

DATA DE
RECEPCIÓN:
03/08/2015

DATA DE
ACEPTACIÓN:
21/10/2015

O LUGAR DO(S) CÂNONE(S) NA FORMAÇÃO DOS SISTEMAS LITERÁRIOS INFANTIL E JUVENIL BRASILEIROS

EL LUGAR DEL (LOS) CÁNON(ES) EN LA FORMACIÓN DE LOS SISTEMAS LITERARIOS INFANTIL Y JUVENIL BRASILEÑOS

THE PLACE OF THE CANON(S) IN THE FORMATION OF BRAZILIAN CHILDREN'S AND YOUTH LITERARY SYSTEMS

Ana Crelia Penha Dias / Raquel Cristina de Souza e Souza

Universidade Federal de Rio de Janeiro (Brasil)
anacrelia@gmail.com / raquelcsm@gmail.com



Resumo: Os sistemas literários infantil e juvenil, no curso da sua formação e autonomização, ao mesmo tempo em que reproduzem no seu interior a lógica da consagração estética – que rivaliza com critérios didáticos e comerciais na construção de listas de referência –, funcionam à margem da literatura considerada oficial (ou adulta). Por isso, converte-se num campo fecundo para discutirmos algumas questões relativas à relação entre literatura, cânone e formação do leitor, com ênfase na produção brasileira para crianças e jovens.

Palavras-chave: cânone; formação do leitor; literatura infantil e juvenil.

Resumen: Los sistemas literarios infantil y juvenil, en el curso de su formación y autonomización, al mismo tiempo que reproducen en su interior la lógica de la consagración estética – que compite con criterios didácticos y comerciales en la construcción de listas de referencia – funcionan al margen de la literatura denominada oficial (o adulta). Por lo tanto, se convierten en un campo fértil para discutir algunas cuestiones concernientes a la relación entre literatura, canon y formación del lector, con énfasis en la producción brasileña infantil y juvenil.

Palabras clave: canon; formación del lector; literatura infantil y juvenil.

Abstract: Children's and youth literary systems, during the process of their formation and autonomization, reproduce in their interior the logic of literary consecration, which competes with didactic and commercial criteria in the construction of reference lists. At the same time, they work in a marginalized way in relation to the so-called official (or adult) literature. For this reason they become a rich field for discussion of some issues concerning the relationship between literature, canon and literary reader development, with emphasis on the Brazilian production for children and the youth.

Keywords: canon; literary reader development; children's and youth literature.

Dias, Ana Crelia Penha e Raquel Cristina de Souza e Souza (2015).
O lugar do(s) cânone(s) na formação dos sistemas literários infantil e juvenil brasileiros.
Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil, 2, "Notas", 181-201. ISSN 2386-7620.
DOI <http://dx.doi.org/10.15304/elos.2.2707>

Introdução

Segundo Antonio Candido (2006), não se pode falar em sistema literário sem a continuidade e regularidade de produção e recepção proporcionada por um grupo de autores autoconscientes de seu papel; um público que reconheça socialmente a atividade dos primeiros e sem os quais a obra produzida não vive; um mecanismo transmissor, que viabiliza materialmente a circulação da obra; e um sistema de valor que dê sentido aos três movimentos (produção, recepção e circulação). A mesma noção de sistema subjaz à perspectiva de Pierre Bourdieu, que descreve o campo literário como sendo um “sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos” (Bourdieu, 2009: 99) e uma “uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições” (Bourdieu, 1996: 262). Em outras palavras, a obra literária não existe por si mesma, isto é, fora das relações de poder que fundam o social. Todos os agentes que formam o campo (ou o sistema) literário, sejam eles autor, leitor, editor, crítico ou instituições de ensino, fomento, divulgação e premiação, estão comprometidos ideologicamente com sua posição social e com a posição que os outros agentes ocupam na estrutura do campo. Interesses materiais e simbólicos estão constantemente em jogo e orientam as tomadas de posição dos agentes, que são atravessados por inclinações políticas, econômicas, sociais e culturais – ainda que nem sempre de forma consciente, já que as relações de poder na sociedade não se dão apenas de forma unidirecional, mas tentacular e sub-reptícia. Afinal, no campo literário se cruzam de forma complexa códigos sociais e culturais, sendo o código estético um deles. Portanto, “só é possível falar em literatura e em qualidade literária dentro de formas específicas de vida social e institucional” (Turchi, 2006: 28), o que não significa dizer que o sistema de valor seja arbitrário: ele está, na verdade, ancorado em múltiplas práticas e instituições que organizam o espaço social da escrita e o codificam, de modo a tornar os textos literários comunicáveis. A avaliação é intrínseca às relações que estabelecemos com os produtos culturais e eleger obras de referência, por diferentes motivos (pedagógicos, morais, estéticos, comerciais), é algo inerente às práticas culturais.

Assim, concordamos com Shavit (1986) quando afirma que os estudos literários em geral podem se beneficiar de um exame aprofundado da literatura infantil (e juvenil, acrescentemos), pois demonstra de forma mais evidente que a literatura, ainda que reivindique autonomia estética, não deixa de ser produto de instâncias constituídas pela realidade social vigente, como a ideologia e o mercado. Daniel Delbrassine (2006) fala de uma verdadeira hipertrofia do papel de controle das instâncias de mediação no caso da literatura juvenil (e infantil, acrescentemos). A relação que



se estabelece entre o livro e o seu leitor, neste caso, mais do que no campo literário adulto, sofre a interferência de profissionais cuja função de conselho, seleção e crítica é determinante para a circulação das obras e para a constituição de diferentes sistemas de valor que se chocam nesse processo, dentre os quais devemos salientar aquele oriundo do universo pedagógico, seja sob a forma institucionalizada da escola, seja a partir de uma preocupação cultural generalizada com a leitura, já que a sociedade como um todo tende a se sentir responsável pela formação moral das crianças e dos adolescentes e a exercer um papel de vigilância sobre a produção cultural voltada a este público – sendo a família a face mais visível desse protecionismo.

Há ainda outra razão para que a literatura infantil e juvenil mereça um olhar mais atento dos estudos literários. Levando em consideração as concepções de sistema literário (Candido, 2006) e campo literário (Bourdieu, 1996; 2009), podemos afirmar, como também faz Shavit (1986), que a literatura infantil, assim como a juvenil, são subsistemas autônomos partícipes de um sistema literário geral, que por sua vez faz parte do sistema maior da cultura. Ou seja, as literaturas infantil e juvenil são parte de um polissistema, uma estrutura estratificada em que a posição de cada membro ou agente é determinada por restrições sociais e literárias; é, pois, parte da vida cultural da sociedade. Shavit esclarece ainda que o conceito de sistema literário não pressupõe um fenômeno estático, já que vários sistemas se cruzam ou se sobrepõem o tempo todo na dinâmica cultural, além do que o próprio interior de cada sistema é marcado pela tensão de diferentes, e mesmo contraditórios, pontos de vista.

Afirmar que a literatura infantil e a juvenil são (sub)sistemas autônomos significa dizer que a dinâmica social que rege a produção, circulação, consumo e legitimação das obras infantis e juvenis funciona de forma paralela ao sistema adulto, ainda que os campos se influenciem mutuamente. A produção para crianças e jovens, por exemplo, beneficia-se em termos de legitimação de sua aproximação com a literatura adulta: basta que um autor consagrado neste sistema publique no outro, levando consigo o prestígio de seu nome – é o efeito de *griffe* ou assinatura de que fala Bourdieu (1996). A produção para adultos, por sua vez, pode ter vantagens econômicas a partir do intercâmbio entre os circuitos, já que a importância que a produção literária infantil e juvenil tem assumido em termos de mercado e de oportunidade para a profissionalização do escritor são enormes. Lajolo e Zilberman (1991) mostram como, desde os tempos de Monteiro Lobato (décadas de 30 e 40, sobretudo), a literatura infantil e a juvenil são pioneiras na inserção do texto literário em instâncias que modernizam sua forma de produção e circulação, o que,

evidentemente, beneficia também os escritores para adultos, que podem contar com uma estrutura editorial mais sólida e funcional.

Assim, o alargamento do público leitor e o aumento de seu nível de escolaridade – a reboque de reformas educacionais da década de setenta no Brasil –, atrelado à consolidação, em curso na mesma época, do circuito de produção, circulação e consumo – que inclui a profissionalização do escritor no interior do campo, assim como a especialização das demais instâncias (editoras, livrarias, bibliotecas, revistas) –, bem como a constituição de um aparelho de legitimação e discursos críticos de acompanhamento provenientes principalmente da universidade – que, mais intensamente nas décadas subsequentes, tomou para a si a tarefa de selecionar, em meio à produção massiva de títulos, as obras que mereciam ser valorizadas segundo critérios estéticos – são os fatores que atestam a emergência da literatura infantil e da juvenil como campos autônomos, que contam com instâncias de legitimação próprias e circuitos de produção-divulgação-consumo específicos.

Tendo alcançado o *status* de sistemas autônomos e coesos, não é de se estranhar que a literatura infantil e a juvenil reproduzam em seu interior a polarização entre dois tipos majoritários e diferenciados de produção e consumo: a lógica da indústria cultural e a lógica da autonomia estética. Isso quer dizer que, seguindo a tendência de formação de núcleo e periferia, própria da dinâmica cultural, os sistemas infantil e juvenil engendram seu próprio cânone a partir de critérios estéticos, cânone este que rivaliza, com outras listas de referência, por exemplo: as de cunho didático, que circulam via divulgação editorial nas escolas, e as de cunho comercial, que elencam as obras mais vendidas e que chegam aos jovens por meio de estratégias de *marketing* e divulgação massiva.

Por isso, os campos literários em questão são tão férteis para aprofundarmos as questões relativas às polêmicas contemporâneas ao redor do conceito de cânone: por um lado, a literatura infantil e a juvenil, porque nascidas das intrincadas relações entre pedagogia e mercado – ou seja, no polo oposto ao da legitimação dita propriamente estética – costumam ser marginalizadas do sistema literário geral (oficial, adulto), pois, como apontam Lajolo e Zilberman (1991), é como se a menoridade do público leitor contagiasse todo o subsistema sob o ponto de vista do sistema geral, sendo encarada, por isso, de antemão, como produção cultural inferior – até porque, ao serem definidas por seu destinatário, a literatura infantil e a juvenil sugerem uma produção dependente de demanda, sob medida para o mercado e para a escola e supostamente incompatível com a liberdade criadora e a autonomia estética. Por outro lado, como sistemas autônomos que são, polarizam-se internamente, criando seu próprio



cânone acadêmico, que é reconhecido no interior no sistema, mas dificilmente conseguem visibilidade fora dele. Além disso, chama atenção o fato de a produção infantil e juvenil legitimada dentro do próprio sistema (ou seja, consagrada oficialmente segundo critérios acadêmicos), também ter circulação restrita, à semelhança das obras do sistema adulto que são representativas da cultura letrada. Portanto, observar as peculiaridades do funcionamento dos sistemas infantil e juvenil pode ser muito útil para pensarmos o lugar do cânone na cultura e, mais especificamente, no itinerário de leitura das crianças e jovens.

O(s) cânone(es) e a produção brasileira para crianças e jovens

Partamos, então, para uma reflexão: se o cânone, como a origem do termo nos remete, é uma lista, tal qual o foi nos primórdios dos escritos sagrados, em que se agregam os textos construídos a partir de certos critérios e que atendem a certas expectativas de público, podemos alargar o seu alcance e dizer que temos hoje não apenas o cânone acadêmico como vigente, mas uma pluralidade deles, implicada de acordo com a intencionalidade da produção e a recepção dos leitores.

O cânone acadêmico, que costuma ser o único reconhecido como literatura legitimada, segundo uma perspectiva mais normativa, prioriza critérios estéticos na elaboração de suas listas. Ainda que assumamos que o dado social tem um peso significativo na atribuição do valor literário, isso não quer dizer, entretanto, que a literariedade só possa ser medida por fatores externos e arbitrários; na verdade, o olhar externo que legitima só o faz porque lê os índices internos e a eles atribui valor. E este, embora não seja fixo nem inerente ao objeto, de forma alguma é volúvel a ponto de justificar a relatividade de todo e qualquer julgamento. Assim, desde o Romantismo, o critério de validação estética tem sido a irrepetibilidade e a originalidade da forma, de modo que a fruição dependa da disponibilidade do receptor em reformatar suas expectativas em relação à obra que tem diante de si.

No caso das literaturas infantil e juvenil, o cânone acadêmico é assediado continuamente pelas esferas pedagógica e comercial, de forma que muitas vezes os critérios de validação estética baralham-se a outros, tensionando o interior do sistema. No Brasil, como em outros países, no início da formação do campo, a publicação de livros para crianças e jovens era vista com suspeita porque eram taxadas como irrelevantes culturalmente as obras que não

privilegiassem a função pedagógica. A função estética dessa produção era, pois, negligenciada. Até o “redescobrimto” desse subsistema, na década de setenta, caminhos vários foram seguidos, quase sempre conduzidos pela matriz estrangeira, sem muitas ousadias, com exceção de Monteiro Lobato. Do autor de *O Sítio do Picapau Amarelo* aos dias de hoje, é difícil delinear um painel histórico de nossa literatura infantil e juvenil, devido à diversidade e quantidade de obras. É-nos permitido, entretanto, apontar alguns autores cujo trabalho merece destaque na afirmação desse campo literário em nosso país. Lygia Bojunga, Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Ana Maria Machado seriam alguns nomes que, na contemporaneidade, constituem o cânone consolidado para crianças e jovens, formado segundo uma perspectiva que se pretende estética – ainda que dados pedagógicos e mercadológicos não estejam totalmente ausentes dessa avaliação. O marco do início da produção desses autores coincide com o que chamamos no país de *boom* da literatura infantil e juvenil, isto é, o momento em que a publicação de obras dirigidas ao referido público se alarga e se torna alvo de investigação acadêmica. É contemporânea também a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, instituição resultante da demanda da International Board on Books for Young People IBBY, que sugeriu a criação de uma seção do órgão em nosso país. A partir de 1968, criada então a Fundação, a produção para crianças e jovens passou a ser pensada institucional e academicamente.

186

A opção pelos autores acima citados justifica-se por encaminhamentos bem diversos de suas produções, como veremos à frente. Ana Maria Machado e Ruth Rocha foram contemporâneas na *Revista Recreio*, periódico lançado em 1969, que trazia como proposta a ideia de educar divertindo. A Revista foi publicada durante doze anos e as referidas autoras despontaram escrevendo nela. A produção para crianças ligada a uma dimensão pedagógica contornava o periódico e essa espécie de pacto acabou por se expandir às obras das autoras ao longo de seus percursos de escrita.



Dona de uma vasta obra, que conta com mais de cem livros, Ana Maria Machado é um nome muito familiar quando o assunto é literatura infantil. Nome de prestígio, já recebeu inúmeros prêmios por suas obras, além do mais renomado da categoria – o *Hans Christian* – e da cadeira na Academia Brasileira de Letras. Sua produção, muito próxima das expectativas escolares – o que pode ser percebido pela construção de textos que trabalham ludicamente com a linguagem e colocam a criança no centro da narrativa, muitas vezes encaminhada para discussões de cunho ideológico –, tornou-se uma espécie de *selo* da produção literária dirigida às crianças no Brasil.

Bisa Bia Bisa Bel (2000), publicado pela primeira vez em 1981, recebeu oito prêmios – nacionais e internacionais. A história da menina Isabel, que descobre a foto antiga da bisavó ainda menina e vive a atemporalidade da fotografia, a ponto de incorporar ao seu cotidiano a figura daquela bisa que lhe é grudada no corpo, é um emoldurado de experiências, flagradas no presente em confronto com o passado, de modo a ressaltar como as histórias individuais podem ser um retrato de uma época: *Bisa Bia* é a representante de um momento em que as mulheres deveriam ser recatadas e submissas; a bisneta Isabel é a representante da transgressão, de modo que associá-la à figura da Emília de Lobato não é difícil. É um texto que transita com delicadeza no lugar das dificuldades do viver, como envelhecimento, morte e esquecimento.

Paralelamente, a mesma autora produziu outros textos de caráter informativo, que servem como apoio pedagógico à discussão de temas caros aos bancos escolares, como discriminação racial e respeito mútuo. Publicou também títulos produzidos sob encomenda de editoras, que demandam dos autores para crianças e jovens histórias que venham a ser vendáveis em datas comemorativas. É o caso, por exemplo, de *Abrindo caminho*, texto publicado no início dos anos 2000, que transita no território do pastiche, como uma colagem de autores como Carlos Drummond de Andrade, Dante Alighieri e o maestro e compositor Tom Jobim. Sem enveredamento pelas paragens do épico e sem vocação poética para fora das citações, o texto é frágil na construção estética e situa-se muito aquém de outros da autora, circunstância que se repete em outras de suas produções.

Ruth Rocha encontra-se em lugar assemelhado ao de Ana Maria Machado. Autora de grande número de livros, também ganhou muitos prêmios por algumas de suas obras e esteve sempre presente nas seleções fomentadas por órgãos governamentais de incentivo à leitura. A mesma contradição arrolada antes faz-se presente aqui. *Marcelo, marmelo, martelo* (2009), publicado pela primeira vez em 1976, é uma obra que traz um trabalho cuidadoso e inventivo com a linguagem, situado entre o lúdico e o jogo simbólico, uma vez que o personagem central resolve um dia renomear as coisas, como em *A reforma da Natureza*, de Monteiro Lobato, só que provido de outro material: a palavra. A exploração da potencialidade do jogo verbal, associada à boa dosagem de humor e soluções de enredo criativas e nada moralizantes, torna esse texto emblemático do fértil momento estético da literatura infantil e juvenil brasileira.

No outro polo de sua produção, entretanto, estão obras cujo teor de ficção carrega apenas a intenção de ensinar algo sobre o mundo, como o conhecido *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa*

(2004), publicado no início dos anos 90, em momento próximo à Rio 92, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro. O livro, de caráter meramente informativo, tornou-se alvo de adoção por muitas escolas brasileiras, porque situava a questão ambiental em uma linguagem muito próxima da criança.

A grande questão que se coloca quando um autor se torna uma espécie de *selo*, como assim nomeamos, é que as obras escritas por ele parecem prescindir de um olhar atento e individual, tornando obscuras intencionalidades distanciadas do fazer estético. Não queremos negar, entretanto, que haja espaço para o texto de caráter informativo; essa produção pode, inclusive, ser de grande utilidade na escola, ou mesmo fonte interessante de conhecimento para crianças e famílias. O problema se faz quando o *selo* não faz distinção entre uma coisa e outra e o espaço que seria reservado à literatura e à dimensão do sonho e da fantasia, de que trata Freud (1996), fica subtraído por manuais de ensinamento. Nesse sentido, atribuir ao texto qualidade a priori em função do nome já consagrado ao autor é fechar o espaço à reflexão sobre a obra e, por vezes, promover retrocessos que representam o aprisionamento da literatura nas amarras funcionais tão caras à utilização do texto em termos pedagogizantes.

No outro ponto da discussão situam-se os outros dois autores mencionados. Bartolomeu Campos de Queirós escreveu alguns livros de apoio pedagógico à alfabetização, os quais fazia questão de distinguir, em suas andanças como formador de professores, de suas obras literárias. Autor de obras de delicado traço poético, como *Até passarinho passa* (2003) e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça* (2004), publicado pela primeira vez em 1996, tratou de temas duros, como doença e morte, utilizando a cumplicidade de um narrador em primeira pessoa, que sustenta o sentido trágico do narrado e a ingenuidade infantil em uma esfera em que a condição de existir parece voltar ao estado primitivo da infância. A memória, fiel escudeira dessas narrativas, parece denunciar a potência opressora da vida e o estado de solidão e desamparo dos personagens, reelaborados em linguagem poética.

Em *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, Bartolomeu Campos de Queirós traz aos leitores memórias de infância, permeadas de alegrias, dores, fantasias e descobertas. Na narrativa, os sentimentos e episódios significativos, como as brincadeiras com os amigos e irmãos, a amizade com o avô (seu primeiro professor), a doença da mãe, a revolta, o ingresso na escola e no mundo das letras nos são apresentados com o olhar de criança imersa em poesia. Um dos episódios marcantes se refere à entrada do menino Bartolomeu na escola. As lembranças do vivido, com suas dúvidas, dores e encantos, o olhar criança, aberto ao mundo e à fantasia, se eternizam em poesia. A presença de um menino silencioso e temeroso das inconstâncias do mundo diante do poder



autoritário dos adultos surge em uma narrativa em que o relato do vivido emerge da memória, instigado por acontecimentos ligados primordialmente à escola e à família. No mesmo encaminhamento poético, entretanto agora assumida a solidão, está *Até passarinho passa*. Livro que trata de forma genérica da passagem do tempo, como anunciado no título, e de forma específica de questões como a morte, é um verdadeiro tratado poético, em que dialogam com o menino a memória do vivido e uma natureza, materializada especialmente na figura do passarinho, que parece acolher suas angústias, medo e silêncio diante da imponderabilidade da vida.

Lygia Bojunga publicou até hoje 22 livros e sua produção foi mudando de destinatário ao longo dos anos. Começou escrevendo textos frequentemente lidos por crianças, mudou para uma recepção mais voltada aos adolescentes em publicações seguintes e chegou hoje a um lugar em que se dirige a jovens e adultos, por vezes especialistas, como nas suas obras metaficcionalis. Escritora de profunda densidade dramática, traz à cena questões consideradas tabus em algumas esferas sociais, como morte, estupro, separação dos pais, suicídio. Seus textos são construídos em linguagem simples, muito próxima da oralidade, mas se tornam complexos uma vez que dispensam muitas vezes a mediação do narrador, num jogo que se assemelha ao teatro e conduz a narrativa por meio da exposição de personagens e seus conflitos diante dos olhos do leitor.



A casa da madrinha (2011), lançado em 1978, foi o quarto livro publicado pela autora, que iniciou sua produção em 1972. Essa obra, se observarmos o conjunto de publicações, é uma das poucas que tem maior aceitação nas adoções escolares. Isso se torna compreensível se analisarmos mais detidamente a novela em questão. Inicialmente, podemos afirmar que o fato de o texto transitar na esfera da fusão do realismo do cotidiano com o maravilhoso torna a narrativa mais próxima daquelas que comumente chegam à escola. As aventuras e desventuras do menino Alexandre compõem uma efabulação que se entremeia com outras que aparecem no decorrer da narrativa. As discussões acerca das questões relativas à escola tradicional também se adequam ao gosto da instituição escolar, mesmo que o apreço pela crítica da OSARTA (“atraso”, de trás pra frente) não signifique prática tão distante dela.

O meu amigo pintor foi editado originalmente em 1984 com o título de *Sete cartas e dois sonhos*, com proposta de ser um diálogo com a obra da artista plástica Tomie Othaka. Em 1986, saiu a adaptação para o teatro, sob o título *O pintor* (que ganhou prêmio Molière – sendo o primeiro texto dirigido a crianças a ganhar esse prêmio) e somente em 1987 saiu sob a forma do diário intitulado *O meu amigo pintor*. A história do menino e seu encontro com a alegria e, paralelamente,

o debruçar sobre a experiência trágica da morte constitui a temática dessa narrativa de tom intimista. A aproximação da arte à morte aparece com contundência nessa obra da autora como acontece também em *Nós três*, *Corda bamba* e *O abraço*, para citar algumas.

Ana Maria Machado e Ruth Rocha alocam-se, portanto, em lugar mais privilegiado do que Bartolomeu Campos de Queirós e Lygia Bojunga no que podemos chamar de cânone escolar. A ligação das duas primeiras a uma grande diversidade de produção, que atende tanto o gosto do público com sua potência lúdica, quanto a intenção pedagógica da escola, convergindo para o mercado como receita infalível de vendagem, constrói, em torno da obra das autoras, certo grau de insuspeição em relação a critérios estéticos que podem subtrair o espaço já diminuto do texto literário na formação do leitor. Fenômeno diferente ocorre com os outros dois, já que Lygia e Bartolomeu têm seus textos referendados pela academia e chegam a ter reconhecimento da escola, mas raramente são alvos de adoção. Transitam nas listas das seleções para projetos governamentais, porque estes são elaborados por especialistas. Consequentemente, constam das bibliotecas escolares, mas dificilmente são trazidos à discussão coletiva promovida pela adoção escolar, porque à escola parece estranho que o texto infantil e juvenil se encarregue de tratar de questões existenciais complexas plasmadas numa forma nem sempre imediatamente acessível.

190

Os quatro referidos autores têm lugar garantido no panteão acadêmico brasileiro dedicado à produção infantil e juvenil e, como vimos, a consagração de seus nomes conduz àquilo que Bourdieu (1996) chamou efeito de *griffe* do autor: sua assinatura é suficiente para atestar uma qualidade literária tomada como pressuposta. São escritores que alcançaram o status de *hors concours* no principal prêmio brasileiro dedicado à literatura infantil e juvenil, o prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), o que comprova a consolidação do processo de legitimação dessas obras. Há, no entanto, outros autores em processo de consagração que demonstram a existência de um cânone acadêmico não estático, mas em constante (trans)formação. Semelhante ao que ocorre com o núcleo de autores consolidados, também os escritores mais contemporâneos se dividem entre aqueles que procuram dosar pedagogia e estética na elaboração de suas narrativas, com o propósito de alcançar, simultaneamente, o aval acadêmico e o aval escolar, e aqueles que procuram não fazer concessões em seu fazer literário, porque a eles interessa mais um projeto ficcional de escrita que se apresente antes de tudo como produto estético.

Exemplar do primeiro caso é a autora Ana Cristina Massa, que consegue boa penetração na escola e uma recepção favorável por parte do público-alvo com obras que conjugam uma manipulação hábil dos recursos próprios da literatura de entretenimento e um atendimento das



expectativas de cunho instrucional do universo escolar. É ilustrativa a esse respeito a série “Invincíveis”, em que a autora faz uso de conteúdo informacional de caráter histórico como pano de fundo para narrativas policiais que colocam o jovem no centro da ação, como personagem e como leitor. Aliás, o fenômeno da coleção e da série é característico da produção mais voltada ao mercado, porque pretende fidelizar o leitor a uma “marca”, mas também se adequa muito bem ao universo escolar, pois facilita a categorização de temas e formas que auxiliam o professor na tarefa da indicação e adoção de obras. É necessário dizer, ainda, como mostra da heterogeneidade de critérios assumidos na formação do cânone legitimado da literatura infantil e juvenil, que livros da referida série não só foram adquiridos por diferentes Secretarias Municipais de Educação Brasil afora, como também compuseram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) – duas instâncias que procuram se ater a critérios estéticos. Um dos livros também fez parte do prestigiado Catálogo da Feira de Bolonha.

Neste mesmo sentido caminha sua obra *Aqaltune e as histórias da África* (2012), que, além de se adequar à lei 11.645/08¹ (a qual torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio brasileiros, preferencialmente nas aulas de Educação Artística, Literatura e História), consegue envolver o leitor jovem em uma narrativa de aventura urdida habilmente e que coloca ainda em relevo a questão da construção da identidade individual e coletiva, aliando, desta forma, as expectativas do jovem que lê – e que se encontra em uma fase da vida de descoberta e elaboração de si – às expectativas do adulto que indica a obra com a intenção de dar a conhecer uma faceta da história brasileira há muito obliterada pelos discursos oficiais. *Aqaltune* também foi selecionado pela FNLIJ para o Catálogo Feira de Bolonha de 2013 e para o PNBE, também em 2013. Ou seja: foi uma obra reconhecida em diferentes esferas.

Por um lado, *Aqaltune* é uma produção que se adequa às demandas do sistema escolar, o que não exclui a possibilidade de a obra ter sido encomendada visando-se justamente à divulgação nas escolas. Na tentativa de atender as orientações governamentais, antecipando-se à ação do professor e almejando satisfazer suas expectativas de forma prática, as editoras encomendam a autores, conhecidos ou não, obras que tratem explicitamente dos temas transversais ou da temática indígena ou afro-brasileira. Muitas vezes, também se esforçam para adequar obras preexistentes a

¹ Esta lei substituiu a lei 10.639/03 (e ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96), que se atinha apenas às temáticas afro-brasileiras.



esses temas nas fichas informativas. Por isso, nos catálogos das editoras, a presença dos temas transversais e da temática afro e indígena é flagrante e, por vezes, constrangedora, pois não raro sufocam o dado estético em nome do instrucional ou da autoajuda.

Por outro lado, porém, *Aqualtune* é uma narrativa em que podemos entrever um esforço consciente do uso das técnicas de enredamento do leitor, sem descuidar dos meios de expressão, o que lhe confere qualidade literária e a situa em um lugar diferenciado esteticamente em relação à produção massiva dos chamados paradidáticos – elaborados à intenção estritamente didática e sem projeto ficcional consistente.

No tocante ao segundo caso – o dos autores que se empenham na experimentação estética – podemos citar, dentre vários autores possíveis e com nível semelhante de comprometimento literário, Caio Riter e Luís Dill. Os dois foram escolhidos por construírem mundos ficcionais bastante díspares, mas igualmente caudatários de uma visão menos protecionista da infância e da juventude e, portanto, menos propensos a terem suas obras divulgadas no espaço escolar. Ambos são autores premiados constantemente por instituições reconhecidas no âmbito da literatura infantil e juvenil e têm sido objeto constante de discursos acadêmicos, seja em dissertações e teses ou em artigos e comunicações orais. Têm passado de forma satisfatória pelo crivo acadêmico, que cada vez mais reconhece as qualidades estéticas de seus textos – embora seja necessário salientar que a atual produção vertiginosa de ambos os autores, possivelmente estimulada pelos prêmios e pelo reconhecimento da universidade, acabe comprometendo algumas vezes essa qualidade já atestada, já que as solicitações do mercado começam a se impor. É possível que um fenômeno semelhante ao ocorrido com Ana Maria Machado e Ruth Rocha entre em curso.



O crivo pedagógico, entretanto, no contexto cotidiano do espaço escolar propriamente dito (e não na esfera das ações governamentais que visam à escola) não é facilmente superado por esses dois autores, não só pela escolha temática desconfortável dessas obras (doença, morte, violência, marginalização social) e pelas formas literárias menos convencionais, mas também pela dificuldade encontrada pelos professores de se manterem atualizados em relação à produção mais recente, tão prolífica e dinâmica. Os educadores tendem, por isso, a se tornarem reféns da mediação dos divulgadores das editoras, que costumam privilegiar aquelas obras de perfil mais conservador e explicitamente didático.

O que caracteriza o universo ficcional de Caio Riter é a eleição de temas sensíveis e perturbadores que passam necessariamente pelo filtro da consciência de um jovem personagem, muitas vezes o narrador. Assim, o foco da narrativa se desloca da ação para a emoção e, no lugar do encadeamento de eventos frenéticos, no esquema da aventura-puxa-aventura, tem-se a costura de

estados emotivos que se sucedem como reação aos eventos externos. Assim, em *Vicente em palavras* (2012), por exemplo, o suposto protagonista anunciado no título está ausente: diante da morte do jovem em um acidente de *skate*, presenciado por familiares e amigos, uma constelação de discursos em primeira pessoa, de vários personagens, emerge para que se coloque em cena a dificuldade de cada um no lidar com a morte. No conflito de perspectivas, flagramos uma mãe que enuncia sua preferência pelo filho morto; um irmão angustiado diante da sensação de alívio que pensa sentir ao se livrar da sombra do irmão preferido por todos; um pai que se arrepende de não ter sido mais presente na vida de ambos os filhos e assim por diante.

Algumas vezes, as narrativas de Riter escapam ao rótulo de juvenil, como é o caso mais evidente de *Eu e o silêncio do meu pai* (2011), em que a alternância de perspectiva entre o eu mais velho que narra e o eu mais jovem que é objeto da narração coloca o leitor diante de uma situação familiar dramática que deixou marcas profundas no protagonista então adulto – e que pode muito bem encontrar eco no jovem que lê. Deixando-se levar pelos meandros da memória, o narrador protagonista vai construindo um labirinto de experiências que dizem muito sobre quem ele é: a relação com pai alcoólatra, seco de palavras, ríspido e ausente, embora tenha colaborado para seu olhar melancólico para a vida, também o fez perseguir um modelo de conduta diferente, mais aberto ao outro.

Em outro sentido caminham as obras de Luís Dill. No lugar da escrita atrelada à experiência interior, tem-se neste caso uma linguagem ágil e dinâmica, muito próxima dos meios de comunicação de massa e das mídias digitais, que pretende dar conta de temas muitas vezes considerados inapropriados ao leitor em formação, embora façam parte do cotidiano de muitos deles. O código dos meios de comunicação de massa e das mídias digitais, a propósito, é utilizado pelo autor como fonte de experimentação estética, além de recurso para seduzir o leitor. Em *Todos contra Dante* (2008), por exemplo, o emprego da imagem como técnica narrativa e do hipertexto como estratégia de leitura, de forma a simular no papel o ambiente virtual da internet, é o seu grande diferencial. A estrutura narrativa inusitada, porém, pretende dar forma a um conteúdo complexo: a responsabilidade de um grupo de jovens pelo assassinato de um colega de classe, motivado pelo *cyberbullying*. Violência, ética, respeito às diferenças são assuntos que se cruzam no texto sem viés pedagógico, mas reflexivo, comprovado pelo desfecho aberto da narrativa, que, se por um lado desampara o leitor, por outro o convida a tomar partido e a se responsabilizar pelo destino dos agressores.

Em *Decifrando Ângelo* (2012) a violência também se faz presente, mas desta vez é um amor não correspondido o estopim para uma tragédia. Mais uma vez, a imagem é utilizada como forma narrativa, mas neste caso pela tentativa de reproduzir no leitor o efeito de acessar os personagens através da lente de uma câmera filmadora, diante da qual devem expor suas impressões sobre o fato trágico ocorrido na escola. A câmera pertence a um dos alunos que, incomodado com o crime, pretende fazer um documentário com os depoimentos dos demais colegas para, a partir daí, tentar entender o que aconteceu. O leitor, convidado a compartilhar o espaço por detrás das câmeras junto ao documentarista, deve assumir uma postura ativa na leitura, pois é a ele que cabe, afinal, decifrar Ângelo.

Nos exemplos dos dois autores acima citados fica claro que suas obras, além da qualidade estética, guardam um potencial nada desprezível de sedução do leitor, embora a mediação adulta possa pensar diferente por razões de ordem moral ou pedagógica. Mesmo as eventuais dificuldades impostas pela forma podem ser atraentes ao público ou quem sabe servir de andaimes para a construção de competências mais complexas de leitura. O que chama a atenção nesse núcleo do cânone acadêmico é o fato de essas obras contarem com divulgação precária nas livrarias e não serem alvo de campanhas mais agressivas de *marketing*. Na escola sua penetração também é escassa, pelos motivos já arrolados. Assim, apesar da qualidade estética e do potencial de adesão do público-alvo, essas obras têm dificuldade de chegar ao leitor jovem e correm o risco de ficarem encasteladas no espaço da legitimação, ou seja, no universo adulto.

É preciso dizer ainda que, na contramão dos autores que conquistaram o aval da academia, inclusive aqueles que o conquistaram a par da penetração no espaço escolar, há um grupo de escritores que frequenta pouco (quando frequenta) os espaços institucionalizados de legitimação e constituem um cânone escolar *stricto sensu*, já que a questão estética, nos moldes acadêmicos, segundo a perspectiva da irrepetibilidade e originalidade, não é prioridade dos autores. Ao contrário, estes costumam se nutrir nos códigos da literatura de entretenimento, para garantir a adesão do leitor, e se revestem não raro de um caráter informativo que se presta de maneira satisfatória ao espaço educacional. Quando não o fazem, ao menos propiciam o conforto a pais e educadores de manter a criança e o jovem na esfera da distração, do envolvimento epidérmico com a trama e o conteúdo.

Um autor consagrado pelo cânone escolar, mas que costuma ser rechaçado pela academia, é Pedro Bandeira. É um escritor com extensa obra publicada e que costuma fazer parte do histórico afetivo de leitura de muitos brasileiros, já que sua atividade como escritor remonta ao já mencionado período de *boom* da literatura infantil e juvenil na década de setenta. Um de seus



clássicos é *A marca de uma lágrima* (1985) que, após ser reiteradamente alvo de adoção nas escolas na década de oitenta e noventa, passou a circular nas gerações posteriores muito provavelmente como herança familiar e empréstimos espontâneos. A narrativa faz uso de inúmeros recursos caros às narrativas de entretenimento, combinando com desenvoltura o código da ação e da aventura com o código do sentimentalismo, além do emprego de uma estrutura policialesca, que coloca em cena uma adolescente insatisfeita com sua autoimagem e que sofre por um amor não correspondido. Em resumo, é uma obra que conjuga fórmulas estruturais e temáticas de sucesso garantido nas mãos de um prosador hábil.

É interessante observar, entretanto, que a consolidação dessa (e de outras) obra(s) de Pedro Bandeira no horizonte das expectativas do leitor não se deve a uma promoção exclusivamente mercadológica, já que seu sucesso boca a boca deve muito ao mercado aliado às escolas. A década de início de sua produção (1970) é muito sintomática: o autor iniciou sua carreira num momento impulsionado pela modernização da indústria livreira e pelo incentivo governamental dado à produção de livros nacionais e atuais, que pudessem colaborar na superação da crise da leitura no país. Por isso, algumas obras de autores que emergiram nesta época padecem do mal do didatismo ou fazem consórcio com certa facilitação de escrita para atender à demanda governamental; outras conseguiram a bem-sucedida combinação entre uma manipulação interessante dos elementos típicos da cultura de massa e o sucesso junto ao jovem leitor; outras, ainda, não foram felizes no trato com as convenções e produziram nada mais que uma repetição enfadonha de fórmulas. Portanto, concordamos com Ceccantini (2006) que autores como Pedro Bandeira só podem ser julgados em relação a sua qualidade se a crítica for realizada dentro dos parâmetros da literatura didática e de entretenimento, pois a estas não importam a inovação e a ruptura, quesitos básicos para a avaliação teórica e crítica da literatura legitimada academicamente. É necessário compreender essas obras dentro do quadro da literatura de consumo, que tem como objetivo atender às aspirações e necessidades do público-alvo: o enredo (linear) deve mobilizar a consciência do leitor, os personagens devem ser esquemáticos, os temas devem estar voltados para o universo infantil e juvenil (segundo o adulto assim entende), deve haver informações didáticas que atendam aos interesses da escola e a ação é requisito para prender o jovem leitor na cadeia de peripécias. Não podemos desprezar, portanto, o potencial que certas obras têm, mesmo quando desconsideradas pela academia, de desempenhar papel importante na formação de um itinerário leitor.

O cânone escolar se forma, pois, em acordo com o mercado editorial e é responsável pela circulação quase exclusiva de determinadas obras e coleções no ambiente institucional da escola, pois não costumam ser alvo de divulgação nas grandes livrarias, nem de busca espontânea das crianças e adolescentes – a não ser aquelas que, a exemplo de *A marca de uma lágrima*, tornam-se clássicos que atravessam gerações devido à recepção positiva dos jovens. Isso porque o destinatário primeiro dessa produção parece ser o adulto professor, que, com o aval da família, se imbuí da tarefa de selecionar textos que atendam aos seus anseios pedagógicos. No caso brasileiro, por exemplo, o mercado editorial voltado à divulgação nas escolas conta com um acervo crescente de obras escritas para se adequar aos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais², cujo objetivo, denunciado nas fichas de leitura e nas sequências didáticas que acompanham as obras, é servir de material de apoio ao trabalho do professor em sala de aula. Assim, recursos literários (narrador, personagem) são frequentemente empregados para veicular conteúdos pedagógicos, que se pretendem objeto de ensino, mas não chegam a constituir um projeto ficcional consistente, autoral, a que se pode chamar produto estético.

Outro mecanismo de formação de cânone é o fenômeno da lista dos mais vendidos, a que podemos chamar cânone de mercado. Apesar de sua origem claramente comercial, torna-se, de certa forma, um paradigma para diferentes segmentos sociais, uma vez que o fenômeno das grandes vendas, centrado no livro como objeto de consumo, parece dizer de suas qualidades superiores, as quais foram responsáveis pelo seu apreço por parte de um número considerável de consumidores. Isso, de certa forma, pode denunciar equívoco na concepção do olhar para a obra, deslocada de todos os mecanismos que a fazem vendável, pois pertencer a esse cânone significa adequar-se a um conjunto de fatores responsáveis pela capacidade de promoção da obra, quais sejam os ganchos de *marketing*, a produção gráfico-editorial dispensada ao objeto-livro, tornando-o mais atraente, ou a relação da obra a um autor já reverenciado por esta instância legitimadora, que se torna, muitas vezes, uma celebridade.

No caso das literaturas infantil e juvenil, há um tipo de lista que, embora não necessariamente se pautem em critérios de venda, se dissemina nos meios de comunicação de massa e com eles compartilha a tendência à brevidade e à pouca profundidade. São listas que parecem nascer dos mediadores e dirigirem-se a eles, ou seja, são feitas por adultos para



² Os PCN são uma proposta de reorientação curricular da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto que visa, segundo o próprio documento, a uma educação voltada para a cidadania. O documento não configura uma lei, mas um conjunto de orientações para o trabalho cotidiano do professor brasileiro, de forma a construir referências nacionais comuns. Os temas transversais (Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo) correspondem a questões que, segundo o documento, deveriam nortear o trabalho preferencialmente interdisciplinar dos professores das escolas brasileiras.

orientarem outros adultos no processo de aquisição de obras para crianças e jovens. Encomendadas a especialistas – ligados à academia ou ao processo de produção, como autores e ilustradores –, servem como guia a pais, professores e outros adultos que buscam legitimação para efetuar suas compras de livros. Ou seja, como não leitores dessas obras, terceirizam a tarefa de seleção, reproduzindo a dinâmica que marca a instituição escolar, que é a do olhar de uma *leitura para o leitor* e não de uma relação *do leitor com a leitura*.

Por outro lado, também há listas produzidas pelo mercado que visam, nem sempre de forma explícita, ao público juvenil, já que os adolescentes contam com uma autonomia maior de escolha em relação ao leitorado infantil e, atualmente, se veem representados no rótulo do “jovem adulto” (ou *young adult*). Essas listas, entretanto, estão repletas de títulos estrangeiros, os *best-sellers* mundiais, que não necessariamente foram produzidos à intenção juvenil – embora apresentem elementos que facilitem tal recepção. O mercado editorial, atento à nova realidade a que Canclini (1999) alude como um momento em que o conceito de cidadania confunde-se com o de capacidade de consumir, dá nova roupagem ao livro e transforma-o em objeto de desejo de um tempo anunciado de forma apocalíptica como a era da morte da leitura. Para se transformar em objeto de consumo, o investimento editorial concentrou-se em empreender um texto de mediação prescindível, aproximando-o daqueles que foram renunciados outrora como responsáveis pelo fim da leitura, ou seja, cinema, televisão e toda sorte de mídia do império das imagens, alargado pelo fenômeno da *internet*. Assim, o investimento em uma leitura para o leitor não necessariamente experiente, descolada da escola – antes um dos únicos mediadores entre leitor e texto –, autônoma para se promover e ser consumida, é produzida a partir de critérios como a possibilidade de identificação com um público ora geral – em que se sobrelevam a capacidade de narrar o presente a partir da reconstrução de um passado mítico, por exemplo –, ora específico, pautado nas demandas das diferentes culturas das chamadas minorias – negros, homossexuais, mulheres. Essa tendência parece apontar para um dado que não pode ser desconsiderado, uma vez que reconhece no leitor a necessidade humana de ficção de que tratam especialistas de várias áreas. E não se pode negligenciar também que o empreendimento editorial, com a inclinação personalizante de que se constrói hoje, reinventa-se a todo instante, alimentando nesse leitor uma necessidade constante do novo e da voracidade de consumo do objeto, o que move a máquina de produção do livro, quer seja o *Best-seller*, quer seja o premiado pela academia.

Atento a esse mercado está um jovem leitor, subsidiado por discussões de internet e assediado

pela cultura do consumo, apresentando-se como desejoso da inserção no universo dos consumidores de séries, alimentados pelo sentimento de liberdade de escolha, que transgride a relação com a cultura escolar. Esses leitores constroem rapidamente, com auxílio eficiente do mercado editorial, uma lista daqueles que serão os livros consumidos em poucos dias, apesar da extensão do texto, muitas vezes. E não podemos deixar de pensar que esse é o cânone do leitor comum, de massa, ou ainda leitor-consumidor. Seja qual for a forma de nomeação, é importante reconhecer que o lugar de sujeito nesse processo de leitura é mais autônomo do que no contexto escolar, embora não esteja livre de certa mediação quase invisível do mercado com suas eficientes estratégias de *marketing*. Nesse âmbito, a produção brasileira é representada pelo seguimento *chick-lit*, com nomes como Thalita Rebouças e Paula Pimenta, que investem em textos voltados para o público adolescente feminino, tratando de temas ligados a comportamento, moda e namoro, o que facilita a formação de um séquito sempre ávido por novas publicações. O mundo representado é o da onipotência total das adolescentes e traços sexistas são comuns. O projeto ficcional é frágil do ponto de vista do especialista, mas o que seduz as leitoras é a possibilidade de projeção – mais que identificação – possibilitada pelas personagens, que encarnam ideais de comportamento.

A escola, portanto, se não é mais um dos únicos espaços de mediação de leitura, é ainda um dos lugares de legitimação de um ou mais cânones literários. O recorte das obras legitimadas pela historiografia literária, a publicização da mesma seleção feita por quase todo livro didático, preponderantemente por meio de fragmentos de textos, criou o que podemos pensar, no âmbito do Ensino Médio³, como cânone escolar do cânone, isto é, certo filtro de autores e obras, listados há muito como necessários à formação, mas que quase sempre não são lidos e aparecem muito mais como conteúdo historiográfico do que como leitura literária. Este é sem dúvida um tipo de cânone que resiste apesar do reduzido espaço da literatura na escola, ou seja, não há clareza de sua eficiência na aproximação entre literatura e leitor, mas há controle sobre o conteúdo relativo à metalinguagem sobre a literatura. Chega-se, assim, ao cânone da literatura adulta, sem que se leve em consideração o percurso do jovem leitor.

Conclusão

A dinâmica social que rege a produção, circulação e consumo das obras infantis e juvenis não difere em tão larga medida daquela que subjaz ao circuito do livro para adultos. Zohar Shavit (1986) afirma que a literatura infantil (e estendemos sua observação à juvenil) é parte de um

³ No Brasil, corresponde aos três últimos da escolaridade básica.



polissistema cultural maior, que se caracteriza pela dinamicidade e multiplicidade. Os subsistemas que o colocam em movimento agem de maneira interdependente, apresentando pontos de intersecção e sobreposição e, ainda assim, funcionam como um todo estruturado e coeso. A autora opta por excluir de sua análise questões normativas ou valorativas, por isso recorremos a Bourdieu (1996; 2009) e a Antonio Candido (2006), já que a questão do valor estético se impõe de maneira inescapável para quem lida com a crítica literária.

O campo (ou o sistema) artístico-literário é, assim, o resultado das atividades coordenadas e inter-relacionadas entre todos os agentes que dele participam. Mas, longe de compor uma estrutura harmoniosa, apresenta-se em equilíbrio instável entre tendências opostas. É na verdade um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram nele, e de maneira diferencial segundo a posição que nele ocupam. Tensão e, principalmente, luta, são os vocábulos empregados por Pierre Bourdieu constantemente para dar conta da dinâmica interna do campo literário, já que a homologia entre o campo artístico e o campo do poder defendida pelo autor faz com que as obras de arte internalizem as disputas da arena social.

No caso dos subsistemas infantil e juvenil, o papel desempenhado por diferentes agentes na mediação entre a produção feita à intenção da criança e do jovem e sua afetiva apropriação por esse público fica ainda mais evidente quando observamos o processo de formação das listas de referência no interior do campo, processo este que revela um cruzamento complexo de critérios estéticos, mercadológicos, pedagógicos e morais. Negar a coexistência de cânones na literatura infantil e juvenil – avaliando-a em bloco como marginal, sub ou paraliterária e desconsiderando as estratificações no interior do campo – significa ignorar mecanismos de consagração que passam por diferentes esferas e atendem a intenções diferentes, longe, muitas vezes, da previsão do leitor como sujeito.

Concordamos com Maria Zaira Turchi (2006) quando afirma que a qualidade dos livros para crianças e jovens, atestada pela crítica, nada adianta sem os leitores, a quem os livros chegam depois de uma entranhada rede de mediação adulta. Por isso, a autora acredita que, além das funções tradicionais da crítica, os discursos de acompanhamento da literatura infantil e juvenil devem também assumir a tarefa de mediação na formação de leitores. Assim, observar o processo de construção de diferentes listas de referência no interior dos campos da literatura infantil e juvenil, a partir do pressuposto da interferência do dado social, pode contribuir para refletirmos acerca da naturalização de determinadas práticas de leitura para, assim, propiciarmos o verdadeiro encontro do leitor com o livro.

Referências bibliográficas

- Bandeira, P. (1985). *A marca de uma lágrima*. São Paulo: Moderna.
- Bojunga, L. (2011). *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.
- _____. (2004). *O meu amigo pintor*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das letras.
- _____. (2009). “O mercado de bens simbólicos”. En _____. *A economia das trocas simbólicas* (pp. 99-182). São Paulo: Perspectiva.
- Canclini, N.G. (1999) *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Candido, A. (2006). *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- Ceccantini, J. L. (2006). “A marca de uma lágrima de Pedro Bandeira: entre os corações dos leitores e o da literatura”. En AGUIAR, V. T. e MARTHA, A. A.P. (Eds.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores* (pp. 105-126). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP.
- Delbrassine, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd’hui: écriture, thématiques et réception*. Paris: Academie de Créteil.
- Dill, L. (2008). *Todos contra Dante*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (2012). *Decifrando Ângelo*. São Paulo: Scipione.
- Freud, S. (1996). “Escritores criativos e devaneios”. En _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Vol. IX. (pp. 135-143) Rio de Janeiro: Imago.
- Lajolo, M. e Zilberman, R. (1991). *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática.
- Machado, A. M. (2000). *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- _____. (2003). *Abrindo caminho*. São Paulo: Ática.
- Massa, A. C. (2003). *Mistério no Museu Imperial*. São Paulo: Biruta. (Série Invencíveis)
- _____. (2004). *Enigma na Capela Real*. São Paulo: Biruta. (Série Invencíveis)
- _____. (2006). *O segredo do colecionador*. São Paulo: Biruta. (Série Invencíveis)
- _____. (2010). *O mistério da ilha de D. João VI*. São Paulo: Biruta. (Série Invencíveis)
- _____. (2012). *Aqaltune e as histórias da África*. São Paulo: Gaivota.
- Rocha, R. (2004). *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- _____. (2009). *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Queirós, B. C. de. (2003). *Até passarinho passa*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2004). *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*. São Paulo: Global.



Riter, C. (2011). *Eu e o silêncio do meu pai*. São Paulo: Biruta.

_____. (2012). *Vicente em Palavras*. Belo Horizonte: LÊ.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens and London: The University of Georgia Press.

Turchi, M. Z. (2006). “Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil”. En _____; Silva, V.M.T. (Eds.), *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão* (pp. 25-33). São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP.

