

## **Ensino e Alienação por meio da Literatura Infanto-Juvenil**

**João Batista Cardoso<sup>1</sup>**

**Resumo:** A literatura infanto-juvenil deveria ser estudada com mais ênfase. Ela faz parte da série de elementos da primeira caminhada educacional de qualquer criança. Em todas as salas de aula, antes que as crianças aprendem a ler, aparecem textos em desenho cuja seqüência tem um início, meio e fim discerníveis. Quando a criança aprende a ler, aparecem textos escritos. Essa etapa ocorre porque a literatura infantil compõe-se de textos formadores que apresentam os modelos previamente selecionados pela civilização para formar não exatamente a criança, mas um tipo de criança: aquela que a ideologia dominante ensina.

**Palavras-Chaves:** criança, formação, ideologia, literatura.

**Abstract:** The children's literature would to be researched with more emphasis. It constitute the set of elements of the first educational walked of any child. In the all class-room, before that the children learn to read, appear texts from of designing which sequence is discernible start, middle and final. When the child learn to read appear written texts. That stage happen because the child's literature itself compound of instructional texts what presentation the models selected previously by civilization for to form not exactly the child, but one type of child: yonder what the dominant ideology desire.

**Key words:** child, formation, ideology, literature.

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, Campus Avançado de Catalão. Atualmente, em nível de Pós-Doutorado pela UFMG. E-mail: jbccard@hotmail.com

## **Introdução**

Hélio Pólvora (1928) e Telmo Fontes Padilha (1930) nasceram em Itabuna. Publicaram *O menino do cacau* em 1979. É a história da formação de um coronel. Um menino é visto nas diferentes situações que caracterizam um proprietário de terras produtoras de cacau. Aprende a lidar com os animais selvagens, com as plantações e com os inimigos. Seu tio e seu pai são seus modelos. O primeiro é valente e forte e o segundo sabe cuidar das questões econômicas da produção de cacau.

Em sua condição de textos cujo enredo apresenta a simplicidade adequada ao entendimento e fruição por parte de crianças, a literatura infanto-juvenil tem sido utilizada como meio de formar para um tipo de sociedade, adaptar e adequar a criança a formas de vida social tradicionalmente aceitas. Nesse sentido, os professores que lidam com o estudante em sua fase inicial devem ter o cuidado na seleção e na abordagem dos textos, pois a escola não pode ser instrumento nem lugar de alienação, precisa transcender sua condição de aparelho ideológico de estado. Neste caso, é necessário que se tome a literatura não como mero conjunto de textos que expressam um ponto de vista, mas como recurso para questionar o mundo e desenvolver o senso crítico.

A teorização de Althusser acerca dos Aparelhos Ideológicos de Estado dá a medida da função ideológica da arte. Segundo ele, os Aparelhos Ideológicos expressam a ideologia da classe dominante (Cf. Althusser, 1996: 116). Por isso, essa classe busca, para deter o poder estatal, “exercer sua hegemonia sobre e dentro dos Aparelhos ideológicos de Estado” (Idem, *Ibidem*, p. 117). Dentro, por exemplo, da literatura. Nicos Poulantzas ilumina esta consideração althusseriana ao dizer que

o Estado tem um papel essencial nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, porque não se limita ao exercício da repressão física organizada. O Estado tem um papel específico na organização das relações ideológicas e da ideologia dominante [*que*] invade os aparelhos de Estado, os quais igualmente têm por função elaborar, apregoar e reproduzir esta ideologia (Poulantzas, 1985: 33).

## **A (DE)Formação por meio da Literatura Infanto-Juvenil**

*O vento agitou as folhas. A plantação inteira ondulou como querendo dar adeus. A roça de cacau era um ventre, um útero enorme, acolhedor, mergulhado assim na penumbra viscosa do fim da tarde.*

*A mãe e o pai foram com ele ao ponto de ônibus na curva da estrada. Pelo caminho ele ia deixando pedaços de si mesmo: uma mão, um pensamento, uma soma de olhares. Sua infância que cantava e bulia como um passarinho.*

*O menino saía do ventre do cacau para o mundo e para a vida.*

*Mas eu volto, ele pensou.*

*Sabia que voltava. E tinha certeza que por vontade sua não ia. Levava uma saudade grande, funda, a saudade dos que nunca partem.*

*Levava o visgo do cacau. A matéria-prima de seus sonhos, de seu ser (MC<sup>2</sup>, p.54).*

*O menino do cacau* classifica-se no conjunto de obras literárias infanto-juvenis. De acordo com Fábio Lucas,

o primeiro aspecto ideológico a destacar na Literatura Infantil é a posição hegemônica do adulto em relação à criança na materialização da obra a ser consumida. O invólucro ideológico que norteia o adulto infiltra-se na obra por ele produzida e confirma, para a criança, a atmosfera de consenso que a ideologia requer (1985:85).

Em consonância com essa afirmação, Fúlvia Rosemberg assevera que as histórias para crianças assumem “a função de código de ética, normatizando todos os aspectos da vida” (1984:59). A literatura infantil tem, portanto, o duplo sentido de fruição estética, gerando o gosto pela leitura e seu aprendizado e a aquisição de valores morais que possam gerar qualidades socialmente aceitáveis.

De acordo com Regina Zilberman, “no conjunto das produções culturais com que a criança lida, é a literatura infantil a que apresenta a situação mais complexa e perturbadora. Constata-se [...] uma inquietação generalizada relativamente à falta de sintonia entre o leitor mirim e o livro” (1984:94). É o adulto que resolve essa falta de sintonia, atuando em dois níveis: num caso, porque ele é sempre o autor e no outro, porque ele é o interpretador da obra. Apropria-se, assim, dos momentos capitais de produção e recepção, utilizando essas ações para ensinar à criança a visão de mundo prevalecente. Sendo assim, “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (Zilberman, 1991:18). Esse modelo de mundo já vem prefigurado de acordo com a tradição. Ler é, dessa forma, uma atividade de aprendizagem, consubstanciada num esforço de formação. O livro infantil participa desse esforço, na medida em que é criado pelo adulto para transmitir, de acordo com Cecília Meireles, “os pontos de vista que considera mais úteis à formação de seus leitores” mirins (1984:29).

---

2 Sigla de *O menino do Cacau*.

Esse aspecto se evidencia, paradigmaticamente, na obra *O menino do cacau*, porque a criança surgiu como ser em formação recebendo dos adultos os conceitos que poderiam nortear-lhe a vida na sociedade. Mas a literatura, dependendo de sua ênfase e das escolhas que precederam sua produção, pode, segundo Antenor Antônio Gonçalves Filho, “se transformar numa aliada ideológica da opressão” (2000:85). Por isso, aqueles que trabalham com a formação sistematizada de crianças devem cuidar no sentido de proporcionar o desenvolvimento do senso crítico, de modo que a criança consiga, por si só, atinar para esse aspecto. Não se trata de censurar textos, mas de ajudar a criança a perceber os motivos subjacentes à produção da obra. A melhor atitude do professor deriva da concepção de textos literários como resultado da atividade humana que “refletem o mundo degradado [e] respondem a esse mundo ‘pulverizando a forma e o significado tradicionais’ [...] abrindo perspectiva para uma compreensão, em retrato, do mundo” (*idem, ibidem*: 89). O texto, a partir dessa concepção, deixa de ser instrumento a serviço da moral ou da ideologia e se torna elemento de desenvolvimento do senso crítico.

*O menino do cacau* enfatiza a idéia da obediência, tendo Deus como elemento em que se materializam a dominação e a mãe como elementos do mundo concreto que provocam a submissão, mas também é um ser submisso, dada sua condição de mulher num mundo patriarcal, em que é vista como objeto: o menino-personagem “apertou a mão da prima e se assustou com os olhos úmidos dela” (*MC*, p.45). Isso dá uma idéia da mulher como *objeto* em oposição à mulher como *pessoa* na plenitude de sua dignidade social. Só ela umedece os olhos. Ele é homem e, por isso, permanece impassível. Em outro trecho, a mulher aparece tendo no sexo um meio de subsistência: “chegavam de Salvador nos Itas e não demoravam muito porque os coronéis gostavam de variar, queriam sempre novidade” (*MC*, p.54). A submissão da mulher é um aspecto tradicionalmente reproduzido para que o patriarcalismo continue a caracterizar a sociedade, tendo em vista que se constitui em mais um fator determinante da manutenção das formas de produção na sociedade que a obra refletiu.

O menino-personagem aprende, dessa forma, a dominar. Acima dele paira apenas a imagem de Deus que, contraditoriamente, não se insere no contexto de fraternidade contida na concepção cristã de mundo, porque essa idéia comprometeria o sistema de relações vigente, tendo em vista que qualquer forma de repartição das oportunidades, como o acesso à posse da terra, por exemplo, conduziria à ruptura das formas de relações baseadas na acumulação de bens nas mãos de poucos.

A visão que a criança constrói da realidade é mediada por uma consciência poética. Ela está, qualitativamente, inserida numa realidade pré-social, considerando que as sociedades

humanas são formadas daquele conjunto de fatores que imprimem no homem certas marcas capazes de adaptá-lo à existência grupal. Esse conjunto de fatores pode ser considerado, numa seqüência ascendente, pela aquisição de três elementos essenciais para a vida social. Primeiro, adquire a linguagem oral (primeiro elemento) ainda nos limites do lar; depois, na escola, enquanto Aparelho Ideológico, aprende o alfabeto, que o insere no contexto da linguagem escrita (segundo elemento). Nesse momento, plenifica-se a aquisição — aprendizagem — da ideologia (terceiro elemento), que segue pela vida afora. A criança é, nesse sentido, objeto que a sociedade modela a fim de se tornar *instrumento modelador*. É, portanto, quando aprende a ler textos escritos que se inicia efetivamente o aprendizado sistematizado. Esse início se dá — quase exclusivamente — através de textos literários. Mas a literatura não é neutra.

Nossa linguagem oral ou escrita não sonoriza e escreve por si mesma, mas se sustenta a partir dos sentidos auferidos por uma rede de mecanismos discursivos repletos de valores e de crenças. É por isso que a literatura sem ter a pretensão de nos ensinar alguma coisa, acaba por nos ensinar muito mais. Esse 'ensino' pode nos levar à sabedoria ou à loucura, ajudar o homem em seu processo civilizatório em oposição à barbárie ou 'estetizar' essa barbárie, mas é sempre um ensino (*idem, ibidem*: 90).

O texto literário infanto-juvenil tem, assim, uma postura fundamentalmente didática que, segundo Fúlvia Rosemberg, “se faz sentir na temática escolhida, na estrutura narrativa, na própria transmissão de princípios morais e de doudas informações, ou ainda na eleição de personagens modelares” (1984:59). Isso se dá porque, segundo Regina Zilberman, “o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real” (1991:17). Eis porque se apresentaram acima as figuras do pai e do tio do menino-personagem como modelares.

A criança, em princípio, não limita sua interação social pela consciência de que tudo apresenta uma relação de causa e consequência, que é o aspecto demarcador da vida dos adultos. Sua consciência poética faz com que se integre aos elementos a sua volta e tenha com eles uma relação metafórica, na medida em que percebe pouca ou nenhuma diferença entre ela mesma e o mundo restrito que a rodeia. Está, dessa forma, preparada para receber os influxos da consciência do adulto, marcada por um discurso racional. Esse raciocínio fica mais claro com a ajuda de Rosental e Straks.

O conhecimento humano não tem limites. Cada coisa descoberta ou inventada gera nova coisa e assim por diante. Rosental e Straks, referindo-se ao processo cognitivo, afirmam que “a ciência se eleva da sensação e da percepção, que dão um conhecimento sensível-concreto do objeto, às determinações abstratas, em que se refletem os aspectos essenciais do

objeto” (1968:28-29). O primeiro momento corresponde, *mutatis mutandi*, à etapa de apreensão do mundo por parte da criança, e o segundo — o das determinações abstratas —, remete ao modo de relação do adulto com o conhecimento. No embate social entre ambas as consciências, prevalece a do adulto, porque já é a *consciência catequizada* e adaptada às normas, tendo se tornado, em decorrência, uma *consciência catequizante*, haja vista que se arvorou o dever social de dominar a criança, domando sua consciência, trazendo-a para os domínios de suas crenças sociais, culturais e ideológicas.

Tendo desenvolvido um enredo que relata o processo de formação da criança no sentido de se apropriar da ideologia dominante, a obra *O menino do cacau* aponta para um conceito importante no que diz respeito à relação entre catequizador e catequizado, dando azo a que se pense na relação entre senhor e escravo. O primeiro desses conceitos é aquele que afirma que a sociedade como um todo é objeto em relação ao sujeito maior e indomável da classe dominante. Nessa concepção, o sujeito é, ao mesmo tempo, o proprietário de privilégios e aquele que pode conferir esses privilégios a outro, isto é, ao objeto, que é, por seu turno, detentor apenas de deveres, contentando-se com os direitos que o dominador lhe confere.

A ideologia condiciona, de duas maneiras, a vida e a ação dos homens na sociedade. Por um lado, eles estão expostos à influência dos valores sociais veiculados pela classe a que pertencem e, por outro, expõem-se à ideologia da classe dominante. Há, portanto, uma exposição à ideologia que pretende transcender seu *status* de particularidade e assumir-se como universal e à ideologia dominante (ideologia geral da sociedade burguesa) que pretende manter-se nesta condição. Sendo assim, o processo de formação do homem ocorre em meio a um jogo entre uma tendência que aponta para a transformação e outra que aponta para a reprodução. Estas conclusões indicam que a formação social do indivíduo é um processo de *ideologização* que começa desde o lar, onde os pais são os primeiros instrumentos de transmissão da conduta socialmente aceita. Trata-se de um processo que visa à adoção de um modo de ser em substituição às características individuais. Isso ocorre, conforme assevera Laura Contância Sandroni, desde os primórdios pela “busca dos valores nacionais que desde o indianismo de Gonçalves Dias, ou mais remotamente, de Santa Rita Durão, fazia-se sentir na literatura brasileira [e] começa, em fins do século XIX, início do XX, a atingir a literatura especialmente produzida para crianças e jovens” (1986:37).

É no processo educativo — que tem a escola como terceiro patamar, depois do lar e da igreja — que a transmissão da ideologia ocorre de forma mais perene, tendo em vista que ali se dá a efetiva exposição aos Aparelhos Ideológicos de Estado. A própria escola é um

aparelho ideológico, ao mesmo tempo em que apresenta o livro como um de seus instrumentos pedagógicos por excelência, dirigido a um fim específico, visto que a atividade de leitura traduz a mensagem decodificada “em novos significados portadores de sentidos que a mente apreendeu e, agora, transfere à experiência do usuário, incorporando-os ao seu modo de pensar, sentir e agir” (Palo e Oliveira, 1986: 13). Quando o processo se completa, o *aprendiz* encontra-se em condição de reproduzir a ideologia dominante. A educação formal pressupõe, dessa forma, que a criança não tem uma percepção correta do mundo a sua volta, não estando, portando, apta a tomar posições coerentes com as normas historicamente estabelecidas.

Por isso, a escola atua no sentido de criar parâmetros de socialização por meio do ensino que, de acordo com Regina Zilberman, confunde-se com a leitura, “constituindo-se, desde então, no fundamento do processo de socialização do indivíduo” (1991:18). A aceitação de um novo modelo de vida prescrito pela educação e, em particular, pela tradição guardada em livros culmina por se tornar atitude imposta, visto que a educação “a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social” (Zilberman, 1991:17-18). A leitura e, por extensão, a aquisição do saber contido nos livros torna-se, nesse sentido, uma necessidade.

Na obra *O menino do cacau*, esse processo de socialização — processo de ideologização — ocorre em sua plenitude. O personagem principal da história aparece em tenra idade e, a partir daí, desenvolve os aspectos relevantes ligados à conduta aceita na sociedade em que se insere. O processo voltado, neste caso, para um menino que apreende e aprende os ofícios de coronel caracteriza a maneira como a visão de mundo predominante é transmitida a qualquer pessoa. Todos os aspectos da sociedade prementes para a ideologia dominante são assimilados e valorizados pelo menino personagem. “A mãe conversava com uma tia sobre desgraças — Foi castigo de Deus — dizia a tia” (MC, p.1). O menino, que assistia à conversa, aprende a mediar sua relação com a divindade através do medo e vai, aos poucos, familiarizando-se com as credences locais que são aspectos da formação social brasileira de grande impacto ideológico, tendo em vista que, identificando-se com os elementos do mundo não sensível, onde se localizam os mistérios e as lendas e de onde se buscam imagens para a formação dos mitos, é mais fácil adotar valores que, ao mesmo tempo em que agradam as divindades, estabelecem critérios de conduta aceitas pela sociedade. Entre esses critérios, o mais importante é o princípio de obediência, visto que, ao aprender a temer a divindade, passa-se a aceitar passivamente todas as normas sociais, ou, em outras palavras, a

aceitar passivamente a ideologia dominante. Sendo assim, a relação entre o homem e Deus é um elemento empregado no sentido de impor a ideologia dominante.

Na obra em questão, essa relação ideológica entre o homem e a divindade é clara. Nela tudo é simbólico. Os personagens e as situações representam, tipicamente, elementos fora do texto, apontando para situações do mundo concreto que eram então predominantes e causavam mudança no comportamento das pessoas. É assim que as figuras de Deus e da mãe representam a ideologia dominante. Deus é a ideologia, enquanto a mãe é a normatização, a reprodução da ideologia.

*O menino do cacau*, em particular, funda-se no conceito de telurismo, traçando uma analogia entre a terra e o colo da mãe. A terra acolhe como o colo, porque protege e guarda: “o rosto enterrado na saia afofada, sentindo o calor do ventre da mãe, prolongava o sono da noite grande” (MC, p.1). Ele sai do ventre da mãe, ocupa o colo desta, de onde desce para continuar no ventre da terra, que lhe embala e atrai: “a roça de cacau era um ventre, um útero enorme, acolhedor” (MC, p.54). Em seguida, sai “do ventre do cacau para o mundo e para a vida” (MC, p.54). Nesse ciclo, percebe-se o *telurismo* como aspecto fundamental do objeto do desejo na terra do cacau. É o *cio* da terra atraindo o homem, na medida em que a posse da terra promove a conquista do poder que povoa os sonhos dos coronéis. Através dessa posse, consegue-se possuir os homens. Mais tarde o ciclo se completa, quando, depois de educado em Salvador, o menino volta, pois “levava o visgo do cacau. A matéria-prima de seus sonhos, de seu ser” (MC, p.54). A realidade gira sobre si mesma numa espiral sem fim, indicando a ênfase na reprodução como postura ideológica fundamental.

O menino aprende a amar a terra,

gosta de acompanhar o pai em suas peregrinações domingueiras pela fazenda. É telúrico o despertar do pai, apesar do dia de domingo. Suas narinas sentem, ainda na cama, o cheiro da terra, odores do imenso ventre da terra onde o cacau germina [...] Mais do que ligeiro, o pai parte para a sua contemplação beatífica da roxa flor do cacau [...] aquela contemplação é semelhante à de Deus quando fez o mundo e viu que o mundo ainda era bom (MC, p.25).

Essas imagens induzem, mais uma vez, ao *cio* da terra, num contexto em que, figurativamente, ocorre uma atração tão intensa entre o homem e ela, que lembra uma atitude sexual.

A manutenção do poder dependia, por seu turno, da seleção das idéias que deveriam prevalecer na sociedade: “o polegar e o indicador [*da mãe*] encontravam um piolho, as outras formigas paravam, a unha grossa do polegar dobrava-se e esmagava o importuno” (MC, p.1). Os piolhos que a mãe catava na cabeça do menino e esmagava representam as idéias estranhas e inoportunas à ideologia dominante que, dessa forma, deveriam ser rechaçadas no processo

de formação da criança. Mas as idéias importunas não são inventariadas no texto, porque não fazem parte do mundo do menino, que já pertencia, por nascimento, à classe dominante. Estruturalmente elas não têm lugar no texto e eram esmagadas antes que adentrassem sua cabeça. A mãe selecionava as idéias, esmagando as ruins. Ela estava a serviço da ideologia dominante, confirmando o que se disse acima sobre o fato de serem os pais os primeiros representantes da classe que detém essa ideologia.

Num certo momento, ouvindo a conversa entre a mãe e a tia, o menino revolta-se contra Deus. O Deus da história representa a ideologia:

o Deus bondoso, que levava um tapa na cara e oferecia a outra banda, não passava mesmo de um Jeová terrível, fonte de flagelos e dores, moléstias incuráveis, rapazes esfaqueados em festas e moças que, de repente, apareciam de barriga grande. Um Deus assim, juiz supremo dos viventes que já nasciam réus (MC, p.3).

Isso feito, o menino exclamou: “— Deus é o diabo” (MC, p.5). A reação foi imediata: “um peso enorme abateu-se sobre a cabeça descoberta, atirou o menino ao chão” (MC, p.5). O piolho foi esmagado sem piedade. O menino foi punido por não aceitar a idéia de Deus como juiz supremo a quem se deve respeito e obediência. A punição tinha o escopo de levá-lo à aceitação da ideologia, que mais tarde ele teria que defender, a fim de que o mundo permanecesse como dantes. Não se admitiam novas concepções acerca da divindade, acerca da postura do homem, sobretudo da parte de alguém que seria coronel e, como tal, teria que atuar no sentido de reproduzir o *status quo*. Extirpou-se o piolho maior da revolta contra a cosmovisão dominante, afinal, aqueles que “caíam em tentação e pecavam e sofriam o martírio [...] as almas ruins arderão para todo o sempre” (MC, p.5).

Diante do menino surgiam situações que ele deveria aprender por imitação. Uma dessas situações é representada por tio Cosme que é mostrado como um herói. É rara essa descrição num universo onde os coronéis eram vistos pela intelectualidade como perversos, opressores e exploradores dos outros homens. Como se fosse um Deus, ele está acima do bem e do mal, é um “ídolo” (MC, p.13 e 17). Aliás, metaforicamente, o coronel é o Deus do mundo sensível. O menino

precipitou-se, atraído pelo fascínio de tio Cosme [...] Admirava a voz grossa, a risada franca, o chapéu tombado para a nuca [...] Quando o menino crescesse, fosse homem, seria assim: voltaria da cidade metido num terno branco, chapéu caído para a nuca, meio bambo, provocando o respeito dos homens e a censura muda das mulheres (MC, p.13).

Uma leitura altusseriana do texto concluiria que a obra se presta no sentido de esconder, pela ideologia da classe dominante, a omissão do Estado, porque não há problema, mas a heroicização do coronel e a formação do *coronelzinho* num contexto em que não se tem notícia do poder público constituído. O texto adequa-se, assim, ao universo onde e para o qual foi produzido. Não especifica, como já se disse, quais idéias eram alijadas do mundo do menino. Quando as representa com piolhos, dá margem a que se chegue a duas conclusões excludentes. Por um lado, as idéias incomodam a ideologia dominante. Por outro, as idéias são ruins e devem, dessa forma, ser retiradas de um contexto que pretende formar as pessoas para viverem e atuarem numa sociedade já pronta, e onde essas idéias serão estranhas e incômodas.

Simultaneamente e da mesma maneira que o menino se forma, forma-se também o mundo onde ele habita. É como se o mundo fosse também preparado para recebê-lo quando se tornasse adulto. Há, por exemplo, nessa concepção de mundo em formação, referências ao “cacau novo” (MC, p.7), a pássaros novos: “dentro do ninho três filhotes de pássaro” (MC, p.11). Tudo é novo no mundo em formação do texto de Hélio Pólvora e Telmo Padilha. O menino conhece os pássaros que deveria aprender a preservar. A idéia de preservação aponta para o fato de que os pássaros articulam-se às idéias que precisam ser preservadas como eles.

De fato, certos aspectos históricos, como a questão do negro, são revistos na obra, que, no entanto, não os coloca num contexto de questionamento ou de transformação. O autor apenas registra o problema, como neste trecho: “a negra Ana que, àquela hora, com a sua lerdeza habitual, devia estar no fogão, preparando o almoço” (MC, p.7). A tradição da negra na cozinha não é um problema no conto. Não há um estranhamento em face desse fenômeno. Como o fato de a negra preparar o almoço não é visto como um problema, como um desvio sociológico vindo da escravidão, não há uma contradição, mas apenas uma fotografia de uma situação que, da forma como foi abordada, culmina por ser tida como *normal*. Nesse sentido, *O menino do cacau* insere-se no contexto das obras que privilegiam a reprodução: “na ausência do velho Pedro, em viagem para Sergipe, ficava-lhe a obrigação, como filho, de zelar pela *Baixa Grande*, pelo cacau” (MC, p.17). Aos filhos era reservada, portanto, a tarefa de manter a mesma estrutura econômica deixada pelos pais. Entretanto, uma obra que reflete a realidade enfatizando, ideologicamente, a reprodução como elemento inerente a ela, deve prescrever a transformação como aspecto da tendência, pois o anseio por transformação nesse contexto presta-se a corrigir os desvios presentes na reprodução. Mas isso só ocorre se a reprodução for vista como uma contradição, como um problema.

O menino caracterizava sua relação com o tio coronel pela contemplação: “não quis perder a oportunidade de admirar o tio numa de suas arruaças” (MC, p.17). Dessa contemplação derivava seu aprendizado. “Quando crescesse, quando fosse homem, seria assim: chapéu tombado para a nuca, fedendo à bebida, desbaratando inimigos, sem medo de homens e de pragas [...] O tio era macho. Ele seria igual ao tio” (MC, p.18). Estão sempre juntos: “tomam café juntos: talhada enorme de cuscuz com manteiga e um ovo estrelado em cima” (MC, p.25). Não há uma indicação sobre o que os ciganos e os outros comiam. O autor só tem olhos para o menino e seu mundo de coronéis. Isso indica que a forma do reflexo nesta obra é a da superfície, a obra não penetra a essência do universo do cacau para mostrar as contradições; ela é, por isso, uma obra alienante que mostra a formação do coronel, a defesa da terra na base do telurismo, mas não problematiza e não questiona, na medida em que não historiciza a objetivação.

A valentia de tio Cosme representa o poder de vida e morte dos coronéis sobre as outras pessoas. Com todo esse poder, sua reação foi fulminante quando “uma leva de ciganos, uns a pé outros a cavalo, havia entrado na fazenda do pai chamada Baixa Grande. [...] o bando nômade arranchou-se, encheu o pasto de barracas encardidas [...] um bando de gafanhotos” (MC, p.17). Os ciganos representam a única contraposição que poderia indicar uma contradição, mas esta não aparece, porque a contraposição é representada justamente por eles, um grupo de gente estranha em outras terras. São expulsos, porque são gafanhotos, afinal chupam o cacau. Mas sua expulsão aponta para outro fato extratextual. Eles se dão o direito de invadir uma propriedade e se servirem do cacau que pertence ao coronel. Há, nessa postura, a idéia de repartição que, por sua vez, levaria a transformações num *status quo* que privilegiava a reprodução. O coronel agiu, portanto, coerentemente com sua estrutura no texto. Os ciganos são nômades, passam rápido, não fazem parte da essência nem do conteúdo do contexto histórico-social dos cacauais; portanto, não incomodam a ideologia dominante, nem se constituem em ameaça permanente. O elemento que, dessa forma, poderia colocar em risco a ideologia dominante é fugidio. O texto esconde os trabalhadores. Os pobres, o outro lado real da vida não precisa ser mostrado, porque há os ciganos para representá-los.

O embate entre o coronel e os ciganos foi desenvolvido de tal forma que aquele culminou por ser caracterizado como herói: “então um homem sozinho, e desarmado, seria capaz de vencer aquela raça toda?” (MC, p.17). Tio Cosme conseguiu expulsar os ciganos desarmados e em terra estranha; afinal, ele era o defensor de uma forma de relação que o mundo social pretendia eternizar: a manutenção dos privilégios nas mãos de quem já os tinha. Tio Cosme era o defensor do território e da raça: “— Se a pistola falhar eu como os cabras na

faca” (MC, p.18). Culminou por ser mito: “pistola enfiada no cinto, mostrando o cabo lustroso, a camisa aberta ao peito e aquele seu jeito arrogante, emudeceu a cambada” (MC, p.18). O mito do coronel no sentido da preservação da hierarquia. Os ciganos são vistos como cambada, porque fazem parte de uma raça inferior naquele mundo de coronéis. Tio Cosme ficou à espera, “o primeiro [cigano] que subir leva chumbo” (MC, p.18). Há simbolismo neste trecho. O verbo *subir* pode ter mais de uma leitura. Empregado no sentido de subir na direção da casa, aponta para uma situação sociológica em que ninguém poderia apropriar-se do *status* de coronel, ninguém tinha o direito de ascender de sua posição, ou como se diz, cotidianamente, *subir na vida*. Se tal ocorresse, causaria um desequilíbrio no esquema de forças que mantinha a estrutura social.

O menino aprende por observação: “Itabuna está à sua espera e quer mostrar-lhe alguns segredos” (MC, p.39). Há na obra o menino rico aprendendo os ofícios de coronel, mas não há os meninos pobres que aprendem os ofícios de trabalhador. Não há, portanto, o contraste: o menino “segue a pé pela valeta. São duas léguas até Itabuna. Assim economiza dinheiro para comprar livros” (MC, p.39). Há, como se sabe, na realidade, aqueles que não compram livros, mas a obra não os mostra. Como não há contrastes, deixa de haver realidade entendida no sentido do processo, pois nenhum contexto evolui socialmente sem que seja movido pelas contradições. Esta é transcendida pela ideologia na obra e da obra. Há, dessa forma, uma tendência autoral e, por extensão, a alienação, na medida em que o autor interfere. A reprodução da ideologia dominante aparece como única forma possível de normatização das relações humanas na sociedade do cacau e, por extensão, na sociedade brasileira. Esta conclusão funda-se no fato de que, na obra em análise, o cacau esconde a realidade, e o menino esconde os verdadeiros homens que agem no mundo histórico. O olhar do personagem é, assim, desviado: “o Cine Odeón anunciando na tabuleta o último filme de faroeste” (MC, p.41). Porquanto a realidade seja rica em contradições e em bens culturais, o personagem desvia-se para o *faroeste*, visualizando uma realidade cultural estrangeira, como forma de fugir aos verdadeiros problemas de seu mundo.

Apesar dessas considerações, não se pode negligenciar o fato de que o mundo histórico encontra-se presente, pois o texto ambienta-se num espaço marcado e datado, como nessa referência à “crise, paradeiro, unificação de dívidas, hipoteca” (MC, p.31), como sendo as palavras que mais impressionavam na realidade. Eis que esses elementos são freqüentes no mundo dos negócios. Mas, insiste-se, nada disso tem sua objetivação historicizada, não constituindo problema.

Os autores de *O menino do cacau* fazem uma defesa do proprietário, desviando a culpa pelos problemas para o governo: “— Prefiro tocar fogo a vender cacau por esse preço. O governo não toma providência. Não se lembra que a gente existe” (MC, p.31). Isso induz à idéia do paternalismo oficial que tem vicejado no Brasil ao longo de sua história, em que se criou uma dependência entre o governo e o homem. Este esperando que o governo apresente solução para todos os problemas.

## Conclusão

A arte literária deve transcender os limites das ideologias que pululam nas relações fenomênicas do fato histórico e mostrar a essência. Essa deve ser uma tarefa da arte literária em geral e, em particular, da literatura infanto-juvenil, caracterizada como literatura de formação. Ela contribui, dependendo da forma de tratamento que receber na escola, para formar o homem-sujeito ou o homem-objeto. Fazendo trocadilho com uma proposição de Althusser (Cf. Althusser, 1996: 126), enquanto a ideologia aponta para as relações imaginárias dos indivíduos, a arte pode representar suas condições reais de existência, implicando, no entanto, a superação dessas condições pela ficção e pelo vislumbre de um mundo novo. Se esse mundo não for vislumbrado, enquanto ideal substitutivo da situação vigente, cabe ao professor conduzir a leitura no sentido de que o aluno o descubra nos implícitos textuais, fazendo uma leitura que ultrapasse o nível do explícito e interaja o texto com o contexto. Isto é, o nível figurativo de qualquer texto só deveria servir nas aulas que pretendem exemplificar, por exemplo, as classes de palavras. Uma leitura madura, devidamente orientada, deve ir além e tratar das questões que permeiam o nível temático, que é onde se processa a visão de mundo e onde se buscam elementos que servem para discutir a situação vigente. Nesse sentido, partindo da ideologia, a escola pode fazer com que a arte se volte contra as cosmovisões que alienam o aluno, desde que dirija uma leitura orientada pelo encontro no texto do verdadeiro e genuíno reflexo do mundo social dado. Pois se a arte é ideológica (porque nenhuma ação humana é neutra), o professor deve buscar a ideologia que surge do mundo representado em sua imanência. Afinal, se os fenômenos tentam, ideologicamente, mascarar a essência das relações sociais, estas, por seu turno, apresentam a tendência a se desnudarem.

## Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado: notas para uma investigação*. In:  
Slavoj Zizek (org.). *Um mapa da ideologia*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.  
p.105 - 142.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LUCAS, Fábio. *Vanguarda, história e ideologia da literatura*. São Paulo: Ícone, 1985.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PALO, Maria José & OLIVEIRA, Maria Rosa D. Oliveira. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática, 1986.
- POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. 2.ed. Trad. de Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.
- ROSENTAL & STRAKS. *Processo do conhecimento*. In: Nelson Werneck Sodré, org. *Fundamentos da estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 38 - 40.
- SANDRONI, Laura Constância. *O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX*. In: *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Literatura infantil: livro, leitura, leitor*. In: *A produção cultural para crianças*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.