar e a regular o consumo cultural. Conforme Chartier (2011, p. 26), em diálogo com Certeau, a apropriação pode, pois, ser "entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de possessão exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns". Tais noções, assim relacionadas, permitem pensar

> os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as "normas" a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive através da consolidação de costumes (Barros, 2005, p. 81-82).

Entendida desse modo, a história cultural "não é um monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar" (Burke, 2008, p. 170). Ainda conforme o historiador inglês, essa história cultural caminha bastante próxima da antropologia, da crítica e da história

literárias e da história da arte. Diz ele que é difícil imaginar "como historiadores [culturais] conseguiram algum dia se arranjar sem conceitos literários como gênero, conceitos antropológicos como *habitus* ou conceitos de história da arte como esquema" (Burke, 2008, p. 171).

Para Carlos Humberto Corrêa (2007, s.p.), em síntese, no que diz respeito à viragem de uma história social da cultura em direção a uma história cultural da sociedade, deve-se considerar que:

> Uma de suas primeiras recusas se dá em relação ao "primado quase tirânico do social" [...], que alimentou a produção de uma história social da cultura, preocupada em caracterizar culturalmente os grupos sociais (erudito x popular) ou caracterizar socialmente os produtos culturais (elite x povo). Com isso, Chartier recusa o pressuposto de que os contrastes e as diferenças culturais estejam forçosamente organizados em função de um recorte social previamente constituído.
> Com efeito, as modalidades de apropriação dos materiais culturais são, sem dúvida, tão ou mais distintos do que a inegável distribuição social desses próprios materiais. A constituição de um escala de diferenciações socioculturais exige, portanto, que paralelamente às sinalizações das frequências de tais e tais objetos, em tais e tais meios, sejam encontradas, em seus desvios, as práticas de sua utilização e consumo [...].
> Ao reconhecer a fragilidade do esquema de interpretação utilizado pela história social da cultura para abordar os objetos e práticas culturais, Chartier sinaliza para a necessidade de se pensar em outros termos a relação entre recortes sociais e as práticas culturais.

O desafio para se estenderem as contribuições de Chartier (para além da relativização da caracterização cultural dos grupos sociais e da carateterização social dos produtos culturais, também a incorporação da consideração *material* da cultura), submetendo-as a uma urgente e necessária crítica rigorosa, é reconhecer algumas de suas possíveis opacidades (como, possivelmente, um conceito inespecífico de cultura, uma insuficiência epistemológica dos construtivismos[3] frente aos desafios políticos contemporâneos etc.), divisando suas possibilidades

[3] Alguns estudiosos da história cultural e do pensamento de Roger Chartier, em particular, opõem-se à aproximação dessa perspectiva teórica aos construtivismos, preferindo utilizar-se da ideia de "constituivismos".

(como a emergência de uma já consistente história sociocultural) e, principalmente, suas impossibilidades (que nos exigirão o diálogo com outros autores e ideias).

Nesse percurso, "a questão de se – ou melhor, da extensão em que, ou das maneiras pelas quais – os acadêmicos constroem seus objetos de estudo se transformou, ela própria, em importante objeto de estudo" (Burke, 2008, p. 101). Portanto, ao nos situarmos já posteriormente àquela que ficou conhecida como a terceira geração da pesquisa histórico-cultural e ao tomarmos a questão que Burke apresenta como um importante objeto de estudo, talvez nos seja permitido conhecer e compreender práticas de pesquisa que estão inelutavelmente entrelaçadas à constituição do que correntemente é chamado de a atualidade do conhecimento em uma dada área e, portanto, à constituição e conflagração (e não construção) de uma realidade, a partir do ponto de vista das lutas e disputas por uma suposta hegemonia (e, portanto, por poder), entre comunidades culturais de interpretação – no caso, a dos pesquisadores, em nível de doutorado, que se dedicam às relações entre literatura e infância (em geral, licenciados em letras e/ou pedagogia, e, secundariamente, artistas, bibliotecários, psicólogos e outros profissionais que lidam com o texto para a criança).

Permeiam nossa pesquisa, ainda, as advertências de Peter Burke, para quem tanto "A tentação a que o historiador cultural não deve sucumbir é a de tratar os textos e as imagens de um certo período como espelhos, reflexos não problemáticos de seu tempo", quanto "os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação" (Burke, 2008, p. 32-33).

O conhecimento e a compreensão sobre o que seriam as práticas de pesquisa, a constituição da atualidade do conhecimento na área e, enfim, a produção de realidades por meio da consignação de representações no âmbito dessas comunidades culturais são importantes porque esses profissionais (os doutores especializados no tema) são aqueles que, privilegiadamente, irão traçar perspectivas e possibilidades e atuar na formação de novos profissionais que trabalham nos interstícios das relações entre literatura e infância (predominantemente, professores e demais profissionais especializados, em formação inicial e continuada) e na produção de objetos culturais (textos acadêmicos, textos de divulgação etc.) que estarão presentes

nesse processo, promovendo certos modos de apropriação do conhecimento e, portanto, de ação – e, assim, de política.

Parece-nos que esse tipo de investigação permite rastrear indícios importantes para aqueles que se dedicam às relações entre literatura e infância e, especialmente, permite pensar a pós-graduação como um espaço político de produção de conhecimento e cultura em torno das relações entre literatura e infância. Busca-se, pois, compreender o que nos diz a presença reiterada ou a simples ausência de certos temas, recortes, questões, referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e conclusões.

O *corpus*: leituras possíveis

No processo de produção do *corpus*, tomou-se o Banco de Teses de Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cotejando-o com os trabalhos cujo acesso e *download* era disponível via Portal Domínio Público[4] (<http://www.dominiopublico.com.br>); com esse procedimento foi possível identificar e, principalmente, baixar os trabalhos concernentes aos interesses de pesquisa, a despeito das limitações e lacunas que toda opção desse tipo necessariamente carreia. Realizando-se o levantamento sistemático, atualizado até a data de 20 de outubro de 2013, temos os resultados que se seguem.

Buscando-se pelas palavras "literatura" e "infância" conjugadas como palavras-chave, e restringindo-se a busca a teses de doutorado, não há nenhuma ocorrência. Operando-se do mesmo modo, mas não se restringindo a busca a teses, temos duas ocorrências: a) a dissertação *O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças*, defendida por Beatriz Fabiana Olarieta, no curso de mestrado em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), em 2008; e b) a dissertação *Usos da literatura infantil no Estado Novo: casos de as* Aventuras de Tibicuera, defendida por Ana Lucia Ioppi Zugno, no mestrado em educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em 2007.

[4] Preferiu-se acessar o Banco de Teses a partir do Portal Domínio Público, e não a partir do Portal da própria Capes, pois, no primeiro caso, é possível acessar os textos integrais, em formato PDF, e, no segundo caso, o acesso é apenas aos resumos dos trabalhos. Esse Banco de Teses pode ser acessado em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>.

A ausência, nesse banco de dados, de teses de doutorado que tomem as palavras "literatura" e "infância" conjugadas e a baixa ocorrência de dissertações de mestrado com o mesmo escopo já nos franqueia algumas possibilidades de leitura: pouco interesse pelo tema na correlação (e, portanto, na "economia") dos temas de pesquisa, grande dificuldade em abordá-lo e, enfim, inexistência de grupos de pesquisa na área no país. E, subsidiariamente, sinaliza-nos algumas inconsistências e fragilidades de nossos bancos de dados sobre a pós-graduação brasileira, particularmente no que respeita à publicização integral da produção acadêmico-científica[5] – isso porque, por dados extraoficiais, tem-se ciência de diversas pesquisas não incluídas nos bancos de dados consultados para a constituição do *corpus*.

No que diz respeito a duas das hipóteses de leitura mencionadas (pouco interesse pelo tema e inexistência de grupos de pesquisa e inexistência de grupos de pesquisa na área), uma pesquisa[6] pelo Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) aparentemente impede sua confirmação. Isso porque ao buscar pela expressão exata "literatura e infância", obtém-se a ocorrência de pelo menos quinze grupos de pesquisa em atividade no Brasil, dos quais sete registrados como vinculados à área de educação, quatro registrados como vinculados à área de letras e os demais às áreas de história (dois), sociologia (um) e psicologia (um).

Ao realizar nova busca no Banco de Teses a partir do Portal Domínio Público, agora pela expressão "literatura infantil" em teses de doutorado, obtivemos oito resultados, dos quais apenas cinco dizem respeito às áreas de educação e letras, às quais nos restringimos em nosso recorte: a) *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida"*, defendida por Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, no doutorado em letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2009; b) *De mãos dadas com a leitura: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais*, defendida por Renata Cavalcanti Eichenberg, no doutorado em letras e linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande

[5] Sobre essa questão da dificuldade de acesso a produções intelectuais por meios eletrônicos, mesmo quando se espera que estejam disponíveis, realizamos uma discussão um pouco mais extensa em Dalvi (2013), para tratar de periódicos especializados.

[6] Pesquisa realizada em 21 de outubro de 2013, a partir do *link*: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>.

do Sul (PUC-RS), em 2009; c) *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*, defendida por Neiva Senaide Petry Panozzo, no doutorado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2007; d) *Por linhas e palavras: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil*, defendida por Mariana Cortez, no doutorado em literaturas comparadas de língua portuguesa da Universidade de São Paulo (USP), em 2008; e e) *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*, defendida por Celia Abicalil Belmiro, no doutorado em educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2008.

O trabalho de Ferreira (2009) pensou o ensino de literatura e a formação do leitor no âmbito escolar, procurando compreender como vão se articulando escolhas e preferências por determinados autores e obras. A autora empreendeu um levantamento do repertório de obras lidas, no período de 1998 a 2000, por alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de oito anos, em três modalidades de leitura (leitura opcional, leitura proposta pela professora e leitura opcional entre uma série de obras selecionadas pela professora). A análise da pesquisadora pautou-se pela estética da recepção e teve em vista conhecer o horizonte de expectativa dos alunos, por meio da recepção da obra. Para tanto, Ferreira (2009) trabalhou com o conceito de leitor estético, privilegiando o ato de ler como exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega.

Já a pesquisa de Eichenberg (2009) dedicou-se à concepção, descrição, aplicação e sistematização teórica de um método de ensino de leitura da literatura destinado às 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de oito anos, a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, vinculado ao leitor criança, de modo a produzir um conhecimento novo sobre a leitura da literatura infantil na escola. O trabalho da pesquisadora explicitou sua compreensão da hermenêutica ricoeuriana, relacionando-a ao leitor infantil, à literatura infantil e ao espaço escolar como ambiente privilegiado de formação do leitor, resultando na concepção e na descrição de um método de ensino de leitura literária. Nesse sentido, os três momentos que constituem o círculo hermenêutico defendido por Ricoeur (compreensão, interpretação e apropriação do texto pelo leitor) desdobram-se em cinco etapas metodológicas: estímulo lúdico, leitura em roda e/ou silenciosa, reflexão sobre a leitura, atividade criativa

envolvendo a produção textual e desfecho lúdico. Eichenberg (2009) pôs em prática o método proposto em turmas reais e, em seu relatório final de pesquisa, propõe uma reflexão sobre os resultados obtidos a partir dos instrumentos de análise empregados, tendo em vista testar a "eficiência" do método no que tange à aproximação entre a obra literária e o leitor mirim, despertando-o para o prazer da leitura.

Por sua vez, a pesquisa de Panozzo (2007) discute dois pontos: as possibilidades de abordagens semióticas de leitura no processo educativo para textos constituídos por diferentes linguagens; e a importância da mediação didático-pedagógica para a formação do leitor. Os fundamentos teórico-metodológicos são oriundos de estudos semióticos, principalmente de Algirdas Julien Greimas e Jean-Marie Floch. Há um pressuposto de que a aprendizagem dos processos de leitura de textos sincréticos ocorre de forma rudimentar e espontânea, sem se efetivar de modo sistemático, particularmente no que diz respeito ao papel da imagem. O *corpus* foi constituído por três obras de literatura infantil: *Em boca fechada não entra mosca* (escrita por Fátima Miguez e ilustrada por Graça Lima); *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* (escrita e ilustrada por Angela Lago); e *Ah, cambaxirra, se eu pudesse...* (escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Graça Lima). Para a autora, os processos de sincretização produzem efeitos de sentido a serem apreendidos na situação de leitura. Além disso, ela defende que a interface entre o mundo das artes visuais e da literatura permite desenvolver competências leitoras, críticas, humanísticas, sendo fundamental a formação e a mediação do professor para tal.

Cortez (2008) investigou a composição gráfica dos livros infantis, a partir de um *corpus* compreendido entre as décadas de 1980 e 1990 e os primeiros anos do século XXI, em Portugal e no Brasil, a partir de seleção de obras dos autores Manuela Bacelar (Portugal) e Roger Mello (Brasil). As reflexões teórico-metodológicas desenvolveram-se (também) a partir da semiótica discursiva de linha francesa, e cada uma das obras é abordada tendo em vista as diferentes relações entre palavra e imagem, atreladas à composição final em um projeto gráfico que deveria constituir um todo de sentido. Considera-se, nas análises, que a produção de uma obra infantil híbrida (objeto-livro) é um trabalho em equipe, e isso se transforma em uma característica fundamental para a história do gênero livro-álbum no Brasil. Por fim, a pesquisadora empreende um paralelo entre o contexto do livro-álbum e suas

características nos cenários português e brasileiro, chegando a algumas invariantes, como a tendência ao traço pictórico em Portugal e ao grafismo no Brasil.

O trabalho de Belmiro (2008) teve por objetivo principal compreender como se estabelecem e como se efetivam as relações entre texto verbal e imagem em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil. Com esse propósito, fundamentou-se teórico-metodologicamente na concepção de linguagem formulada por Mikhail Bakhtin (a partir de noções como hibridização, interdiscursividade, plurilinguismo, monologismo e dialogismo) e nos estudos de Anne-Marie Christin sobre a linguagem ideográfica e sua influência na literatura ocidental (a partir da perspectiva de integração imagem/palavra, abrindo caminho para que se pensassem tanto a imagem da escrita quanto a escrita da imagem). As diferentes possibilidades de conceber a relação entre imagem e texto verbal trabalhadas no estudo visam à compreensão de diferentes modos de acesso ao conhecimento e aos bens culturais em geral, a partir do *corpus* eleito (cartilhas e livros para crianças), que se constitui em material pedagógico, especialmente nos anos escolares iniciais. A pesquisadora defende que as imagens e os textos explicitam modos de olhar para conteúdos sociais, assim como para o suporte de veiculação e o gênero escolhidos, e que atenção a esse fato pode ser mais um aspecto a ser considerado para a formação da consciência crítica sobre materiais e métodos utilizados em sala de aula.

Por fim, buscando-se por teses a partir da expressão "literatura para criança(s)" obtém-se o trabalho *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo*, defendido por Claudimeiri Nara Cordeiro Kollross, no doutorado em estudos comparados de literaturas de língua portuguesa da Universidade de São Paulo, em 2010. Nesse estudo, a autora investigou o olhar a respeito da criança e da infância que está presente nas obras dos escritores Lúcia Pimentel Góes e António Torrado. Ela defende que, na forma singular de mostrar o Eu e o Mundo, Góes e Torrado imprimem sua percepção de vida e de mundo nas obras, o que se manifestaria a partir da ludicidade e poeticidade. As inter-relações entre cultura, cultura da infância e a criança no Brasil e em Portugal também mereceram destaque, pois subsidiam a leitura que se empreende de um abrangente *corpus* de ambos os autores.

Finalizando a sistematização de leitura que realizamos do conjunto de teses aqui apresentado, cumpre destacar, nas considerações finais deste texto, alguns pontos que nos chamaram à atenção; talvez alguns desses pontos possam contribuir com o processo de "desnaturalizar" a infância e a literatura quando tomadas pela pesquisa acadêmica na pós-graduação, em particular nas teses de doutorado dadas a público nas áreas de educação e letras.

Considerações finais

Em primeiro lugar, atentemos para o fato de o portal Domínio Público possibilitar o acesso e *download* de trabalhos completos a partir de 1987 (ano a partir do qual iniciamos o levantamento do *corpus*), no entanto, a primeira ocorrência obtida advir do ano de 2007. Ou seja: os trabalhos anteriores a esse período (que recobre vinte anos de pesquisa), embora abundantes, estavam, até o momento de constituição do *corpus*, com acesso eletrônico um pouco mais dificultado ou disperso em plataformas institucionais locais, haja vista que, até relativamente pouco tempo, não era obrigatória a digitalização e disponibilização das dissertações e teses para acesso público via internet em plataformas oficiais. Sabemos, também, que muitas outras teses recentes, não mencionadas neste texto, na área de literatura e infância, foram defendidas e aprovadas no período estudado e, no entanto, não foram localizadas a partir do processo eleito para a produção do *corpus*. Essa constatação da presença de poucos trabalhos na plataforma pública em questão talvez nos permita algumas reflexões.

Se, de um lado, poderíamos questionar o processo de produção do *corpus* – que se deteve, unicamente, à plataforma oficial, com o fito de delinear, pelos meios publicamente reconhecidos, um certo momento da pesquisa de pós-graduação em uma área temática específica –, de outro, restar-nos-ia a pergunta: se uma plataforma nacional oficial não viabiliza um amplo e fácil acesso ao saber produzido academicamente, de que outros meios o trabalho de divulgação e circulação desse conhecimento tem lançado mão, para acessar a esse material? Talvez isso nos sinalize que, na era de uma massiva circulação de informações por meio eletrônico e de uma relativa facilidade de acesso a trabalhos acadêmicos publicados mundo afora, não há ainda uma consciência coletiva sobre a necessidade de disponibilizar de modo amplo e fácil o

resultado da pesquisa acadêmica avançada, no âmbito dos cursos de doutorado em educação e letras, produzida no país – o que se relaciona com, e talvez até mesmo justifique, a tolerância à ausência de financiamento e formação técnica para a consecução disso. Desse modo, o trabalho de digitalização, publicização e indexação no mundo eletrônico do resultado de nossos trabalhos de pesquisa fica entregue, em várias instituições, a certa falta de profissionalismo (ou contando apenas com a boa vontade localizada dos sujeitos que ocupam os cargos de secretaria ou coordenação dos programas de pós-graduação). Essa situação dificulta, quando não inviabiliza, rápida recuperação da informação, no sentido técnico que a atribuem os bibliotecários especializados, no processo de pesquisa bibliográfica. Esse problema, possivelmente, se coaduna com aquilo que, intuitivamente, Ana Maria Machado (2011) pontuou, como já mencionado, a respeito da repetição de temas e abordagens atinentes à leitura literária, à infância e à formação de leitores: a possivelmente pouca reflexão a respeito do conhecimento já produzido – já que, provavelmente, sua circulação é ainda bastante restrita.

Em segundo lugar, é preciso atentar a duas questões que, embora aparentemente apartadas, talvez sejam correlacionadas. De um lado, a autoria exclusivamente feminina dos trabalhos considerados; de outro, uma preocupação majoritária no conjunto das teses com a formação do leitor, a educação literária ou o ensino de leitura e literatura. É possível que esses dados nos permitissem um estudo específico sobre a "feminilização" (no sentido de identificação social como algo tipicamente feminino ou da mulher) das temáticas concernentes à infância em sua correlação com a "feminilização" do magistério básico, que vem sendo muito discutida na literatura educacional há anos e anos – tema urgente que, infelizmente, foge ao escopo aqui abraçado e, portanto, não será desenvolvido. Apenas para não deixar o tema em suspenso, é preciso pontuar que também os orientadores dos trabalhos são, em sua maioria, mulheres, bem como o são os autores tomados como referências bibliográficas específicas às temáticas da correlação entre literatura e infância, constantes nos trabalhos (o que não se repete em outras temáticas, mesmo nesse conjunto de pesquisas considerado).

Em terceiro lugar, das seis teses em pauta, todas foram defendidas em instituições públicas estaduais ou federais sediadas nas regiões Sul e Sudeste (Universidade Estadual Paulista, Pontifícia Universidade Católica

do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo e Universidade Federal Fluminense), e apenas duas foram defendidas na mesma instituição (no caso, na Universidade de São Paulo). Esse dado nos permite alguma ilação sobre a concentração dos programas mais bem conceituados – ou seja, aqueles que podem ofertar cursos de doutorado – nas regiões tradicionalmente mais privilegiadas do ponto de vista socioeconômico no país e sobre a dificuldade de constituição de grupos e linhas de pesquisa longevos e que deem continuidade a projetos de pesquisa vinculados às áreas temáticas que permeiam as relações entre infância e literatura.

Em quarto lugar, são dignas de nota: a) de um lado, a incorporação dos saberes "da prática", "do vivido", "da experiência" – e, consequentemente, uma tentativa de rasura ou mesmo diluição das fronteiras entre o acadêmico e o escolar, o culto e o erudito etc., o que pode ter relações com o descentramento cultural que já pontuamos no desenvolvimento teórico-metodológico; e, b) de outro, a incorporação (não em todos os casos, mas em grande parte) das perspectivas e das práticas de leitores crianças (ou, ao menos, um discurso em sua defesa) em sua interação com objetos de leitura – o que pode ter relações com a emergência e a expansão de perspectivas epistemológicas, ao longo do século XX, que deslocaram a ênfase dos estudos para o sujeito (no caso, a criança) e a subjetividade (no caso, a infantil) e para os estudos das relações entre sujeito-objeto do conhecimento, em detrimento das questões e condições da materialidade econômica e da situação social e política coletiva (a infância). Essas (novas) escolhas teórico-metodológicas (que enfatizam o sujeito e a subjetividade em suas experiências singulares) lograram grande entrada em nossas universidades, especialmente a partir da adoção pelos órgãos oficias de educação de dada compreensão da epistemologia genética como teoria do conhecimento com base no estudo da gênese biológica – e não histórico-social – do pensamento humano, em sua correlação com o avanço das doutrinas neoliberais e suas diferentes apropriações, mesmo no caso brasileiro. Percebe-se, contudo, no conjunto dos trabalhos, um movimento de problematização e enfrentamento a esse cenário, haja vista a existência de estudos que tanto se diferem quanto se contrapõem em relação a esses cenários e contextos – mostrando que a comunidade acadêmica tem lançado mão de diferentes táticas no diálogo com

documentos e orientações oficiais concernentes às relações entre infância, livro e leitura, seja de modo deliberado ou não.

Na apresentação de nossas escolhas teórico-metodológicas, delineamos o quadro teórico em que nos movemos na proposição das questões e na constituição e leitura do *corpus*. No encaminhamento dessas considerações finais, parece oportuno resgatar que, conforme Carlos Humberto Corrêa (2007, s.p.), no âmbito do pensamento chartieriano,

> alguns pares de oposição (Criação x Consumo, Produção x Recepção) são problematizados de maneira a dar visibilidade às imbricações, às circularidades, aos intercâmbios e aos influxos recíprocos entre estes campos tradicionalmente apresentados como dicotômicos. É possível afirmar que esse modo de perceber os contrastes culturais "elimina" a noção de superioridade de uma determinada modalidade cultural sobre a outra. Isto porque o tensionamento das diferentes formas culturais revela que elas são constituídas de maneira imbricada, através de um jogo sutil de apropriações, de reempregos, de desvios a partir dos quais se agrupam elementos de origens bastante diversas.

De algum modo, é exatamente às imbricações, às circularidades, aos intercâmbios e aos influxos recíprocos entre criação e consumo cultural ou entre produção e recepção de objetos de leitura – dentre os quais se incluem teses disponibilizadas em plataformas oficiais – que procuramos dar visibilidade aqui (por exemplo, pontuando: a dominante autoria feminina e os recortes de pesquisa que emergem a partir desse dado social; a relevância da preocupação dos estudos com a formação do leitor, a educação literária ou o ensino de leitura e literatura; a concentração dos estudos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com a dispersão por diferentes instituições; a possível descontinuidade de projetos de pesquisa historicamente constituídos em torno das relações entre literatura e infância; o foco em epistemologias da prática, do vivido e da experiência; o descentramento teórico-metodológico; o deslocamento da ênfase nos estudos para o sujeito e a subjetividade e para a relação sujeito-objeto – no caso, criança-livro – em detrimento das relações sociais, coletivas ou intersubjetivas), quando nos debruçamos sobre as teses de doutorado brasileiras que tematizaram relações entre literatura e infância que constituíram nosso *corpus* de trabalho.

Os tensionamentos constitutivos das pesquisas revelaram-nos jogos de apropriações, reempregos e desvios, seja das temáticas em pauta e dos saberes já constituídos sobre elas, seja das perspectivas teórico-metodológicas hegemônicas e contra-hegemônicas na universidade brasileira, seja, enfim, das políticas públicas já postas para o livro e a leitura e para a formação do leitor, a educação literária ou o ensino de leitura e literatura em seus embates com as lutas sociais daqueles que se engajam nessas questões; a partir dessas apropriações e desses reempregos e desvios, "se agrupam elementos de origens bastante diversas", como ressalta Corrêa (2007, s.p.).

O leitor-criança, ao menos aquele que se poderia delinear a partir do material sobre o qual nos debruçamos, trabalhando a partir de rastros e lentes possíveis em uma leitura histórico-cultural, não recusa as "mediações institucionais" e nem os "(pre)conceitos estéticos" (condições da "opção democrática", no dizer de Mario Lugarinho, 2007) e tampouco recusa a ideia de "formação" – de cariz "metafísico por excelência", na leitura que Silvia Pimenta Velloso Rocha,(2006) faz do pensamento nietzcheano, por exemplo, ao opor *formação* a *transformação*. Ao contrário, seria um leitor capturado pelas mediações institucionais e institucionalizadas, pelos preconceitos e conceitos estéticos e em contínuo processo formativo, ou seja, para o qual instrumentalizações estéticas não se revestiriam de potência democrática na qual ocorressem transformações das condições de vida (e, assim, de leitura).

Vale tornar a Peter Hunt (2010, p. 289-291) quando destaca que: a) o que é publicado como *para a infância* depende de como a cultura entende infância; b) a crítica das relações entre literatura e infância é "turvada por tentativas declaradas ou implícitas de lutar com (na ambivalência entre a favor e contra) a infância"; c) toda crítica, "por mais amputada que seja", é uma luta, e que esse "não é um traço *positivo* da crítica da literatura para criança"; d) estabelecer um movimento entre livro, leitor e outros leitores "dissipa todas as ideias de universalidade ou autoridade, seja qual for a sua suposta base"; e) os livros para criança, mesmo os mais provocativos, "compartilham com grande parte da cultura popular a aparência destrutiva que disfarça um profundo conservadorismo". Essas ideias de Hunt (2010) nos interessam porque talvez falte à constituição de outras relações entre literatura e infância (para a qual os estudos avançados na área concorrem e pela qual serão

afetados esses mesmos estudos avançados) o abalo da crença na possibilidade de uma relação "genuinamente" subversiva entre literatura e infância – tendo em vista alguma possibilidade de recusa (por parte das diferentes crianças e dos estudiosos da área, como comunidades culturais que cooperam na constituição das realidades sócio-histórico-culturais) das mediações institucionais, dos (pre)conceitos estéticos e da ideia de formação. A impossibilidade de levar adiante a utopia de uma relação mais "autônoma" entre arte literária e infância (na qual a crítica não teria tanta fé em si mesma, na qual as relações entre livro-leitura-leitores-literatura seriam o ponto de partida – e não de chegada – e, enfim, na qual seria possível solapar de vez nosso mal disfarçado conservadorismo): *essa*, possivelmente, seja nossa mais dolorosa *perda* e, no entanto, nosso único ponto de partida possível para a invenção de outro mundo, no qual a derrisão de uma visão positiva e progressista esteja incorporada, ou, noutra expressão, apropriada (taticamente).

Somente o trabalho crítico que não tome a autoindulgência como *parti pris* – trabalho esse que, de nossa perspectiva, carreia, também, os sentidos de que "se mete onde não é chamado", é "*amador*", "deliberadamente *inoportuno*" e "estranho", além de não poder contar com qualquer álibi: ou seja, um trabalho de antemão "fracassado", "corroído", prevenido contra a própria ideia de algum heroísmo possível – talvez nos possa permitir enxergar *algum* horizonte político de constituição cultural, no qual nem *literatura*, nem *criança*, nem, enfim, as *relações entre literatura e infância* deixem de se constituir como os temas e problemas – insolvíveis – que, parece, são.

Referências

ARENDT, Hannah (1999). *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras.

ARENDT, Hannah (2004). *Responsabilidade e julgamento*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras.

BAKHTIN, Mikhail (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João.

BARROS, José D'Assunção (2005). História cultural e história antropológica. In: BARROS, José D'Assunção. *O campo da história*: especialidades e abordagens. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BELMIRO, Celia Abicalil (2008). *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BURKE, Peter (2008). *O que é história cultural.* Tradução de Sérgio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

BURKE, Peter (2011). *Variedades de história cultural.* Tradução de Alda Porto. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CECCANTINI, João Luís (2004). Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: CECCANTINI, João Luís. *Leitura e literatura infanto-juvenil*: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.

CERTEAU, Michel de (2011). *A invenção do cotidiano*: artes de fazer. 17. ed. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difel.

CHARTIER, Roger (2002). *Os desafios da escrita.* Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. UNESP.

CHARTIER, Roger (2011). Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas.. In: ROCHA, João Cézar de Castro (Org.). *Roger Chartier:* a força das representações: história e ficção. Chapecó, Santa Catarina: Argos.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves (2007). Notas de estudo: a história cultural e as possibilidades de pesquisar a leitura. *Linha mestra*, ano 1, n. 2, mai./jun. Disponível em: <http://goo.gl/bPHQ26>. Acesso em: 20 out. 2013.

CORTEZ, Mariana (2008). *Por linhas e palavras*: o projeto gráfico do livro infantil contemporâneo em Portugal e no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Literaturas Comparadas de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DALVI, Maria Amélia (2013). Notas para uma história da *Revista Contexto* (1992-2011): contribuições à formação em estudos literários no Espírito Santo (parte I). *Contexto* (UFES), v. 23, p. 276-317.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti (2009). *De mãos dadas com a leitura*: a hermenêutica de Paul Ricoeur na formação de leitores de séries iniciais. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro (2009). *Construindo histórias de leitura*: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma "biblioteca vivida". 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis.

FREUD, Sigmund (1996). O estranho. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago. v. 17.

HELENA, Lucia (2007). O intelectual e as novas cadeias de papel. In: HELENA, Lucia (Org.). *Literatura, intelectuais e a crise da cultura*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

HUNT, Peter (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify.

KOLLROSS, Claudimeiri Nara Cordeiro (2010). *A literatura para criança no Brasil e em Portugal*: meio de revelação do eu e do mundo. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Comparados) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUGARINHO, Mario (2007). Algumas considerações intempestivas sobre literatura, mídias e mercado. In: HELENA, Lúcia (Org.). *Literatura, intelectuais e a crise da cultura*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

MACHADO, Ana Maria (2011). *Silenciosa algazarra*: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras.

MORTATTI, Maria do Rosário (2000). Leitura crítica da literatura infantil. *Leitura*: teoria & prática, Campinas, v. 19, n. 36, p. 11-17, dez.

OLARIETA, Beatriz Fabiana (2008). *O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry (2007). *Leitura no entrelaçamento de linguagens*: literatura infantil, processo educativo e mediação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso (2006). Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles et al. (Org.). *Nietzsche e os gregos*: arte, memória e educação. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Unirio; Brasília: Capes. p. 267-278.

SAID, Edward (2005). *Representações do intelectual*. Tradução de Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras.

SARTRE, Jean-Paul (1994). *Em defesa dos intelectuais*. Tradução de Sérgio Góes de Paula. São Paulo: Ática.

ZUGNO, Ana Lucia Ioppi (2007). *Usos da literatura infantil no Estado Novo*: casos de as *Aventuras de Tibicuera*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

Nota:
A pesquisa de que decorre este artigo foi financiada por edital de apoio à pesquisa, fruto de parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e por edital do Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2014 a 2018, que contemplou convênio entre UFES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (campus Marília e Presidente Prudente) e Universidade de Passo Fundo.

Recebido em agosto de 2014.
Aprovado em janeiro de 2015.

resumo/abstract

Literaturas e infâncias: pesquisa (d)e pós-graduação como espaço político

Maria Amélia Dalvi

Discutem-se teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros em torno das relações entre literatura e infância (1987-2012). Busca-se compreender o que nos pode dizer a presença reiterada ou a ausência de certos temas, questões, referenciais, procedimentos e conclusões. Esse tipo de investigação permite rastrear indícios de conquistas e desafios para aqueles que se dedicam à área, pensando a pós-graduação como um espaço político de produção de cultura em torno dessas relações.

Palavras-chave: literatura infantil, infância, pesquisa de pós-graduação.

Literature and childhood: postgraduate studies/research as a political space

Maria Amélia Dalvi

This work reviews the theses published by Brazilian universities from 1987 to 2012 that focus on the relationships between literature and childhood. The aim is to understand what can be learned from either the reiterated presence or the

glaring absence of certain themes, questions, references, methods and conclusions. We believe that such investigation allows us to track the "achievements" and "challenges" that those dedicated to study the relations between literature and childhood have to face. By that, we can consider postgraduate studies/research as a political space where culture is produced in the relations between literature and childhood.

Keywords: children's literature, childhood, postgraduate research.