



CRÍTICA, TEORIA E LITERATURA INFANTIL

Peter Hunt

DADOS DE COPYRIGHT

Sobre a obra:

A presente obra é disponibilizada pela equipe [X Livros](#) e seus diversos parceiros, com o objetivo de disponibilizar conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura.

É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

Sobre nós:

O [X Livros](#) e seus parceiros disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: xlivros.com ou em qualquer um dos sites parceiros apresentados neste link.

Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade enfim evoluirá a um novo nível.

COSACNAIFY

Peter Hunt

CRÍTICA, TEORIA E LITERATURA
INFANTIL

Tradução **Cid Knipel**

SUMÁRIO

AVANÇAR SUMÁRIO [>>>]

Texto de orelha - João Luís Ceccantini

Prefácio à edição brasileira

Introdução MAPA DA CRÍTICA

[1] CRÍTICA E LITERATURA INFANTIL

[2] SITUAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

Por que estudar a literatura infantil?

Conflitos de opinião

Confusões típicas

Enfrentando nossos preconceitos

[3] DEFINIÇÃO DE LITERATURA INFANTIL

Aspectos da definição

Modos de ler

Definição de “literatura”

Definição de criança

Definição de “literatura infantil”

[4] ABORDAGEM DO TEXTO

Uma estratégia mais detalhada

O leitor

O livro

Leitura de um exemplo: The Eighteenth
Emergency

[5] O TEXTO E O LEITOR

O que está implícito nos textos

O leitor e o sentido

Decodificação do texto

Outros aspectos da leitura

[6] ESTILO E ESTILÍSTICA

Introdução à estilística

A importância da linguagem

Estilo e “registro”

Estilística e controle

[7] NARRATIVA

A narrativa e o leitor

Leitura de uma narrativa: um exemplo

A forma da história

Coesão e gênero: como entendemos a narrativa?

[8] POLÍTICA, IDEOLOGIA E LITERATURA INFANTIL

Identificação de ilusões

“Qualquer um pode ser especialista”

“Todos do lado do bem”

Reivindicação do livro

Passos positivos

[9] PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL
Uma nota sobre a censura

[10] A CRÍTICA E O LIVRO-ILUSTRADO

[11] CRÍTICA PARA A LITERATURA INFANTIL

[12] A LITERATURA INFANTIL E AS NOVAS MÍDIAS

Apêndice REDEFININDO A LITERATURA INFANTIL^[*]

Notas

Bibliografia

Índice onomástico

Sobre o autor

Crédito das imagens

Créditos

Redes sociais

Colofão

A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA, em termos históricos, é uma menina. Conta com pouco mais de um século e, por consequência, o discurso teórico, crítico e historiográfico que sobre ela se tem produzido no país é fenômeno ainda mais recente. Marcos inequívocos nesse terreno são *Problemas da literatura infantil* (1951), de Cecília Meireles, e *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes* (1968), de Leonardo Arroyo, que fundam, em tom maior, nossa tradição crítica na área.

No entanto, é somente a partir dos anos 1980, no bojo da grande expansão do mercado editorial brasileiro de literatura infantil ocorrida na década anterior, com o crescimento da publicação de textos nacionais e de traduções, que a produção crítica no Brasil se torna mais regular e substantiva. São editados, então, trabalhos pioneiros da maior relevância, de autores como Nelly Novaes Coelho, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Eliana Yunes, Ligia Cademartori e Edmir Perrotti.

Chama a atenção, no entanto, que, se o aumento da produção literária nacional contou com a contrapartida de inúmeras traduções, fenômeno que conferiu uma dimensão cosmopolita ao campo da literatura infantil no país, o mesmo não se deu com a produção teórica sobre o gênero. Embora nas últimas décadas tenham proliferado disciplinas de pós-graduação e de graduação sobre literatura infantil, bem como cursos de especialização e formação continuada sobre o assunto, o mercado editorial limitou-se a publicar – quase que de forma exclusiva – a obra dos pesquisadores nacionais.

Uma raríssima exceção de tradução de obra teórica sobre literatura para criança que circulou no Brasil foi *A literatura infantil* (1944), do pesquisador uruguaio Jesualdo Sosa, publicada em 1978, em tradução de James Amado, pela Editora Cultrix, em coedição com a usp. Para além de seus méritos e pioneirismo, a obra atingiu muitas

edições nos anos 1980 e 1990 possivelmente por ser um dos únicos títulos estrangeiros sobre o tema, até então.

O leitor brasileiro teve, assim, pouca chance de se atualizar sobre a pesquisa produzida em época mais recente no exterior, tendo de contentar-se com o heroico esforço de nossos acadêmicos para divulgar aqui as ideias de autores estrangeiros relevantes na área. Estiveram fora de nosso alcance as matrizes de uma produção teórica das mais significativas, que vem despontando desde longa data em países como o Reino Unido, a Alemanha, a França e os Estados Unidos.

Um dos principais nomes desse processo, cuja contribuição para colocar a discussão sobre literatura infantil num patamar bastante elevado se mostra admirável, é Peter Hunt (1945), professor emérito em literatura infantil da Cardiff University, País de Gales, Reino Unido. Autor de obras teóricas, críticas e históricas sobre o tema, obteve reconhecimento em nível mundial, tendo sido agraciado com importantes distinções, como o International Brothers Grimm Award (Japão) ou o Distinguished Scholarship

Award (Estados Unidos).

A tradução de *Crítica, teoria e literatura infantil*, publicado pelo escritor em 1991, dá um passo decisivo para superar a distorção provocada pelo mercado editorial brasileiro ao privar nossos leitores de textos teóricos essenciais sobre literatura infantil que circulam já há algum tempo em escala globalizada. A obra, como poucas, insere a reflexão sobre o gênero no contexto mais amplo da teoria da literatura. Discute a literatura infantil no âmbito das tendências mais marcantes da teoria literária do século XX e coloca em pauta questões fulcrais ligadas à produção literária contemporânea, tais como as relações entre literatura, política e ideologia, a função do leitor na constituição do literário ou o estilo, entre tantos outros aspectos.

Por sua perspectiva abrangente e, ao mesmo tempo, verticalizadora, de tópicos candentes do campo do conhecimento

sobre o qual se debruça, a obra certamente irá desempenhar um papel tão marcante quanto o de títulos teóricos que tiveram larga circulação no país nos últimos anos, integrando bibliografias as mais variadas na área das letras, como *Teoria da literatura* (1983), de Terry Eagleton, ou *O demônio da teoria* (1998), de Antoine Compagnon.

O trabalho de Hunt, entretanto, tem possibilidade de atingir público bem mais amplo, face à natureza interdisciplinar da literatura infantil e ao franco interesse que desperta em áreas como a psicologia, a educação ou a sociologia. Vale ressaltar, ainda, que a edição brasileira foi cuidadosamente revista, ampliada e adaptada ao público brasileiro, constituindo uma contribuição ímpar para que o gênero “literatura infantil”, cada vez mais, reafirme sua maturidade no interior de nosso sistema literário.

JOÃO LUÍS CECCANTINI

Prefácio à edição brasileira

QUANDO ESTA OBRA FOI PUBLICADA NA GRÃ-BRETANHA, EM 1991, O mapa dos estudos da literatura infantil era bem diferente de hoje.

Na época, os livros para criança estavam em grande parte nas mãos de bibliotecários e professores, que julgavam ser deles a tarefa de indicar os “melhores” – ou seja, livros que reforçassem uma determinada visão da infância, da educação e da cultura. Havia poucos historiadores, bibliófilos especializados e resenhistas. Mas alguns pioneiros – na América do Norte e Austrália – começavam a definir a literatura infantil como uma disciplina acadêmica, assunto de óbvia importância cultural que precisava ser pensado com seriedade, evitando as demandas imediatas da educação ou do mercado.

Passados vinte anos, a Grã-Bretanha oferece centenas de cursos sobre literatura infantil em nível universitário, e o mesmo ocorreu mundo afora. Existe uma imensa biblioteca de obras especializadas, estudos sobre a história da literatura infantil e revisões desses estudos. Há escolas teóricas rivais, guias e periódicos ligados a pesquisas “puras” e “aplicadas”, além de conferências, premiações e tudo o que constitui uma disciplina acadêmica. Afirma-se com frequência que os estudos de literatura infantil estão solidamente estabelecidos na educação superior e na cultura em geral, apesar de ainda serem marginalizados pelos teóricos, em especial os que bradam apoiar os “excluídos”.

Este livro foi escrito num período em que o maremoto da teoria literária invadia as universidades britânicas, em que estudiosos e professores de literatura infantil começavam a adaptar muitas das teorias mais abrangentes às suas necessidades. Assim, aquela crítica intuitiva e pessoal ou a que relacionava seus juízos a “valores literários” tradicionais, vagos e indefinidos, incorporava finalmente certa disciplina mais que necessária. Apesar disso, os textos aqui

presentes *não* mencionam teóricos renomados, pois me parecia então, como me parece agora, que o importante são as ideias, não as personalidades.

Dessa forma, no primeiro capítulo eu estava predisposto a escrever que tanto a literatura infantil como as teorias literárias “são relativamente novas no mundo literário; ambas se encontram nos limites da academia; ambas são particularmente importantes para o desenvolvimento dos estudos literários”. Após dominar por mais de uma década os departamentos de literatura inglesa no Reino Unido e nos Estados Unidos, a teoria está tomando seu caminho de volta rumo a esses limites, numa era “pós-teórica”. Passada a onda teórica, parece que ficamos ironicamente diante de um cenário crítico *menos* informado que antes, o que me anima a pensar que este livro ainda possa ter seu valor.

Não que a literatura infantil seja universalmente aceita. Em muitos países, ela tem uma existência precária e é encarada com ceticismo. Mesmo no Reino Unido, a disciplina literatura infantil é questionada. Em 15 de fevereiro de 2005, um breve parágrafo listando vagas acadêmicas no norte da Inglaterra foi publicado no jornal *The Guardian*. O título era “Estudos Harry Potter”, e começava assim: “Professor adjunto em literatura infantil? Não parece muito difícil, não é? As letras são grandes e tem muita figura. Ora, não seja simplório. É uma disciplina totalmente respeitável...”.

Este livro reflete essa conjuntura: é uma argumentação em favor de uma disciplina e uma explicação sobre ela. Seu alvo são pessoas interessadas que não desejam ou não precisam entrar em querelas acadêmicas. Sua posição teórica está radicada no modo como os textos são interpretados, começando, pragmaticamente, pelo texto em si. Para o leitor curioso em saber como se desenvolveu esse debate, preparei uma bibliografia com os livros mais representativos.

Fiz algumas alterações, mas esta obra permanece fiel à primeira edição. O texto original era (inevitavelmente) anglocêntrico e utilizava

exemplos pontuais. Tendo em vista um público brasileiro, mantive exemplos de alcance mais amplo – embora eu quisesse ressaltar que o importante é o detalhe do texto e não sua fonte específica – e procurei eliminar os secundários e locais.

Como o leitor pode imaginar, algumas de minhas opiniões mudaram ao longo de vinte anos, em resposta ao modo como a disciplina se desenvolveu. Muitas vezes sofri a tentação de modificar o que havia escrito – processo que facilmente me levaria a um novo livro. Por isso, interpolei alguns parágrafos curtos onde me pareceu essencial enfatizar contra-argumentos ou desdobramentos das posições aqui assumidas.

Relendo com atenção o livro, fiquei impressionado com o tom polêmico. Ele revela a necessidade de enfrentar opiniões críticas e culturais enraizadas, de convencer os que ocupavam postos do poder crítico e cultural – principalmente dentro das universidades – e de algo que a mim parecia óbvio: a literatura infantil (e as crianças) é uma parte da cultura que não podemos ignorar. Embora eu pudesse agora assumir uma opinião bem mais ponderada, estou ciente de que existem pessoas em muitos lugares que estão exatamente na mesma posição em que eu estava na década de 1990. Por isso, imagino que possa ser valioso apresentar este livro bem próximo ao que era quando foi escrito, incluídos os capítulos inflamados. Basta colocar o leitor diante dos quinze livros que escrevi e dizer: aqui está a prova, esta obra é reconhecida como um estudo sério.

A única grande omissão nesta edição, comparada à anterior, foi o corte de um capítulo sobre minha experiência pessoal como escritor – cujo argumento principal era de que as editoras, por melhores que fossem, tendem a ser movidas por necessidades financeiras e comerciais, o que resulta numa homogeneização dos textos. Essa se mostrou uma tese profética, ainda que nada original: no século XXI, pelo menos no Hemisfério Norte, esse processo prosseguiu de forma inexorável, respaldado pela mercantilização [*commodification*] da

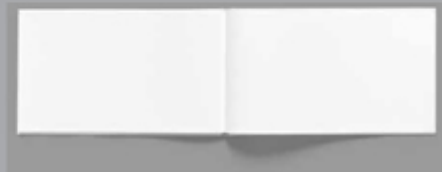
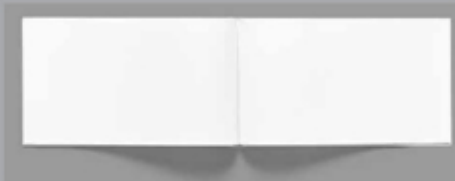
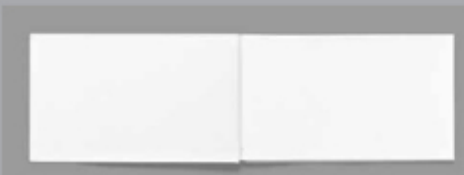
infância. Esse capítulo seria interessante se nos últimos vinte anos eu tivesse me tornado um escritor de renome, e não um acadêmico. Mas, como não me tornei, mantê-lo significaria traduzir um inglês enrolado (rejeitado pelo primeiro editor) para um português enrolado.

Em seu lugar, adicionei um novo capítulo sobre a literatura infantil e as novas mídias – vital para qualquer estudo hoje e que, em 1991, apenas despontava no horizonte. Também introduzi um apêndice. Trata-se de um refinamento da definição de “literatura infantil” à luz de uma década de experiência.

Assim, espero que a munição fornecida por este livro a inúmeras batalhas acadêmicas possa ainda ser eficaz em combates semelhantes que precisam ser travados em outros países.



Introdução:
MAPA DA CRÍTICA



Mas teoria não é crítica. Seu propósito não é oferecer leituras novas ou melhores de obras, mas justamente explicar o que todos fazemos no ato comum da leitura, com felicidade inconsciente.

SEYMOUR CHATMAN

A TEORIA E A CRÍTICA LITERÁRIA PARECEM NÃO TER RELAÇÃO COM crianças e livros, mas o bom trabalho com literatura infantil depende, em última instância, de crítica coerente e judiciosa. E o mesmo vale para a boa crítica. Não se trata apenas de os estudos de literatura infantil fazerem uso de todas as disciplinas disponíveis. Nem mesmo de rejeitá-las, como diz Anita Moss: “Se acreditarmos [...] que a literatura infantil ocupa um lugar nas tradições de toda a literatura, cabe a nós explorar o que está acontecendo no campo da crítica literária, ainda que decidamos rejeitá-la”.¹ Não podemos “rejeitá-la”, pois, com o tempo, as teorias mudam nossos hábitos mentais e se tornam a norma. Como observou Roderick McGillis: “Entender de teoria literária nos dará alguma compreensão de como funciona a literatura que oferecemos a nossas crianças. Além de nos manter envolvidos com os textos que nos circundam”.²

Teoria é algo incômodo e inquietante pois, ao procurar explicar o que de outro modo acharíamos óbvio, ela atenta para problemas ocultos. Em geral nos saímos muito bem supondo ser verdade aquilo que conhecemos ser falso; por exemplo, que sabemos como as pessoas leem, e o que acontece quando leem; que as percepções e reações de crianças e de adultos são quase as mesmas; como e por que as histórias funcionam. A teoria não resolve diretamente nenhum desses problemas, mas nos obriga a enfrentá-los.

Dito isso, a crítica tem uma boa dose de responsabilidade por restringir o prazer oriundo dos textos. À medida que se desenvolveu na primeira metade do século xx, ela estabeleceu duas questões: a “crítica prática” e a ideia de “cânone”. Ambas em grande parte

incompreensíveis para a maioria das pessoas. Em seguida, a crítica gastou um enorme volume de papel argumentando contra essas estranhas criações.

A “crítica prática” trata o texto sem contexto (*todos os textos sempre têm contextos*); e a ideia de “cânone” acaba criando uma hierarquia literária. Em certo sentido, a primeira era uma reação à segunda. A “hierarquia literária” – no âmbito de toda a literatura – era baseada na noção de que alguns textos são intrinsecamente melhores que outros. Claro que isso significa que alguém deve fazer um primeiro juízo de valor a respeito; daí se desenvolveu uma espécie de sacerdócio literário, o conceito de boas e más leituras, livros melhores e piores. Numa reação democrática, “críticos práticos” sugeriam que qualquer pessoa podia ser um crítico, desde que dominasse as ferramentas.

Ora, essas duas posturas derivam de necessidades humanas básicas. A menos que sejamos místicos ou fiéis praticantes do zen, geralmente precisamos de critérios. Para que uma cultura seja ordenada, ela necessita de relações de poder. Em termos práticos, para que a ficção e a poesia façam parte do sistema educacional, elas precisam ser de algum modo avaliadas.

Mas tudo isso tem resultado em confusão. Por exemplo, na ideia de que há um sistema de valor *intrínseco* que estabelece Camões acima de todos os demais, e não de um sistema de poder/cultura que julga conveniente assim situá-lo. Isso levou à ideia de que, em educação, a resposta pessoal é menos importante que a resposta geral, em vez de admitir que não podemos atribuir notas, dentro de uma escala, à anarquia.

A literatura infantil se defronta com todas essas questões. Tanto as crianças que leem os livros como a maioria dos adultos que lidam com eles não sabem nada de sistemas de valores literários e de leitura descontextualizada; não conseguem compreender seus sentidos, vendo-os como ilógicos e ameaçadores. Mas a crítica está mudando.

Ela possui elementos valiosos que nos ajudam a entender de que maneira pensamos; ajuda-nos a trabalhar com textos e com pessoas.

O primeiro capítulo deste livro examina a relação entre os tipos de crítica e a literatura infantil. O segundo examina o estado atual dessa literatura. O terceiro examina definições de “literatura infantil”.

Tendo mapeado nosso campo de estudo, precisaremos de ferramentas para estudá-lo. Talvez “crítica” seja um termo infeliz. No passado, ele foi aplicado a tudo, desde a análise até a recomendação, e comumente carrega uma conotação pejorativa. Não é disso que trataremos aqui. Estamos interessados em compreender o que acontece quando lemos, e como podemos falar sobre um livro ou fazer um juízo criterioso e fundamentado. (Estamos falando sobre como os leitores *comuns* leem – não estudantes, críticos ou outros que deliberadamente leem de modo divergente da norma.)

Porém, como a pesquisa mais diligente tem ainda de propor uma explicação clara do que acontece, precisamos trabalhar com uma série de hipóteses.

Como se forma o sentido? Como se dá nosso encontro com um texto? Precisamos entender o que ocorre quando lemos, e qualificar cada etapa com o que talvez esteja acontecendo com uma criança.

Por isso, não me proponho a analisar livros como muitos leitores em países de língua inglesa foram ensinados a fazer – separando enredo, personagem, espaço, estilo e assim por diante. Afora a discutível possibilidade de que tal procedimento possa nos capacitar a enxergar o livro com maior clareza, nunca consegui ver qual o sentido disso. Pode ser, apenas, o de reduzir a experiência do texto a uma série de passos analíticos. Caso se deseje testar a capacidade analítica das pessoas, seria melhor usar materiais práticos, não voláteis. O método também carrega muito peso. Para a maioria dos leitores, obrigados a fazer esse tipo de exercício na escola, é provável que destrua qualquer ganho que uma pessoa possa ter ao se encantar por um livro.

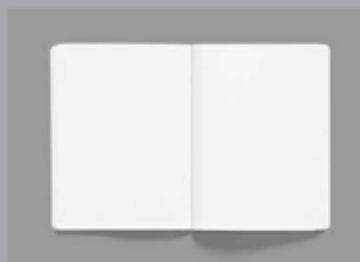
Eu gostaria de propor um tipo de abordagem da obra literária e, nos capítulos seguintes, sugerir maneiras de dar corpo a essa proposta. Enfatizarei que se trata apenas de um método, e nem tão metódico. A abordagem crítica que eu gostaria de sugerir deve possibilitar que um leitor enfrente os textos ao menos consciente do que pode estar acontecendo; algo particularmente importante quando se trata de literatura infantil. Em parte porque sua legitimidade é questionada com frequência e, em parte, porque o público principal dos textos consiste em leitores inexperientes.

Então, comecemos por dois elementos que produzem sentido: o leitor e o livro. Começaremos com perguntas que normalmente não são consideradas de competência da crítica: como é o livro e que impressão ele proporciona? Como se sente o leitor? Depois, aprofundaremos outras questões: qual o pano de fundo do livro? E o pano de fundo do leitor? Que habilidades o livro exige? Que habilidades o leitor deve possuir? Qual é a circunstância da leitura? Tudo isso nos remete à relação da criança com o livro, que pode ser diferente da do adulto – e em especial quando se trata da relação do adulto com o livro para criança.

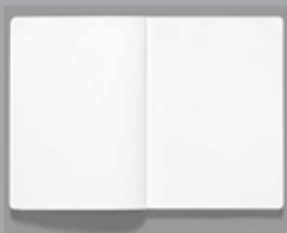
Como o livro é estático pelo menos em suas marcas grafadas sobre o papel (embora os significados à volta delas mudem), podemos olhar em seguida para o *peritexto* – ou seja, o material escrito e ilustrado que “cerca” a história: o logo da editora, as fontes, o leiaute etc. Para leitores comuns, tudo isso faz diferença. Agora podemos efetivamente atentar para o texto. Primeiro, seu estilo; em seguida, sua estrutura; e, depois, como são interpretados e como se produz sentido a partir deles. Ponto a ponto, consideraremos como o leitor (experiente ou inexperiente, qualificado ou não) se relaciona com esses elementos: como o gênero afeta o texto e como o conhecimento das convenções afeta o sentido. E então nos dedicaremos à relação de sentido com os elementos “fora” do texto: as implicações ideológicas do livro para criança – de fato, as implicações próprias da leitura.

Esta abordagem coloca o livro no mundo, mas deixa de escanteio a “vida” ou a psicologia dos personagens, ou até que ponto somos absorvidos por eventos ficcionais. Também deixa de lado aplicações práticas: o papel dos livros para crianças na socialização, a aquisição de habilidades de leitura, o modo como uma determinada obra pode ser ensinada, e assim por diante. Tal enfoque não faz mais do que lançar um olhar sobre a história dos livros para crianças ou sobre as virtudes de obras ou autores específicos. A bibliografia, ao final, indica as fontes para todas essas questões. Nos últimos vinte anos houve uma explosão de textos, muitos deles da melhor qualidade. Entretanto, ainda há uma grande parcela de resenha e crítica que se apoia na premissa de que adultos e crianças deduzem sentidos semelhantes dos textos – ou de que, se não o fazem, a interpretação dos adultos será a “correta”.

Este livro trata exclusivamente de teoria e foi escrito para um público universitário. Mas também oferece as ferramentas para que o leitor comum (não especialista) possa participar da discussão.



[1] CRÍTICA E LITERATURA INFANTIL



Muitas vezes tenho me perguntado por que os teóricos da literatura ainda não perceberam que tudo o que dizem quando falam de fenomenologia, estruturalismo, desconstrução ou qualquer outra abordagem crítica pode ser mais claro e facilmente demonstrado na literatura infantil. O inverso disso é imaginar por que muitos de nós que nos ocupamos da literatura infantil temos sido tão lentos para reunir as duas.

AIDAN CHAMBERS

ESTE LIVRO USA A TEORIA E A CRÍTICA LITERÁRIA PARA AJUDAR OS leitores a lidar com a literatura infantil, e esta para ajudar os leitores a lidar com a teoria literária.

Em 1990, ambos os campos eram relativamente novos no mundo literário. Estavam, e até certo ponto ainda estão, nos limiões da academia; são particularmente importantes para o desenvolvimento dos estudos literários. Tal como a teoria e a crítica agora se preocupam com todos os aspectos do texto, da reação pessoal e do pano de fundo político à linguagem e à estrutura social, a literatura infantil também é um campo que abarca quase todos os gêneros literários. A teoria literária atenuou os limites do que outrora se pensava adequado aos estudos literários/textuais na filosofia, psicologia, sociologia e política. Do mesmo modo, a literatura infantil é estudada com proveito por pedagogos, psicólogos, folcloristas, além de estudiosos da indústria cultural, artes gráficas, psicolinguística, socio-linguística etc.

Os dois campos compartilham o fato de serem encarados com certa desconfiança por acadêmicos e leigos. Para o acadêmico, a teoria literária parece contestar de forma radical as opiniões convencionais como sendo de pouco uso prático, demasiado interesseiras e niilistas. Para o leigo, ela pode parecer pretensiosa e irrelevante. Pode estar substituindo a “sabedoria convencional” liberal-humanista da crítica exclusivista por algo mais democrático.

Mas, muitas vezes, ela parece substituir um conjunto de valores arbitrários por outro, e esse outro é elitista. A teoria é vista como exageradamente complexa, ou de uma incerteza assustadora.

Do mesmo modo, para muitos acadêmicos, a literatura infantil (que, como veremos, se define exclusivamente em termos de um público que não pode ser definido com precisão) não é um assunto. Seu próprio tema parece desqualificá-la diante da consideração adulta. Afinal, ela é simples, efêmera, acessível e destinada a um público definido como inexperiente e imaturo. Não é, como certa vez um professor universitário me disse, “um assunto adequado ao estudo acadêmico”. Para o leigo, vincular a cálida e amigável atividade de educar e divertir crianças a qualquer espécie de teoria é como destruir esse prazer.

Este livro trabalha com a premissa de que há muito a ser dito sobre ambos os lados, sobretudo aspectos de caráter positivo. A teoria literária certamente teve uma tendência para assumir a pior das pretensões acadêmicas e para usar dialetos obscurantistas e elitistas.^[1] Em parte, claro, porque ela tende a explorar (ou gosta de pensar que explora) a astrofísica do pensamento. Porém, sem ser reducionista, isso não significa que mortais não possam tirar dela nada de útil – há muito da teoria capaz de mudar atitudes e revelar novos e estimulantes modos de pensar. Talvez a sua contribuição mais positiva tenha sido considerar a conversa sobre textos como um jogo inventivo e prazeroso.^[2] À beira dos pântanos filosóficos, há terrenos mais firmes, onde as teorias se transformam em modos revigorados e estimulantes de olhar o texto, aos quais podemos aplicar ideias tomadas da linguística, da psicologia, dos estudos culturais e de gênero, além de muitos outros campos.^[3]

A literatura infantil, como objeto de estudo sério, mas não solene, brotou de um universo profissional extremamente eclético e comprometido, que tende a ser muito intuitivo e dedicado, mas não raro anti-intelectualizado. Tal como os avanços do pensamento crítico podem ser, e têm sido, adaptados para uso além da fortaleza

acadêmica, assim também os que trabalham com crianças e livros poderiam se beneficiar de critérios para discernir o que está acontecendo nos textos ou com os textos.

Não há escassez de listas de livros, seleções e auxílios biblioterapêuticos.^[4] A Children's Literature Association of America [Associação Americana de Literatura Infantil] chegou a publicar nos anos 1980 um sugestivo “cânone” muito controverso da literatura infantil em língua inglesa: *Touchstones: A List of Distinguished Children's Books* [Pedras de toque: uma lista de livros notáveis para criança], organizado por Perry Nodelman. Todas essas listas, sejam de intenções comerciais ou altruístas, certamente poupam tempo e possibilitam que bibliotecários sob pressão, professores e outros “usuários” façam suas escolhas “informados”. Entretanto, pode-se argumentar que elas também restringem e impedem o raciocínio. O que precisamos é de um modo de abordar a literatura infantil que nos ajude a fazer escolhas criteriosas a partir de princípios básicos.

Ao sugerir como funcionam os textos e os modos de entendê-los, espero ajudar profissionais a lidar com a enorme produção de livros para criança. Do mesmo modo, gostaria de trazer os prazeres e dificuldades da literatura infantil a um público mais amplo de profissionais e acadêmicos, o que não seria possível sem nos referirmos um pouco à teoria literária.

Essa ideia não é popular, mesmo entre os melhores escritores sobre livros para criança. Elaine Moss, uma eminente resenhista, bibliotecária, livreira e conferencista, quase sempre rejeita o rótulo de “crítica”. Isso se deve, escreve ela, “em grande parte porque o termo carrega uma espécie de rótulo negativo, reducionista. [...] Tenho implorado para ser considerada comentarista em vez de crítica [...]; fico contente, muito contente, em deixar a crítica literária àqueles que trabalham nas universidades ou escolas politécnicas e que escrevem para um público comprometido e erudito em respeitáveis periódicos especializados. Esta é a casa da verdadeira crítica”.^[5]

Essa opinião resume a linha divisória entre o “povo dos livros” e o “povo das crianças” identificada por John Rowe Townsend^[6] e que hoje perpassa o considerável volume de textos para crianças. Aidan Chambers, ao afirmar sarcasticamente que a formulação de uma poética da literatura infantil “não passa de sinecura acadêmica”,^[7] sugere uma desconfiança profundamente enraizada.

Um dos motivos dessa resistência à teoria literária e à academia é que, ao contrário de qualquer outra forma de arte, a literatura infantil está *disponível* tanto para críticas gerais como para escritores amadores: as pessoas não têm receio de comentar, censurar e opinar. Pode ser mais acurado dizer que existem duas facções: a dos preocupados com crianças e livros e a dos preocupados com livros e adultos (em que o livro, em alguma etapa, por acaso, foi destinado às crianças). Outra razão é que os livros para criança são comumente julgados em termos de seu *uso*. Como observou Hugh Crago:

O fato de que o critério *dulcis et utile* sobreviva na crítica de livros para criança por muito tempo, mesmo depois de seu quase desaparecimento em outras áreas, é um indicador de que estamos lidando com a preservação da “tradição” em uma área marginalizada da cultura.^[8]

Bem mais evidente que com textos congêneres, os autores precisam necessariamente permanecer em uma posição de poder (se isso é ou não maligno, como sugere Jacqueline Rose,^[9] é uma questão a ser debatida). Como há várias disciplinas envolvidas, de grupos de opiniões diferentes – e em geral opostas –, essa contribuição tende a se tornar improdutiva. É por isso que precisamos considerar os princípios fundamentais do contato com um texto; o contexto de seu uso é uma questão distinta.

A revolução crítica significou que a pluralidade de sentidos – bastante clara entre as principais fronteiras culturais – é agora

reconhecida como evidente para todos os leitores. Mas nem sempre se reconhece que há uma fronteira cultural maior entre adultos e crianças, nem que os “profissionais” do livro para criança encontrem pouca novidade nessa revolução crítica. Como os livros com que trabalham não são canônicos e o público não tem direito a voto, esses profissionais estão um passo mais distantes da interpretação “óbvia” dos textos das feministas, por exemplo, cuja situação é de algum modo parecida.^[10] (Afinal de contas, o mundo literário e crítico está organizado como uma família nuclear, com o patriarca mais importante que a mulher, e a mulher mais importante que os filhos.) Desse modo, as pessoas que estão interessadas em livros para criança, ou em crianças e livros, precisam fazer o que os profissionais em quase nenhuma outra disciplina fizeram: reconsiderar incessantemente os fundamentos – definir, perguntar que objeto é esse –, e é aí que a teoria e a crítica podem ajudar.

Ao trabalhar com crianças e livros, não podemos assumir os tipos de valores existentes na “alta cultura” e na academia. É pelo menos razoável supor que a maioria das crianças e dos profissionais não esteja interessada em abstrações. Quem procurar desenvolver uma “poética” coerente da literatura infantil terá de justificar a tarefa tanto para os de fora como para quem atua na área. Qualquer um que trabalhe de alguma maneira com livros para criança deve constantemente se justificar para uma classe de pessoas diferentes, e batalhar por vários tipos de status.

A abordagem mais comum tem sido adotada com sucesso duvidoso, por exemplo, pela Associação Americana de Literatura Infantil: relacionar-se com outras disciplinas em seu terreno mediante a produção de periódicos, artigos e livros universitários. Trata-se de um aparato acadêmico que facilmente afasta os que não estão habituados a ele, mas, ao mesmo tempo, cria uma condição propícia para a publicação de outros livros e o desenvolvimento de cursos acadêmicos. Essa abordagem, que afirma a paridade entre a literatura infantil e as demais literaturas, e que depois constrói crítica

literária mais ou menos convencional com base nessa afirmação, acomoda-se com dificuldade em meio à aliança “holística” de especialistas benevolentes. Porém, o florescimento da teoria literária alterou de modo considerável o equilíbrio das abordagens críticas a ponto de tais afirmações de paridade não serem (em tese) relevantes.

A teoria literária compreende a importância de algo que muitos de nós secretamente já reconhecemos: o papel do leitor. Grande parte desse desvio na ênfase de um sentido e valor singulares, cuja legitimidade não era questionada (porque fazia parte da norma cultural dominante), para um sentido e valor muito flexíveis baseados em texto e autor, foi cunhado pelo conceito de Roland Barthes de morte do autor. As ideias de Barthes estão tão enraizadas em nosso modo de pensar, e “*la mort de l’auteur*” foi satirizada pelo crítico inglês Malcom Bradbury. Ele cita Barthes: “[...] a unidade do texto mente não em sua origem mas em seu destino [...]. A fonte [do livro], a voz dele, não é o lugar verdadeiro da escrita, que é a leitura”, e continua:

Obviamente, isso provocou diferentes repercussões [...]. Foi particularmente bem recebido entre os editores, que logo perceberam que, se dissessem que os autores escreviam livros, tinham de pagar a eles, ao passo que, quando diziam que eram os leitores que o faziam, eles tinham o hábito de pagar aos editores, um acordo comercial muito mais eficaz. Também encontrou considerável atração entre os críticos britânicos, que sempre haviam assumido a perspectiva de que todos os autores estavam de fato mortos, ou, se não estavam, logo estariam. Dessa forma, não admira muito que o livro de Barthes alcançasse um gigantesco volume de vendas. Infelizmente devido à natureza de sua discussão, ele não conseguiu reivindicar os direitos autorais, e [...] correram rumores de que ele estava mendigando pelas calçadas e nos túneis do metrô.^[11]

Entretanto, devo salientar que Barthes é um dos poucos teóricos que me proponho mencionar diretamente no corpo deste livro, pela simples razão de que o seu nome remete a uma referência abreviada para um grupo de ideias. É provável que poucos leitores, em princípio, que eu imaginaria para este livro – leigos informados – estivessem em condições de realizar as associações dos especialistas e, por isso, o uso de nomes seria (como é frequente em outros domínios) uma arma ou uma atividade um tanto insana de construção totêmica. A divisão, por exemplo, em “crítica textual”, “desconstrução” etc., se dá em grande parte para a conveniência de historiadores acadêmicos, e praticamente não tem nenhuma relação com a experiência da leitura. Claro que seria ocioso de minha parte não reconhecer dívidas para com os autores e pensadores que revolucionaram o pensamento crítico, mas o que importa são suas ideias e as possíveis aplicações delas.

Assim, prefiro prosseguir de maneira pragmática. A consequência positiva da teoria literária é que a crítica tem se expandido para incorporar dados sobre o leitor e, dessa forma, acolher todas as disciplinas que o mundo do livro para criança já representa. As percepções do professor já não são “inferiores” às do “acadêmico”. Hoje, todos os especialistas contribuem de modo mais vital que periférico; as escalas de valores e status foram totalmente invertidas (ainda que não as escalas salariais nas escolas e universidades). De fato, após o grande assalto ao edifício da academia, de fora para dentro, encontramos a fortaleza desmoronando de dentro para fora.

E, com isso, o professor da academia e o professor da educação infantil de fato não podem mais se ignorar mutuamente. Um poderá encarar o outro de modo um tanto condescendente ou zombeteiro, mas estarão ignorando suas respectivas descobertas e práticas por sua conta e risco.

A teoria e a crítica possuem outros pontos de contato com os livros para criança. Elas têm se preocupado, por exemplo, com a política e o poder, a reação do leitor, a desconstrução, as estruturas e os mitos.

Conforme Chambers observou, a literatura infantil é um laboratório de provas de importância ímpar para as teorias literárias. Os trabalhos dele, junto com os de Benton, Kelly-Byrne, Cochran-Smith e Crago, abordam a questão da criança-crítica.^[12] Isso pode parecer a alguns acadêmicos um trivial exercício educativo; entretanto trata-se de um enfrentamento do problema de articular as respostas e os processos receptivos de leitores que não são nossos pares, em termos de experiência e conhecimento, o que é uma maneira conveniente de enfatizar que *realmente não existe essa ideia de um leitor equivalente* – fato, em geral, comodamente esquecido na crítica literária! Tão importante quanto, e nada óbvia, é a sugestão de Crago de que as “reações das crianças à literatura provavelmente não diferem em nada relevante das reações dos adultos, dado que a comparação é feita entre crianças e adultos cuja articulação e sofisticação são mais ou menos equivalentes”.^[13] O que difere é a resposta em vários estágios de desenvolvimento e níveis de habilidade. A crítica da literatura infantil é obrigada (como tantas vezes ocorre) a aceitar em seu seio conceitos lógicos e complexos (tais como a não universalidade da percepção) que a crítica literária “adulta” convenientemente ignora.

Associada a essa questão está a de saber exatamente o que constitui o sentido de um texto. Será, como sugere Frank Smith, um “estado zero de incerteza”,^[14] ou um estado possível ou desejável num texto “literário”? Esse assunto tem sido amplamente explorado por especialistas em teoria da leitura, valendo-se dos livros para criança como ferramentas e modelos, ou por observação linear empírica e em sala de aula.^[15]

Curiosamente, essa questão sobre o sentido é complicada pelo hiato entre o leitor e o escritor, de um lado, e o leitor e o comprador, de outro. É provável que as crianças-leitoras, que estão no processo de aprendizagem de normas sociais e literárias, farão uma leitura dessas normas que tenderá a construir um sentido diferente daquele (geralmente) aceito pelos leitores adultos (ou, segundo a concepção

adulta, fazem “leituras erradas” ou “más interpretações”).^[16] O problema central da relação entre o adulto e a criança reflete os conflitos das relações de poder nos textos em geral. Da mesma maneira, a crítica linguística/estilística é especialmente ajustada a uma literatura que se encontra em constante adaptação às supostas necessidades e habilidades de seu público.^[17]

Se os livros para criança são um laboratório de provas para essas considerações teóricas, deve-se assumir a teoria no contexto daquela que é, para muitos profissionais (e críticos com formação tradicional), a consequência mais inquietante dessa mudança no pensamento crítico: se o principal é o leitor, o que acontece com o juízo de valor? O que acontece com os cânones? O que acontece com a cultura? O que acontece com o “bom gosto”? Afinal, sabemos o que é bom, não sabemos? Como disse recentemente um de meus alunos, desesperado diante da perversidade de *não* se chegar a um juízo, “tudo bem com todo esse poder do leitor, mas Jane Austen, uma das maiores romancistas inglesas do século XIX, ainda é uma escritora melhor que Judy Blume” (autora norte-americana famosa por introduzir em seus romances “infantis” dos anos 1970 atividade sexual explícita).

A consequência da revolução no pensamento crítico (bem como a prática de lidar com crianças – em lugar de impor ideias a elas) nos obriga a perguntar: por quê? Por que Jane Austen é melhor? Em quais sentidos específicos e definíveis haveria consenso de que ela é “melhor”? E, para rejeitar toda resposta retórica, conclui-se: “porque sim”. A linguagem de Jane Austen pode parecer mais complexa (embora, sendo um estudioso da estilística, eu diria no máximo que é diferente), e sua caracterização de personagens, mais elaborada. Além disso, muitas pessoas a leram no passado, ou acreditavam que ela fosse boa, mas isso a torna essencialmente melhor? (É provável que Judy Blume tenha sido mais lida e influenciado mais.) A consequência é que não podemos falar de um “melhor” abstrato, apenas de *diferenças*. Em outras palavras, o status de um texto, o que

lhe confere “qualidade”, não é mais visto como algo intrínseco, mas simplesmente – ou complexamente – como uma questão de poder de grupo: um texto é um texto e o modo como o percebemos é uma questão de contexto. Ao lidar com literatura infantil, a questão do poder de grupo é inevitável.

Assim, eu diria que a teoria realmente ajuda, ainda que a concepção que se tenha dos valores da literatura seja uma aceitação dos juízos de uma geração anterior e uma confirmação de sua ideologia.

A dificuldade com a literatura infantil é que, devido a sua acessibilidade, devido à inexistência de “cânones” e porque os principais leitores não estão envolvidos em um jogo literário, há pouca margem para interpretações “padrão” (exceto, e em uma proporção cada vez menor, num contexto de provas escolares). As crianças (e a maioria de seus mentores) não têm tempo para a “resposta correta” imposta, embora elas sejam mais propensas a reconhecer que é com isso que estão lidando. Introduzir uma criança na literatura da maneira que ela tem sido definida até agora é limitar, e não expandir, sua vida: é transferir a liberdade que advém da aceitação da igualdade de todos os textos para a aceitação dos códigos de *alguns* textos – os de uma minoria privilegiada.

Se para alguns parece exagero, só posso apelar para a experiência da maioria de nós que lecionou ou teve aulas de literatura. Cheguei à teoria e à crítica praticamente no momento em que deixei de ser um estudante de pós-graduação e passei a lecionar. Tive de dar aulas sobre autores dos quais não gostava muito e responder a alunos que perguntavam: “Por que temos que ler isto?”. No meu tempo de estudante, nem passava pela cabeça fazer perguntas tão impertinentes. Na época (e ainda hoje em certas escolas), a questão não era o que devo fazer para aprender a pensar, mas o que devo fazer para passar na prova final.

Consequentemente, a resposta de que a prosa de um autor é boa porque eu digo que é, ou mesmo porque a cultura dominante diz que é, não basta – pelo menos, não para mim e para os alunos que estão aprendendo a pensar sozinhos. Por que um aluno qualquer – seja mulher, americano, africano ou uma criança – deveria atribuir crédito a padrões estabelecidos anos atrás por velhos da classe alta do grupo étnico dominante na universidade?

Desse modo, o “cânone” se torna apenas mais um conjunto de textos, apreciados por um certo conjunto de pessoas, e somos (ou deveríamos ser) livres para aceitar ou rejeitar seu sistema de valor e os juízos nele baseados. Prazer, expansão espiritual, conhecimento, socialização – seja *para* o que for que você utilize os livros – se tornam uma função de todos os textos. Você pode ou não encontrar tais características em obras canônicas – e não é mais obrigado a fazê-lo.

Portanto, precisamos examinar os textos (e, por textos, quero dizer todos os modos de comunicação, em sons, imagens e palavras) como nada além de uma série de totens diante dos quais sacrificamos gerações de estudantes. Assim, essa revolução crítica não é um mistério. Ela é básica, ainda mais, na literatura infantil.

Esta também não pode escapar – ainda que alguns de seus profissionais o desejassem – da ideologia, passada ou presente. Só porque o texto se destina a leitores supostamente “inocentes” não basta que ele seja em si mesmo inocente. Por conseguinte, questões fundamentais devem ser enfrentadas. O que exatamente está sendo controlado num texto? O que pode ou deve ser censurado? E por quem?

Se a literatura infantil pode se beneficiar do contato com a teoria e com a crítica, deve-se dizer que ela possui seus próprios problemas. A divisão central entre a literatura infantil do passado e a atual – pode ser mesmo chamada de literatura infantil se não estiver “viva”? – complica a questão. Ela precisa ser definida em termos de seus dois elementos: crianças e literatura. A crítica deve ser confeccionada sob

a medida de suas características especiais. A literatura infantil é diferente, mas não menor que as outras. Suas características singulares exigem uma poética singular. Em 1979, Aidan Chambers propôs a máxima de que “Toda crítica amplamente útil da literatura infantil deve incorporar uma avaliação crítica das questões levantadas pelo problema de ajudar as crianças a lerem a literatura”.^[18] Hoje, isso não me parece tanto uma necessidade quanto um fato inevitável.

Há outra consequência, menos solene, da mudança nas abordagens críticas: o fato de que hoje podemos examinar o que apreciamos, em lugar de examinar o que devemos apreciar ou, no caso dos livros para criança, o que supomos que outras pessoas deveriam apreciar. Podemos responder, aberta e legitimamente, em um nível bem mais pessoal. Por isso, é importante entender de onde procedem nossos juízos, o que os constitui e o que os influencia. Se formos honestos, iremos comparar constantemente nossas respostas, gostos e aversões contra o “bom gosto”, *contra* o “cânone”, ou melhor, o “cânone” contra o nosso próprio “cânone”. Pode ainda ser verdade que todas as justificativas teóricas ou práticas que levantarmos em favor de nossas posturas críticas estejam enraizadas em nós mesmos, acerca do que seja um bom livro para criança. Em um seminário recente da Associação Americana de Literatura Infantil, pedi aos participantes que indicassem quais eram os *seus* cinco melhores livros para criança, não os cinco melhores tal como prescritos pelo “cânone”, não os cinco melhores para uma criança, ou uma turma de alunos, mas o melhor para *elas*. É um exercício pessoal revelador, bem como um exercício público revelador (e funciona da mesma maneira para os livros em geral). Se há “grandes livros”, universalmente gratificantes, é de se esperar que as listas de muitas pessoas apresentem semelhanças. Mas, dentre uma lista de pouco mais de cinquenta respostas anônimas, recebi mais de duzentos títulos, vários deles bastante obscuros. As raízes da discriminação são muito amplas e pessoais.

A importância de examinar as bases de nossos juízos, e de não os igualar segundo algum padrão absoluto ou de acordo com o que é prescrito pelo *establishment* literário/educacional, é acentuada pelo fato de que a maioria dos leitores desses livros provavelmente são – ou serão forçados à posição de – juízes ou indicadores, pessoas com poder sobre as crianças, como escritores, editores, professores ou pais. Imagino que há uma tensão entre o que é “bom” em abstrato, o que é bom para a criança em termos sociais, intelectuais e educacionais, e o que nós real, honesta e reservadamente achamos ser um bom livro.

Esse é, portanto, o contexto deste livro. Quero enfatizar a grande riqueza da literatura infantil, dos clássicos às figuras de enorme influência da cultura “popular”, da metaficção aos textos experimentais em multimídias até os mais recentes e efêmeros textos, incluindo livros-ilustrados,^[a] contos de fadas e tudo o que possa ser proveitosamente examinado. Não se trata de uma pesquisa, de uma história, nem de um guia educativo prático. E não tenta estabelecer um “cânone” para se opor à literatura em si mesma (embora seja possível fazê-lo). Ao contrário, tenta, pela discussão de uma ampla gama de textos, dotar os leitores de um arsenal que lhes possibilite entender melhor os livros para criança e compreender seu próprio entendimento e o das crianças-leitoras. Ao chegar a um melhor entendimento dos juízos por eles próprios produzidos, podem depois conseguir produzir juízos diferentes.

O cerne deste livro trata de como se produz sentido a partir de um texto e dos problemas específicos aos livros para criança; como podem ser interpretados e como se pode falar a respeito deles. Por conseguinte, ele parte dos leitores: o que estes trazem para os livros, como leem, quais seus contextos e como estes afetam os sentidos que os leitores produzem. Em seguida passamos para os próprios livros, começando não com os sentidos que podem ser parafraseados a partir deles, mas com o modo como funciona a linguagem e como ela funciona em relação ao leitor. Esse processo envolverá a política dos

livros para criança, bem como a teoria e a prática da leitura. Consideraremos, depois, o modo como as estruturas atuam nos livros, a importância da narrativa e também uma abordagem crítica específica dos livros para criança, uma crítica “criancista” [*childist criticism*],^[b] num paralelo à crítica “feminista”, embora isso de modo algum pretenda sugerir uma divisão eles/nós. Por último, gostaria de examinar a ilustração e algumas dificuldades associadas à produção da literatura infantil.

Mas o que ela é exatamente?

[a] Sugestão de tradução para o termo *picture books*, tipo de livro no qual texto e ilustração combinam-se de tal maneira que a relação entre eles torna-se essencial para a compreensão da narrativa. A exclusão de um ou outro elemento do objeto livro descaracteriza a obra. Opõem-se ao livro com ilustração, quando a informação da imagem é meramente decorativa ou redundante ao texto. Ver ainda capítulos 7 e 10. [N.E.]

[b] Vertente crítica da literatura infantojuvenil na qual o livro se justifica, como bom ou ruim, a partir do que o adulto supõe que a criança irá gostar (ou não). Uma explicação mais completa aparece no capítulo 11. [N.E.]



[2] SITUAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL



POR QUE ESTUDAR A LITERATURA INFANTIL?

A melhor resposta: porque é importante e divertido. Os livros para criança têm, e tiveram, grande influência social e educacional; são importantes tanto em termos políticos como comerciais. São discretamente reconhecidos como um “tipo” de texto em diversos países do mundo desde meados do século XVIII (embora alguns críticos considerem datas anteriores a essa). Calcula-se que a produção atual, só na Grã-Bretanha, seja da ordem de 7 mil novos livros por ano (5 mil em 1990), com mais ou menos 35 mil títulos publicados (55 mil em 1950 – o que demonstra a mudança no modo como as editoras e seus gerentes trabalham. As cifras reais são difíceis de precisar devido às reimpressões, reedições e, naturalmente, à dificuldade em delimitar as fronteiras da literatura infantil).

Do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para a cultura, além de estarem no auge da vanguarda da relação palavra e imagem nas narrativas, em lugar da palavra simplesmente escrita. Em termos literários convencionais, há entre eles textos “clássicos”; em termos de cultura popular, encontramos *best-sellers* mundiais, como a série Harry Potter, e títulos transmitidos por herança de famílias e culturas locais. Estão entre os textos mais interessantes e experimentais no uso de técnicas de multimídias, combinando palavra, imagem, forma e som.

Em 1986, por exemplo, um novo “clássico” foi publicado, um fenômeno *cult* entre as crianças (e adultos), um genuíno passo adiante para as possibilidades do livro infantil e, se não diretamente influente, sintomático de uma tendência mundial. É o livro de Janet e

Allan Ahlberg, *O carteiro chegou* (1986/2007),^[a] uma inspirada coleção de cartas, incluindo envelopes com o conteúdo removível, trocadas entre personagens de contos de fadas e conhecidas cantigas para criança. O livro usa referência intertextual à tradição britânica de literatura infantil. Conforme comentou Nancy Chambers, “os Ahlberg acreditam que as crianças merecem cada grama de seu talento, inteligência, criatividade e atenção”.^[1] Como um objeto *cross-media*, multirreferencial, exige séria consideração; como livro dotado de uma ampla base alusiva, que vendeu milhões de exemplares em vários países, não é possível ignorá-lo senão com argumentos muito forçados.

A literatura infantil possui em si gêneros específicos: a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro-ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias. O reconto de mitos e lendas é pouquíssimo encontrado fora do universo da literatura infantil. Existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os “grandes livros” para “adultos” – na Grã-Bretanha, escritores como Lewis Carroll, Alan Garner e Philip Pullman entram nessa categoria.

É claro que muitas vezes há um subtexto cético para a pergunta “tem certeza de que não há nada de que valha a pena estudar?”. Existem duas respostas úteis. A primeira é que a literatura infantil pode ser justificada *nos mesmos termos* que a literatura para adultos; um “cânone” de grandes livros que possa ser colocado ao lado *dos* “grandes livros”, de Lewis Carroll em diante.^[2] Quando William Mayne concorreu ao Prêmio Hans Christian Andersen de 1975, por exemplo, a indicação dizia: “Acreditamos que poucos escritores *em qualquer campo da ficção inglesa hoje* [grifo meu] utilizem a língua com mais *agilidade* e mais engenho, tenham maior criatividade verbal quando se trata de descrever situações e sensações cotidianas, ou possuam um ouvido mais apurado para os tons da voz humana”.^[3]

O argumento em favor de Alan Garner foi apresentado por Neil Philip em sua monografia *A Fine Anger* [Uma raiva boa, 1981]: “Este livro é sobre Alan Garner, o escritor, não Alan Garner, o escritor das crianças... Garner é um talento muito considerável, seja qual for seu público leitor”.^[4]



O carteiro chegou,

Janet e Allan Ahlberg.

Companhia das Letrinhas, 2007

Da mesma forma, os autores “clássicos” de língua inglesa – Lewis Carroll, Kenneth Grahame, Edith Nesbit, A. A. Milne e outros – receberam tratamento “acadêmico” (incluindo biografias) enquanto prestigiosas editoras inglesas e norte-americanas publicavam obras de referência especializadas, como o *Oxford Companion to Children’s Literature* [Compêndio Oxford de literatura infantil, 2006], de Jack Zipe, e *The Cambridge Guide to Children’s Books in English* [Guia Cambridge de livros em inglês para criança, 2001], de Victor Watson. Apesar de tudo, essa abordagem de “status igual” resulta rapidamente em um atoleiro de argumentos infrutíferos sobre status e juízo de valor.

Embora, porém, a lista consagrada de “grandes” autores que contribuíram para a literatura infantil seja surpreendente, não é por acaso que, em muitos trabalhos críticos sobre eles, podemos procurar em vão por menção de suas obras destinadas aos jovens. Entre esses autores se encontram Thomas Hardy, James Joyce, Virginia Woolf, Charles Dickens e Oscar Wilde. Seus trabalhos para crianças são considerados inferiores, mas, se o foco do *establishment* literário estiver no “mérito literário”, nesse caso nenhuma prova textual é admissível.

Alguns autores, combatendo nobremente essa abordagem, sugeriram que a literatura infantil prospera em qualidade e criatividade na proporção inversa à qualidade e criatividade da literatura adulta, opinião vigorosamente refutada por Aidan Chambers^[5] e vigorosamente apoiada, vinte anos depois, por Philip Pullman.^[6] No geral, uma resposta mais produtiva exige que sejam repensados os próprios valores que distinguem a “literatura” dos demais textos.

Talvez seja mais fácil evitar discussões literárias e considerar o uso dado aos textos. Em termos de valor educacional, a literatura infantil

tem muito a contribuir para a aquisição de valores culturais,^[7] e sua importância na educação literária foi sintetizada por uma famosa bibliotecária britânica, Peggy Heeks, ao citar os termos de um relatório do governo sobre alfabetização, *A Language for Life* [*Uma língua para a vida inteira*, 1975], que dizia: “A literatura traz a criança para um encontro com a língua em suas formas mais complexas e variadas”. Ela comenta o que isso enfatiza:

O envolvimento com as palavras está no coração da experiência literária. É o estilo que, em última instância, decide a qualidade de uma história [...]. O estilo pode ser desfrutado pelas crianças sem ser identificado por elas... mas é essencial que nós, adultos que selecionam os livros para crianças, nos exercitemos quanto à sensibilidade em relação às palavras que transmitem a história.^[8]

Contudo, embora geralmente os autores e professores concordem que não há necessidade alguma de limitar a linguagem em textos concebidos para crianças ou, nesse sentido, de mudar o cunho da crítica,^[9] o fato de que esses ideais acordados não sejam mantidos na prática sugere a existência de um subtexto em muito do que se escreve sobre e nos livros infantis.

CONFLITOS DE OPINIÃO

Existem vários exemplos de opiniões que se opõem com relação aos livros para crianças, tanto entre os especialistas como entre os “forasteiros” na área, uma ambivalência causada pela incerteza dos princípios críticos. Por exemplo, em um caso memorável, um importante comitê britânico de premiação questionou se os padrões “literários” efetivamente tinham alguma relevância na escolha de um “bom” livro para criança.^[10] Do mesmo modo, são reconhecidas as

associações entre linguagem e pensamento, linguagem e educação, linguagem e socialização. Por que, então, nesse contexto, há uma negligência da linguagem em si mesma? Parece que, até certo ponto, os interesses dos críticos residem em outra parte; no fundo, os estudos textuais não são difundidos.

Tendo tudo isso em vista, quase não há necessidade de se escrever uma justificativa para o estudo da literatura infantil e sua legitimidade como objeto de estudo rigoroso. Mas diversos motivos têm operado contra sua aceitação acadêmica, bem como contra um padrão de pesquisa elevado fora da academia.

O primeiro deles é a premissa não questionada de que a escrita destinada a crianças deve ser necessariamente simples – como se escrever para jovens fosse o equivalente literário das obras escritas durante a juventude do autor (deve-se louvar o comentário do romancista Hugh Lofting de que ele apenas permitiria que seus romances fossem publicados no catálogo de seu editor como “juvenis” se os romances adultos fossem listados como “senis”),^[11] ou como se um pediatra fosse naturalmente inferior a qualquer outro tipo de médico especialista.

A suposição de que a literatura infantil seja necessariamente inferior a outras literaturas – para não falar que é uma contradição conceitual – é, tanto em termos linguísticos como filosóficos, insustentável. Implica também uma improvável homogeneidade entre texto e abordagem autoral, uma perspectiva ingênua da relação entre leitor e texto e uma total falta de entendimento tanto das habilidades da criança leitora como da forma como os textos operam.

A segunda premissa é a de que a maioria dos textos é trivial e que talvez se destine a uma cultura menor. Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou “ruim”. É óbvio que uma grande parcela dos livros para criança é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas

não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade.

É uma triste reflexão sobre a universidade que a própria riqueza, diversidade e vitalidade da literatura infantil tenha atuado contra sua aceitação. A literatura infantil (e seu estudo) atravessa todas as fronteiras genéricas já estabelecidas, históricas, acadêmicas e linguísticas; ela requer contribuição de outras disciplinas; é relevante para uma ampla classe de usuários, apresenta desafios singulares de interpretação e de produção. Implica necessariamente em aquisição da língua, censura, gênero e sexualidade, o que leva o debate mais para o domínio do afeto que para o da teoria.

O resultado acadêmico (que naturalmente também repercute na produção literária infantil) é que seu estudo tende a ocorrer mais nas disciplinas práticas de biblioteconomia e educação, e talvez de psicologia, que na disciplina mais teórica da “literatura”. A hegemonia do Departamento de Literatura certamente está sendo contestada, mas sem dúvida incorre em uma questão de status.

Por outro lado, nutro alguma simpatia pelo tradicional Departamento de Literatura das universidades. Por maior que seja o entusiasmo de seus membros pela literatura infantil, o tempo dedicado ao estudo na graduação é limitado; se incluirmos a literatura infantil, o que os alunos *não* lerão? Se incluirmos *Alice no País das Maravilhas* no currículo de literatura inglesa do século XIX, significa que os alunos não terão tempo para ler, ou não precisarão ler, Charles Dickens ou Thomas Hardy?

Os pedagogos me dizem que os livros para criança não devem cair nas mãos dos Departamentos de Literatura; estes desconfiam de pedagogos e bibliotecários que lidam com questões literárias (ou, de fato, com materiais suscetíveis a tal utilização).

Mas talvez a consequência mais irônica disso seja considerar que os livros para criança sejam mais bem estudados na pós-graduação.

Até recentemente, os projetos de pesquisa em literatura se concentravam em autores do século XVIII OU XIX (com a era nobre da crítica) cujos livros, pode-se dizer, *eram então* literatura infantil, embora hoje tenham deixado de ser. Claro que muitos textos do século XIX para adultos não mais se destinam a leitor algum, pois são mantidos vivos apenas por sistemas de amparo acadêmico.

Como veremos, esses preconceitos resultaram na divisão do interesse nos textos entre abstrato e prático. O que, por sua vez, levou a um certo anti-intelectualismo que, infelizmente, é quase sempre justificado. Como comentou Margaret Meek, “há um persistente subtexto” de preconceito contra as universidades.^[12] De fato, a literatura infantil é por vezes vista como um campo novo e promissor para estudos literários, um novo veio a ser garimpado, enquanto muitos filões acadêmicos empobrecem.

A reação a isso tem sido adotar uma abordagem “de fácil utilização”, que se apressa a apelar para a recepção imediata do público. O ataque mais vigoroso a tal abordagem crítica “compassiva” foi provavelmente o de Brian Alderson, em “The Irrelevance of Children to the Children’s Book Reviewer” [A irrelevância das crianças para o resenhista de livros infantis, 1969]. Ele contrasta uma crítica mais rigorosa e abstrata com o que considera uma preguiça intelectual ou abordagem sentimentalista, evidenciada por determinadas crianças. Infelizmente a fonte de seu ataque está numa postura “adultista”:

Mas, desde que se atribua à leitura o papel decisivo, que eu acredito que ela tenha, de tornar as crianças mais perspicazes e conscientes das possibilidades da língua, torna-se necessário ater-se com firmeza aos juízos qualitativos formados na base da experiência adulta. Naturalmente conhecer as crianças e ser solidário a elas é uma resposta tão vital quanto pessoal, baseada

no conhecimento dos recursos da literatura infantil contemporânea.^[13]

Muitas vezes, a reação a esse tipo de argumento é rejeitar esses padrões como irrelevantes, o mesmo que jogar fora a água do banho do elitismo cultural com o bebê do juízo dentro.

O debate mostra a necessidade de definir a literatura de tal maneira que ela não seja igualada (tanto fora como dentro dos Departamentos de Literatura da universidade) com o inacessível, o pretensioso e o difícil, gerando a reação de que a “literatura infantil” é uma contradição em termos. Por um lado, é compreensível que algo visto como fora do alcance das crianças não deva ser imposto a elas; por outro, há um anti-intelectualismo que leva diretamente a uma restrição implícita àquilo que as crianças são capazes de ler. Conforme veremos, os editores receiam a influência de bibliotecários e professores e, por isso, não são experimentais. Há uma tendência à segregação.

Esse anti-intelectualismo é muito difundido; é uma desconfiança da teoria que pode ser encontrada nas áreas mais inocentes e dignas. Tomemos, por exemplo, a British Federation of Children’s Book Group [Federação Britânica de Grupo do Livro para Crianças]. Esses grupos são regionais, envolvendo uma cidade ou uma aldeia. Levantam dinheiro para adquirir livros para escolas, pré-escolas e salas de espera de consultórios médicos; também programam eventos com livros e concedem prêmios – tudo que incentive o ato de ler e contar histórias. A Federação é apolítica e altamente louvável. Sua publicidade proclama tanto o que ela é:

- cheia de entusiasmo pelas crianças e seus livros;
- preparada para qualquer ação focada nos livros, em qualquer lugar;

como o que ela *não* é:

- repleta de intelectuais;
- séria e maçante.

Um resultado bem deprimente dessa postura – pelo menos para um observador liberal-humanista – é o modo como a palavra “literatura”, geralmente tomada no sentido dos melhores escritos, mais duradouros ou mais característicos de uma cultura, torna-se no mundo do livro para criança uma palavra “difamatória”. Por exemplo, a bem-sucedida e popular romancista inglesa Jean Ure (comparável até certo ponto a Judy Blume por sua produção) foi descrita numa entrevista da seguinte forma: “Ninguém chegará a dizer dela: ‘Bem, é um livro maravilhoso, mas é para criança?’. De fato, ela é categoricamente avessa à ‘literatura pretensiosa no topo da faixa de idade’ e desconfia que somente os críticos a leiam [...]. Ela nem gosta nem deseja escrever ‘literatura’ para criança, e acha que a maior parte desta é ininteligível”.^[14] É como se o ímpeto de vingança contra essa coisa ininteligível, a “literatura”, enfiada goela abaixo quando estávamos na escola, fosse muito forte. Será essa a velha sugestão de que os padrões da “literatura” definidos pela cultura adulta não são relevantes ou desejáveis para uma criança? Ou, de forma mais sutil, será uma afirmação ideológica de que a “literatura” (e o Livro) é um símbolo de poder e opressão? A “literatura” simplesmente não é relevante para a maioria dos adultos, e muitas pessoas se deliciam por estar numa posição que lhes permita proteger as crianças daquilo que elas próprias sofreram.

A mesma atitude para com a literatura pode ser encontrada entre escritores. Kathleen Peyton, que como K. M. Peyton publicou muitos livros para criança, escreveu em 1970:

Sinto realmente que esse culto da análise profunda dos livros para criança em busca de motivo, conteúdo, conveniência etc. está saindo do controle. Por que o termo *literatura* infantil? Nenhum dos autores que conheço se levam tão a sério. Não

usamos o termo para a maioria dos romances adultos... Acho que a coisa toda é levada a sério demais.^[15]

Assim, as atitudes em relação ao tema permanecem confusas. Uma respeitada professora de literatura infantil na Nova Zelândia, Betty Gilderdale, me contou que, quando diz às pessoas o que faz, elas tendem a pensar que é retardada mental. Nos Estados Unidos, os professores acham que os alunos consideram seus cursos como potencialmente “Mickey Mouse” – ou seja, fáceis, divertidos, triviais – até, talvez, o período de provas.

À medida que o estudo dos livros para criança se torna mais respeitável em termos acadêmicos, torna-se igualmente menos aceitável àqueles que se acham especialistas. Mesmo assim, o quadro mundial de pesquisa, ensino e recursos mostra grandes potenciais. Em especial nos Estados Unidos e na Austrália, há muitos programas em literatura infantil e importantes bibliotecas de pesquisa. Ou coleções, como a Opie de 20 mil volumes, na biblioteca Bodleian em Oxford (Reino Unido).^[16] Existem periódicos especializados e sociedades, como a International Research Society for Children’s Literature [Sociedade Internacional de Pesquisa em Literatura Infantil], a Internationale Jugendbibliothek [Biblioteca Internacional Infantojuvenil] em Munique (Alemanha), que é um importante centro europeu, além de núcleos nacionais do livro para crianças em diversos países. A literatura infantil é uma sessão das atividades da Modern Language Association of America [Associação Americana de Língua Moderna]. O International Board on Books for Young People (ibby) [Associação Internacional de Literatura Infantil e Juvenil], embora longe de ser acadêmico, possui seções em mais de setenta países.^[b]

No entanto, tudo isso é construído a partir de um escopo amplo de definições sobre o assunto. Não está claro até que ponto a Federation of Children’s Books Group, que “promove uma conscientização da importância da literatura infantil principalmente entre os pais”, o

The National Committee on Racism in Children's Books [Comissão Nacional sobre Racismo nos Livros para Crianças] e a Children's Book History Society [Sociedade Histórica do Livro para Criança] podem ser contempladas numa única definição abrangente. Quase sempre as pessoas fazem pouca ideia do que são livros para criança ou do que elas realmente desejam deles. Não se trata somente de uma questão de censura. Edward B. Jenkinson, no sexto capítulo de seu livro *Censors in the Classroom: the Mind Benders* [*Censores na sala de aula: os dominadores de opinião*, 1982], sob o título de "Targets of the Censors" [Alvos dos censores], diz que: "É tentador escrever apenas a palavra *tudo* e chamar isso de capítulo seis".^[17] Censura e ideologia estão estreitamente ligadas, mas a dificuldade de *ver* os livros para crianças é mais profunda.

CONFUSÕES TÍPICAS

As dificuldades de lidar com livros para criança podem ser exemplificadas com quatro casos. Em 1987, após 85 anos de "pureza", surgiu uma nova edição de *A história do Pedro Coelho* (1893/2009), de Beatrix Potter, com texto revisado e novas ilustrações. Ora, para algumas pessoas isso é quase tão lógico quanto, digamos, reescrever a letra e a melodia das canções dos Beatles; para outras, pode soar como atualização dos arranjos das canções. E, mesmo assim, por que o rebuliço? Os livros de Beatrix Potter durante muitos anos haviam sido publicados nos Estados Unidos em edições reilustradas. Mas, na Grã-Bretanha, lidamos com uma instituição nacional – motivo pelo qual, naturalmente, as novas edições pela Ladybird Books fazem sentido em termos comerciais e provocam tantos transtornos. Em vez das edições pequenas e brancas com suas aquarelas sutis e textos curtos, porém extremamente alusivos, agora nos oferecem – ou melhor, nos vendem – meticulosas sequências de fotografias mostrando animais de brinquedo embalsamados e textos

“atualizados”. Essa “atualização” revela um interessante ponto de vista sobre as resoluções. Tomemos, por exemplo, a famosa abertura:

Era uma vez quatro coelhos que se chamavam Flópsis, Mópsy, Rabinho-de-Algodão e Pedro.

Eles moravam com a Mamãe num banco de areia, bem embaixo da raiz de uma árvore grandona.

Um dia a Dona Coelha disse para os coelhos: “Olhem só, queridinhos, vocês podem ir brincar lá fora. Só não cheguem perto da horta do Seu Gregório. Foi lá que o Papai teve um acidente e foi parar num prato de empadão no meio da mesa da Dona Gregória.”^[18]

Na nova versão, “baseada na história original e autorizada”, lê-se:

Era uma vez quatro coelhos. Eles se chamavam Flópsis, Mópsy, Rabinho-de-Algodão e Pedro. Moravam numa toca sob a raiz de uma grande árvore. Um dia, tiveram permissão para brincar lá fora. “Fiquem perto de casa”, disse sua mãe. “Por favor, não vão para a horta do Seu Gregório”. “Por que não?”, perguntou Pedro.

“Porque ele não gosta de coelhos”, respondeu a Dona Coelha. “Ele tentará apanhar vocês.”^[19]



A história do Pedro Coelho,
Beatrix Potter.
Lótus do Saber: 2009

Foram-se os detalhes do banco de areia; a Dona Coelha, agora jovem, é mais polida com os filhos; Pedro responde com uma pergunta num

mundo mais igualitário. Foi adicionado um subtexto urbano em que apenas ocasionalmente se permite que as crianças brinquem fora de casa. E, embora pareça muito previsível que a brincadeira da morte tenha sido removida (mesmo que ela apenas tenha sido, para nós que conhecemos o original, ironicamente substituída por outra), é curioso que as palavras de advertência, outrora explícitas, sejam agora apenas ameaças veladas.

Certas sutilezas também se perderam; aquilo que Beatrix Potter se comprazia em deixar que o leitor deduzisse (muitas vezes no intervalo de um virar de página) tornou-se explícito. Na versão original, Pedro:

[...] foi direto para a horta do Seu Gregório. Se espremeu, se espremeu, passando por baixo do portão!

[Página] Primeiro ele comeu umas alfaces e um punhado de vagens que não estavam nem maduras. Depois comeu uns rabanetes.

[Página] Mas então ficou enjoado e resolveu procurar um pouco de salsa.^[20]

Comparemos com a versão inteiramente “narrada”, na qual Pedro:

[...] correu direto para a horta do Seu Gregório.

[Página] Havia muitas verduras na horta do Seu Gregório. Pedro Coelho adorava verduras. Começou a comê-las. Primeiro experimentou as alfaces. Em seguida provou as vagens. Depois, comeu alguns rabanetes.

[Página] Pedro comeu demais, porque era guloso. Começou a ficar enjoado. “Preciso encontrar um pouco de salsa para roer”, pensou. “Isso vai me fazer bem.”

Aqui vemos uma interessante retomada de um dos pontos centrais da discussão histórica sobre a literatura infantil. Até que ponto os livros

para criança são didáticos? E até que ponto são *necessariamente* didáticos?[21]

É lugar-comum dizer que os livros para criança do século XIX tinham forte peso didático e que se destinavam principalmente a moldar as crianças em termos intelectuais ou políticos.[22] Em geral, supõe-se que esses livros representem hoje – e deveriam representar – a liberdade de pensamento. Pode-se questionar se isso é de fato possível (e a situação difere radicalmente de um país para outro), mas essas duas versões de *Pedro Coelho* mostram que a utilização de livros para manipular a infância de maneira deliberada está longe de ter morrido. O livro original finaliza com o seguinte trecho:

É com muita pena que eu tenho de contar que à noite o Pedro não se sentiu nada bem.

A Mamãe pôs o Pedro na cama, fez chá de camomila e deu para ele beber!

“Tomar uma colher de sopa bem cheia na hora de dormir.”

[Página] Mas Flópsy, Mópsy e Rabinho-de-Algodão jantaram pão com amoras e leite bem quentinho.[23]

E a nova versão:

Depois a Dona Coelha olhou Pedro mais de perto. “Meu Deus!”, pensou. “Os bigodes dele estão baixando! Ele não está muito bem!” Assim, a Dona Coelha decidiu dar a Pedro alguma coisa para que ele se sentisse melhor. Ela apanhou o chá de camomila e esperou a água ferver. Pedro gemeu quando viu o chá. Ele sabia que o gosto era horrível. Pedro teve de sentar-se na cama e a Dona Coelha lhe deu um pouco de chá. “Tomar uma colher ao deitar”, disse ela, enquanto o aconchegava. Mas Flópsy, Mópsy e Rabinho-de-Algodão comeram pão fresco, leite e amoras no

jantar. Também receberam a dose que Pedro tomou e apreciaram cada gotinha do chá. [Grifo meu.]

Ora, essas mudanças são chocantes ou admiráveis? Com certeza existem muitos argumentos *em favor* das mudanças. Por exemplo:

- as “velhas” edições são de classe média e devido ao seu sistema de valores tradicionais excluem a maioria das crianças modernas;
- as crianças modernas não entenderão muitas das referências de cem anos atrás;
- a linguagem mudou e há muitas palavras obscuras no original;
- certas referências (como à morte) não são boas ou apropriadas para crianças;
- as crianças não mais se identificam com aquarelas e sim com fotos;
- as “velhas” edições são muito caras; as novas são vendidas por cerca de um terço do preço das antigas, que têm metade do tamanho;
- a nova edição será vendida em supermercados e livrarias de bairro, não apenas em lojas especializadas, que atraem somente uma minoria. Ela alcançará uma massa não habituada a livros e colocará milhares de crianças em contato com uma parte importante de sua cultura, à qual antes não teriam acesso.

E talvez o mais irritante para os puristas:

- sem as novas edições, as antigas não sobreviverão.

Como era de se esperar, muitos leitores acusaram os editores de pura ganância. Mas, pior que isso, sentiram-se traídos; e a história por trás da sensação de traição é significativa.

Quando os direitos autorais dos livros de Beatrix Potter estavam prestes a expirar, em 1993, os editores da Penguin Books fizeram uma reedição em formato grande, mas de gosto impecável; o *Peter Rabbit*

abc [Pedro Coelho *abc*, 1993] (alfabeto com ilustrações de Potter) é um modelo em seu gênero; o licenciamento de produtos como quebra-cabeças foi cauteloso e fiel às ilustrações da autora; e, o melhor de tudo, a Penguin produziu uma nova edição de todos os livros, voltando às aquarelas originais. Até aí, tudo bem. Outra instituição entra em cena, a Ladybird Books. Talvez não haja uma criança britânica nos últimos cinquenta anos que não tenha sido influenciada por esses volumes primorosos, todos de mesmo aspecto – uma figura colorida, luminosa, ao lado de uma página de textos simples, criada para leitores de cinco anos de idade. Sua enorme variedade incluiu roteiros de leitura, contos de fadas e poemas simplificados, além de livros informativos para os mais novos. São edições benfeitas, mas, verdade seja dita, não são arte.

Quando *Pedro Coelho* foi publicado com fotografias pela Ladybird, a reação foi violenta e pode ser resumida da seguinte maneira:

- *por que* a linguagem precisa ser simplificada? A linguagem para crianças deve ser expansiva e visionária; tudo o que restou foi um desfile de clichês limitadores.
- “simplificar” não torna o texto acessível; apenas “segrega” os leitores. Não lhes é oferecida a *oportunidade para expandir* suas ideias.
- o que quer dizer “elas não entendem as referências”? Somente se pode dizer que as crianças entenderam plenamente um texto se elas “expandiram” seus limites. E, afinal, o sistema educacional piorou?
- não é de se admirar que as crianças não se identifiquem com aquarelas se não têm acesso a elas.
- quando se retiram itens do conteúdo (como as referências à morte), que resposta se pode dar ao eminente ilustrador britânico Edward Ardizzone, que escreveu: “Estamos dispostos a proteger... [a criança] em demasia dos fatos mais duros da vida [...]. Afinal de contas, num certo sentido os livros para criança são uma introdução à vida que se estende diante delas. Se não houver nesses livros nenhuma alusão à dureza do mundo, tenho dúvidas se estaremos jogando limpo com elas”.

[24] E, particularmente no mundo violento dos anos 1990, não era irreal supor que as crianças não percebiam a violência que as circundava?

- por que degradar o livro *em relação a* sua maior rival, a televisão? A tevê faz melhor esse tipo de simplificação.
- por que não vender os originais nos supermercados? Por que tornar maiores os novos, quando Beatrix Potter concebeu seus livros especificamente para “mãos pequeninas”?
- se a demanda é para esse tipo de produto, por que não escrever livros totalmente novos?

E o pior de tudo:

- tais alterações se baseiam na ignorância; elas ignoram o conjunto crescente de pesquisas que evidencia que as respostas das crianças são sutis e variáveis, e não despreparadas, como tudo o que vimos acima sugere.

São essas, portanto, as frentes de batalha. Mas, por trás delas, espreita um conjunto bem mais simples e tosco de premissas que permeia toda a discussão sobre os livros para criança. Trata-se de que os “favoráveis às edições originais” de Beatrix Potter são elitistas esnobes, que acham que o velho é bom, *per se*. São fascistas liberal-humanistas – talvez nem seja um paradoxo – que apelam para valores “absolutos” que não passam de um meio de apropriar-se do Livro para si mesmos. Do outro lado estão os que prefeririam que as crianças lessem *alguma coisa*, por mais degradada e degradante que fosse, a que não lessem nada. Eles não entendem ou não se preocupam com a cultura livresca, e apenas desejam apropriar-se dela para fins pessoais subversivos ou práticos. Ao fazerem isso, tratam a criança com superioridade e acabam destruindo o livro: crianças que leem esse tipo de escrita tornam-se viciadas em televisão e videogames, e uma parcela importante de sua cultura se perde.

Entretanto, ninguém se surpreenderia com a publicação de *Pedro Coelho* “alterado” caso se lembrasse do magnífico ensaio de Rumer

Godden na revista *The Horn Book* em 1963, “An Imaginary Correspondence” [“Uma correspondência imaginária”]. A autora apresentou uma troca de cartas entre Beatrix Potter e o sr. V. Andal da De Base Publishing Company, que desejava publicar *Pedro Coelho* com palavras “simples o bastante para uma criança entender”. A suposta réplica de Beatrix Potter poderia hoje soar assim: “A mim me parece que o senhor corre o risco de usar ‘simples’ no sentido de mentalmente deficiente. Serão as crianças de hoje tão menos inteligentes que seus pais? Devemos enriquecer o legado de palavras de uma criança – não diminuí-lo”.^[25]

Essa confusão pelo tema também se aplica a questões de censura. Tomemos o exemplo do livro *Abigail at the Beach* [*Abigail na praia*, 1988], de Felix Pirani. O texto começa assim:

Abigail e seu pai foram à praia. O pai de Abigail levou um guardasol e uma espreguiçadeira, uma garrafa térmica cheia de suco de laranja e três latas de cerveja, além de uma caixa de biscoitos e um livro. Abigail levou um balde e uma pá. O pai de Abigail armou o guarda-sol e colocou a espreguiçadeira embaixo. Sentou-se e começou a ler seu livro.^[26]

Abigail constrói um castelo de areia, imaginando que é um enorme castelo. Dois garotos chegam e ameaçam derrubá-lo: “Se vocês tocarem numa de minhas torres”, disse Abigail, “eu falo pro meu pai e ele pega vocês pelo calcanhar e coloca vocês de cabeça para baixo. Ele é da Máfia”. Por três vezes ela afasta crianças mais fortes e malvadas dizendo que seu pai, agente secreto, “vai quebrar o seu braço e detonar sua bicicleta”, e que o pai dela é “fuzileiro naval” e deixará o cachorro delas cheio de buracos de balas. Nesse meio-tempo, há um delicado entrelaçamento da fantasia que Abigail construiu em torno de seu castelo de areia e a fantasia do livro que seu pai está lendo. Ele dá para ela brincar as latas de cerveja vazias.

Em dezembro do mesmo ano, foi publicado no jornal *Times* um artigo do humorista e comentarista político Craig Brown. Ele ressaltava que 52 Membros do Parlamento [mp] britânico haviam solicitado aos editores que recolhessem o livro. Brown disse que,

Enquanto isso, o pai de Abigail está bebendo “três latas de cerveja” [...]. O autor nem mesmo teve o bom-senso de sugerir que a cerveja era de baixo teor etílico [...]. “Eu diria que isso incentivaria uma criança a pensar que beber cerveja era uma coisa boa de se fazer”, comentou [o mp]. Ah, as perversas mentiras dos editores de Abigail!^[27]

Isso pode ter sido engraçado, mas não impediu que muitas discussões fossem travadas na mídia, e salientou-se que os mps estavam adotando uma ideia primitiva, simplória e literal de leitura – a de que havia uma relação primária entre causa e efeito. O editor concordou em retirar o livro, mas somente se “pelo menos uma criança fosse incentivada... a beber”, e a controvérsia diminuiu. Mas tornou a manifestar-se em 1995, quando o livro foi republicado por uma importante rede nacional de supermercados, a Sainsbury's. O supermercado recebeu quatro reclamações sobre o livro, e conseqüentemente o retirou das prateleiras.^[28] Tudo isso mostra a existência de fundamentos superficiais para debates entre os que apoiam o ideal de liberdade (“toda censura é ruim”) e os que apoiam a ideia de responsabilidade adulta em relação às crianças.

Esse não chega a ser um problema novo. Para cada leitor que condenaria o que bem entende por heresia, sexo ou violência nos livros para criança, existem escritores sustentando que esses textos deveriam ser visionários e levar ao crescimento. Que os textos deveriam ser “abertos”, confrontar e não confirmar. De fato, como problema central da relação de poder entre adultos e crianças, o que devemos incluir e o que devemos excluir?

Para evitar algumas dessas discussões, precisamos definir claramente nossos termos. Qual é exatamente essa categoria de textos? E para que serve? Entretanto, as dificuldades de definição também surgem dos detalhes práticos das resenhas sobre os livros e a comercialização deles. Um exemplo clássico é o caso de *Watership Down* [A colina de Watership, 1972], de Richard Adams, um *best-seller* mundial (cujos heróis eram coelhos). Como escreveu Alec Ellis: “*Watership Down* é um fenômeno que ocorre apenas uma ou duas vezes numa existência, e não é razoável exigir mais de um tesouro tão raro”.^[29]

Esse livro também possuía a singular característica de estar simultaneamente disponível em edições para adulto e para criança. Quando publicado nos Estados Unidos, foi resenhado com perspicácia na revista *Newsweek*, e o contraste com a opinião de Ellis é surpreendente: “Farei um trato com vocês. Se não disserem nada estúpido do tipo ‘Não estou interessado numa história sobre coelhos’, não direi nada estúpido do tipo ‘É um grande romance’”.^[30] A situação aqui implícita é que há uma escala de valores que vai dos clássicos adultos até o lixo para crianças, com os livros adultos de uma aceitável segunda classe e os melhores livros para criança compartilhando o mesmo patamar. Tal sugestão pode não resistir ao exame minucioso, mas é uma sugestão que continua presente na cabeça de críticos acadêmicos e, de fato, na cabeça dos que lidam com o livro para criança. (Um problema parecido ocorreu mais recentemente com os livros da série Harry Potter.)

Devido a certas características de configuração do enredo, vocabulário e controle narrativo – exigidas em parte por causa da necessidade de *oferecer* uma opinião equilibrada que não pode ser concluída pelo leitor –, o livro para criança de nível médio é *comparado* ao romance adulto de nível baixo. O livro escolhido pelo adulto “abaixo de sua capacidade de leitura” (que poderia ser chamado de livro de “banca de aeroporto”) é semelhante a muitos livros para criança; ele tende a ser um texto “fechado” (como definiu

Barthes – ver capítulo 5) – daí a confusão, e a necessidade de uma definição clara.

Nem mesmo os autores ajudam e o sistema de produção também gera problemas. Isso resulta num certo ceticismo entre os próprios autores. Frank Eyre observou que:

[...] os autores de livros para criança ainda obtêm pouco reconhecimento além de seu círculo profissional altamente especializado, e autores *sobre* livros para criança ainda são vistos, consciente ou inconscientemente, como um tipo de subespécie de crítico – executando uma tarefa secundária com a qual os mais bem-sucedidos podem algum dia ser promovidos a um trabalho de maior responsabilidade.^[31]

ENFRENTANDO NOSSOS PRECONCEITOS

Uma das maneiras mais divertidas de enfrentar nossos preconceitos é descontextualizar a leitura: efetuar distinções aparentemente simples entre passagens textuais curtas e ver o que isso nos diz. Gostaria de fazer essa experiência aqui porque, seja qual for a perspectiva pela qual o leitor aborde este livro, parece provável que tenha seus próprios preconceitos. Claro que se pode argumentar que as leituras descontextualizadas banalizam e quase não fazem justiça aos textos; que essa é uma forma artificial de leitura; que geralmente não atentamos muito para minúcias de estilo e que atribuímos ênfases diferentes a cada parte de um texto. Por outro lado, o que de fato propiciam os contextos? Muito provavelmente, fornecem uma decisão já pronta sobre o tipo de texto com que estamos lidando e o tipo de valor (e por conseguinte o nível de atenção) que devemos conferir a ele.

Os trechos a seguir foram selecionados de trabalhos que ao longo dos anos tenho utilizado para discussão. Solicito a alunos que os

leiam como excerto de romances e, se possível, decidam quais foram as “deixas” que os ajudaram a concluir a qual tipo de texto ele pertence: bom ou ruim, literário ou não, para criança ou para adulto. Não se trata de um mero antídoto à falácia comum de que é possível separar a literatura de suas características linguísticas; diz muito às pessoas sobre suas percepções de leitura e seus preconceitos inconscientes. Também proporciona uma introdução à “estilística” e a conceitos de “registro” ou “linguagem adequada”. Talvez o leitor aprecie entrar no jogo. Esses extratos são de livros para adulto ou de livros para criança? São bons tendo em vista o gênero a que pertencem?

Quando Gerard e seu amigo deixaram o convento, seguiram num passo enérgico para o centro da cidade. As ruas estavam praticamente vazias; e, com exceção de alguma manifestação ocasional de briga ou regozijo numa cervejaria, tudo estava quieto. A rua principal de Mowbray, chamada Castle, em homenagem às ruínas da antiga fortaleza baronial em suas proximidades, era tão expressiva da civilização atual dessa comunidade quanto o arrogante castelo havia sido de suas antigas dependências [...]. Seguindo seu curso pela rua Castle por cerca de quatrocentos metros, Gerard e Stephen dobraram por uma transversal e continuaram através de uma série de vias e trilhas sinuosas até que chegaram a uma área descampada da cidade [...].^[32]

Uma seleção de respostas evidenciará os tipos de confusão revelados por um exercício como este. Nesse caso, a opinião se dividiu: a linguagem parecia sugerir infância – supôs-se que a expressão “Gerard e seu amigo” era mais adequada para criança – e há bastante ação. Porém, ela se arrasta por um tempo muito longo antes de alguma gratificação. Além disso, as reflexões abstratas sobre o castelo ser “tão expressivo da civilização atual” envolve demasiada

imobilidade ou abstração (segundo se pensava) para a criança leitora. Da mesma forma, as pessoas perguntaram o que dois personagens (presumivelmente) do sexo masculino estão fazendo num convento, ou fizeram objeções à menção de uma “cervejaria” ou de uma “manifestação de briga” (sendo “não convenientes”). É curioso que a linguagem arcaica não seja vista como um indicador; ou se trata de um texto genuinamente antigo ou de uma imitação aceitável. O trecho foi tirado de um romance político “clássico” do século XIX para adultos, *Sybil, or the Two Nations* [*Sybil, ou as duas nações*, 1845], de Benjamin Disraeli.

O segundo excerto é ambientado numa caverna:

Havia uma massa de metal enferrujado, dois aros ligados por uma corrente. Bob a sacudiu, começando a identificar o que havia encontrado. Um aro surgiu, decompondo-se em escamas. Com ele vinham algumas pedrinhas brancas que tornaram a cair suavemente. Eram ossos. Eram os ossos de uma mão; e no outro aro estavam os ossos separados do pulso de outra mão; e os braços estavam adiante, e o crânio, limpo e redondo e surgido do solo com a água que se assentava, e além do crânio e da coluna, as bacias gastas da pélvis, um fêmur partido e seu par inteiro, e os ossos inferiores das pernas. No punho algemado do esqueleto, Bob viu um pequeno objeto que era de ouro mas não uma moeda, e preso a um minúsculo e defeituoso osso do dedo um anel; e esses ele tirou para [Maggie]; e este era o marido dela. E retirou os grilhões, as algemas que lhe haviam sido postas.^[33]

Um número maior de pessoas identificou esse texto (corretamente) como um livro para criança, quase totalmente por causa do encontro com o esqueleto. O detalhe do estilo, que imita com cuidado as percepções do personagem e assume um tom decididamente litúrgico (“e este era o marido dela”), e seus vários pequenos desvios,

foram, no geral, ignorados. Esse é um excerto de um livro “literário” para criança, *Ravensgill* (1970), daquele que talvez seja o mais famoso autor britânico de livros para criança do século xx – as nuances sutis do estilo de William Mayne foram postas à margem uma vez que o livro havia sido classificado como “para criança”.

Eleanor Cameron destaca a importância do estilo de Mayne:

Como faz na estrutura de seus livros, Mayne elabora as fases de desenvolvimento de um parágrafo no sentido do efeito final pela apresentação gradual com atenção plena ao *timing*, ao ritmo. Mayne é um mestre da arte do controle requintado, da liberação disciplinada de sua prosa, seja dentro da estrutura de seu enredo, seja dentro da estrutura de sua oração ou parágrafo. É possível sentir a crescente tensão do movimento plenamente transmitido tanto pela estrutura da frase como pelo aumento da ação.^[34]

No mesmo sentido, Peter Hollindale observa que “o estilo de um romance de Mayne funciona como uma maneira de contínuo e tênue recuo contra a forma e ímpeto narrativo exigidos por suas tramas, e o efeito é uma espécie de dificuldade meticulosa na escrita que reiteradamente desvaloriza as crises dramáticas e psicológicas em suas histórias”.^[35]

Além disso, a prosa é ignorada. Esqueletos são um assunto *aceitável* para as crianças – ou não são uma preocupação adulta. Há uma distinção efetuada entre “diversão” e “horror ameno” nesse nível de resposta inicial.

O fato de haver uma tensão entre o estilo e o conteúdo provocava certo desconforto e levava as pessoas a sugerirem que essa era uma prosa “de qualidade”. Por outro lado, ficava claramente implícito que, sendo assim, ela não podia ser para crianças. Isso sugere que, para muitos leitores, há um “registro” de prosa do livro para criança, que é

uma escolha de palavras e estilos apropriados à literatura infantil. Para confundir as coisas, os dois elementos, conteúdo e estilo, eram mutuamente excludentes. As estruturas das orações são simples, mas mesmo assim desviantes. De fato, o leitor mediano tinha muita dificuldade para discriminar o que o especialista podia entender como textos “de qualidade” ou “desviantes”. Não se trata inteiramente das mesmas conclusões de I. A. Richards em seu trabalho pioneiro *A prática da crítica literária* (1929/1997), que utilizou uma experiência parecida. No caso dele, pedia aos alunos que identificassem o que se aparelhava à norma cultural aceita. O que nos interessa aqui é o desvio que sinaliza (conforme veremos) a “abertura” do texto.

Tudo o que está “fora do comum” é difícil de classificar. Chambers descreveu Mayne como:

[...] antes um observador que um aliado. Mesmo sua técnica dramática parece deliberadamente voltada a afastar o leitor dos acontecimentos e das pessoas descritas. Essa atitude em relação à história é tão pouco encontrada nos livros para criança que mesmo as que cresceram como leitores assíduos e atentos acham muito difícil ler Mayne em seus melhores e mais densos trabalhos.^[36]

Em consequência, Mayne adquiriu mais fama como “um maravilhoso autor infantil para adultos”^[37] do que como autor para criança – fato um tanto desmentido por sua prodigiosa produção publicada para criança (cerca de cem livros até hoje). Afinal de contas, os editores normalmente não se destacam por suas obras de beneficência.

A conclusão mais clara tirada das reações a esse texto é, então, a premissa tácita de que, “se é literatura, não pode ser para criança”, e o paradoxo de que a “literatura” deve ser a “melhor”, mas as crianças não podem tê-la.

Se *Ravensgill* era problemático, o fragmento seguinte foi escolhido para verificar se um texto “neutro” seria facilmente identificado.

Ele cambaleou pelo quarto até a porta e a abriu apenas um pouquinho, com uma mão no batente e a outra na maçaneta. Eles não tinham direito nenhum de mantê-lo ali [...]. Pôs-se a escutar. Alguém estava vindo. Os passos seguiram além de sua porta. Ele aguardou um momento e oscilou um pouco para fora, no mesmo instante em que a enfermeira seguiu para a direita entrando em algum canto mais adiante. Para a direita. Ele seguiu para a esquerda e, com a mão contra a parede, apressou-se sem forças ao longo do corredor. Ao final do comprido corredor havia um patamar e degraus que desciam para o saguão. Lá embaixo, havia pessoas conversando. Uma torrente de luz do dia se esparramava pela porta aberta. Ele ouviu uma enfermeira dizer: “Se o senhor esperar um pouco, eu vou chamar a enfermeira-chefe”. Vagamente ele viu alguém entrar por uma porta e depois um frenesi de branco quando a enfermeira se aproximou da base da escada.^[38]

Outra vez as opiniões se dividiram, talvez porque temos aqui um personagem adulto num livro para criança. “Eles não tinham direito nenhum” foi identificado como uma reação adulta. Isso, junto com o ambiente de hospital (“hospitais não são conteúdo adequado para crianças”) e o monólogo interior eram uma forte sugestão de que o livro era para adulto. Trata-se, porém, de um trecho de *We Didn't Mean to Go to Sea* [*Não tínhamos intenção de ir para o mar*, 1937], de um importante autor para criança de meados do século xx, Arthur Ransome. Sua prosa, caracterizada pela falta de adjetivos, foi desenvolvida a partir de sua longa experiência como correspondente de guerra na Rússia. A progressão da percepção na criança, imitando as do personagem ferido (que foi atropelado por um ônibus), no geral

foi vista como adequada para criança. Mais uma vez, a identificação pareceu ser quase inteiramente uma função de itens do conteúdo.

O próximo trecho poderia ter sido de qualquer *best-seller* e foi retirado de um texto de quarenta anos para evitar a identificação óbvia.

Num lado da estrada, estendia-se um pomar de antigas oliveiras, os troncos retorcidos e folhas verde-acinzentadas formando contraste encantador com o verde mais amarelado da grama baixa na qual tinham sido plantadas havia um século ou mais. Na quietude do meio-dia, com o sol salpicando a grama através das folhas sequer intocadas por uma brisa, era um local verdadeiramente campestre, com aquela qualidade encantatória que as deixava quase à espera de uma ninfa ou fauno, a qualquer momento, surgir por detrás de uma das árvores. Sentindo instintivamente que não encontrariam local mais aprazível para um piquenique, voltaram-se para o pomar sem trocar uma palavra e, sentando-se sob uma das árvores um pouco afastada da estrada, desembrulharam o almoço.^[39]

Muitos leitores se deixaram enganar por alguns elementos de registro que bem poderiam classificar o trecho como infantil: “encantatória”, “ninha ou fauno... surgir”, “um pouco afastada”; até a atividade de comer (às vezes encarada como substituto para o sexo num texto adulto) e o clima geral de controle e “revelação” ao contrário de “exposição” – “contraste encantador”, “local verdadeiramente campestre”. Há também um nível fenomenal de escrita clichê – “quietude do meio-dia [...] salpicando a grama” – que muitas vezes produz *nonsense* (“na qual tinham sido plantadas”) e sentimentalismo (“sentindo instintivamente”). No todo, seria de se esperar que os leitores tivessem pelo menos identificado o texto como de *baixa qualidade* independentemente da categoria em que o tivessem colocado – embora muitos pareçam tê-lo situado na

categoria infantil *porque* perceberam seu estilo sem originalidade. (O trecho é de um romance policial satanista, *To the Devil, a Daughter* [*Uma filha para o diabo*, 1956], de Dennis Wheatley.)

Parece, contudo, que a primeira deixa para situá-lo na categoria “para adultos” era sua inatividade; o motivo básico para situá-lo na categoria “para criança” era a textura de clichê e controle. O conceito de que os adultos devem necessariamente controlar os textos para crianças é muito forte.

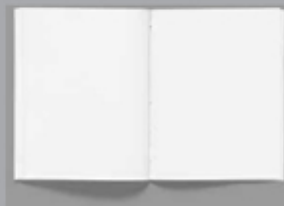
São essas, portanto, algumas das questões que precisarão ser consideradas. Mas, para começar, o leitor terá notado que até agora usei os termos “livros para criança” e “literatura infantil” de modo intercambiável. Precisamos agora definir mais precisamente “literatura infantil” – e, já que ela é às vezes vista como uma contradição em termos, definir ambas as suas partes, bem como o todo.

[a] A primeira data se refere ao ano de publicação da edição original e a segunda, ao de publicação no Brasil. [N.E.]

[b] No Brasil, o *ibby* é representado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), fundada em 1968, com sede na cidade do Rio de Janeiro. [N.E.]



[3] DEFINIÇÃO DE LITERATURA INFANTIL



Embora não haja normas ou restrições intrínsecas determinando como devemos ler literatura, assim que começamos a ler o texto, algum tipo de norma e restrição entrará em ação, já que a própria atividade da leitura não pode ocorrer sem elas [...]. Seria má-fé ocultar o fato, mesmo no caso de jovens alunos, de que nenhuma norma ou restrição é inerente ao discurso literário e, por isso, privilegiada. Claro que certas normas serão dominantes e pode haver fundamento para enfatizar sua vantagem e os perigos de descartá-las, mas não há nenhuma justificativa para afirmar que essas normas sejam intrínsecas à própria existência do discurso literário.

K. M. NEWTON

Cada vez mais sou da opinião de que não existem livros para criança. Eles são um conceito inventado por motivos comerciais e mantido pela tendência humana de classificar e rotular. O autor honesto [...] escreve o que está dentro de si e precisa sair. Às vezes o que ele escreve terá ressonância nas inclinações e interesses dos jovens, outras vezes não [...]. Se precisa haver uma classificação, é de livros bons e ruins.

MARCUS CROUCH

ASPECTOS DA DEFINIÇÃO

Tal como a maioria das perguntas sugere suas respostas, assim também as definições são controladas por seu propósito. Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação

abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre a literatura infantil.

Há, também, uma tensão entre a aceitação intelectual da pluralidade de sentidos da palavra “literatura” e, não obstante, uma suposição de um conceito cristalizado de valores absolutos. Assim, o personagem Bisonho de A. A. Milne e Hamlet de Shakespeare não são, no sistema atual de valores críticos, figuras comparáveis: não porque um seja, efetiva e universalmente, melhor que o outro, mas por que assim diz o sistema.

Mas, se formos desenredar o emaranhado de julgamentos, devemos considerar maneiras de definir. Como vimos, embora haja certas características que parecem tornar óbvia a leitura de um “livro para criança”, os aspectos textuais não são confiáveis. Quando W. H. Auden declara que “existem bons livros que são apenas para adultos [...] não há bons livros que sejam apenas para crianças”,^[1] ou C. S. Lewis “Sou quase propenso a definir como cânone que a história infantil que é desfrutada apenas por crianças é uma história infantil ruim”,^[2] esses livros tendem a gerar mais calor que luz.

Existe, ainda, uma ampla discordância quanto à possibilidade de se abordar a literatura infantil da mesma maneira que a literatura adulta. Podemos contrastar a opinião de Rebecca Lukens, para quem “a literatura para criança difere da literatura para adulto em grau, não em espécie [...] e escrever para crianças deve ser avaliado pelo mesmo padrão que escrever para adultos. Não aplicar a mesma norma crítica à literatura infantil é, de fato, dizer que ela é inferior à literatura adulta”,^[3] com a de James Steele Smith: “Podemos ainda nos enredar na concepção equivocada de que a literatura infantil envolve os mesmos critérios de excelência literária que a literatura adulta”.^[4]

Isabelle Jan desconsidera, com impaciência, a “norma acadêmica” que distribui juízos de valor:

Os críticos, sempre prontos a distribuir notas boas e más – estão preparados para avaliar esse “subproduto” por padrões acadêmicos e declarar que uma de suas produções é ou não é “literatura”, é ou não é “bem escrita” e que ela tem ou não chance de tornar-se um “clássico”.

Discussões escolásticas dessa ordem apenas disfarçam a verdade de que tais obras existem por si mesmas e não como degraus de uma escada até a leitura adulta.

O importante [...] não é se ela é ou não literatura, mas que ela deve ser para crianças; seu interesse e importância dependem dessa característica específica.^[5]

Houve, também, uma certa confusão quanto à literatura ser uma criação diferente, bem como sobre o modo como ela deve ser tratada. Sheila Egoff, Gordon Stubbs e Ralph Ashley, na introdução de *Only Connect: Readings on Children's Literature* [*Apenas conecte; leituras sobre literatura infantil*, 1980], “não endossam a opinião de que a crítica da literatura infantil exige adotar uma escala especial de valores”.^[6]

Em certo sentido, andamos para trás; conforme realça Lance Salway: “A crítica se ocupou, em grande parte, da literatura infantil durante o século XIX [...]. Em muitos aspectos, a discussão crítica [...] era menos restrita do que é hoje: livros para os jovens pertenciam ao corpo geral da literatura e escrever sobre eles não se restringia a periódicos especializados”.^[7]

Como consequência, temos a perspectiva de Nicholas Tucker:

Ao contrário de alguns que escreveram sobre essa questão, acredito que há diferenças intrínsecas entre os melhores livros destinados a crianças e os escritos para adultos, e que nenhuma literatura infantil jamais poderia ser uma obra de arte no mesmo nível de uma de Tolstói, George Eliot ou Dickens, por exemplo.

Se o escritor estiver voltado a um público jovem deve necessariamente restringir-se a certas áreas da experiência e do vocabulário.[8]

Podemos partir dessa condenação direta de Tucker, que claramente aceita o conceito-padrão de valores, e chegar à opinião de Marcus Crouch de que a única diferença entre esses dois tipos de livros é o modo como os infantis devem ser abordados: “Os livros que as crianças lerão são por nós examinados com a ajuda de todos os critérios aplicados aos livros lidos por adultos, e com um único critério adicional – a acessibilidade”.[9]

O comentário de Jill Paton Walsh (admiravelmente sensato) sobre os problemas da escrita de livros para criança sugere que:

O livro infantil apresenta um problema mais difícil, tecnicamente mais interessante – o de fazer uma declaração adulta inteiramente séria, como qualquer bom romance, sendo extremamente simples e transparente [...]. A necessidade de compreensão impõe uma obliquidade emocional, um procedimento indireto na abordagem, que, como a elisão e a afirmação parcial na poesia, muitas vezes é fonte de força estética.[10]



Bisonho, o burrico amigo de Winnie Puff, personagem de A. A. Milne, no traço do ilustrador Ernest Howard Shepard, ainda em preto e branco

Essa abordagem positiva leva a um elemento fundamental, não só à discussão sobre o status dos livros para criança mas também ao modo como definimos o campo – ou seja, ao argumento de que ler literatura infantil é, para o adulto, *um processo mais complexo do que ler um livro adulto*.

MODOS DE LER

Estamos lidando com textos destinados a um público não adulto, textos que são criados por adultos num ambiente social complexo. Em termos do que isso significa para uma sub ou anticultura, equivale a ler uma tradução.

Três situações de leitura precisam ser distinguidas: o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças. As diferenças entre essas situações são fundamentais para a nossa discussão. A crítica tende a falar delas como se fossem iguais – mas não são, exceto de uma maneira um tanto perigosamente ilusória.

As duas situações que mais se aproximam entre si são a primeira e a última, pois compartilham um fator básico de leitura. Nas palavras de Patricia Wright:

A leitura começa com processos de percepção e atenção que podem resultar da experiência passada do usuário (saber onde olhar) ou da especificação do propósito da leitura (saber o que procurar). Esses processos serão cognitivos, conceitualmente movidos de cima para baixo. A percepção e a atenção do usuário também serão influenciadas por processos de baixo para cima ou movidos por dados, gerados pelo texto e pelo ambiente da tarefa.^[11]

Em outras palavras: nossas referências e intenções são decisivas. É claro que os leitores adultos nunca podem compartilhar as mesmas referências que as crianças, em termos de experiência de leitura e vida. O menos evidente é que só raramente compartilhem o mesmo propósito na leitura (tal como os resenhistas são leitores totalmente atípicos). Quando os adultos leem livros para adulto, em geral o fazem para se distrair ou se instruir, tomando a obra em seus próprios termos e desempenhando ou reagindo contra o papel de leitor implícito no texto. Ou, ainda, estão lendo por um propósito externo – criticar, comentar ou discutir.

Quando os adultos leem livros para criança, normalmente precisam atentar para quatro sentidos diferentes, ao mesmo tempo. Primeiro, apesar de ocasionais protestos em contrário, os adultos em geral leem livros infantis *como se fossem textos escritos para adultos*. Se a leitura for motivada por algo que não o prazer, registraremos a presença do leitor implícito, mas “leremos contra” ele – o que certamente explica o baixo status dos livros para criança.

Assim, um texto deve “implicar” um leitor. Ou seja, o tema, a linguagem, os níveis de alusão etc. “escrevem” claramente o nível de leitura. (Não por acaso, os livros de A. A. Milne, ou vários de Roald Dahl, tornaram-se populares tanto entre adultos como entre crianças: o público implícito neles é tanto adulto quanto infantil.) Isso fica mais fácil de perceber quando o nível implícito é alto; sem determinado conhecimento ou experiência, o texto não será – não poderá ser – “entendido” em um nível “razoável”. Mas, da mesma forma, quase sempre está implícito um grau limitado de experiência: pode-se explicar em excesso para um leitor experiente. Isso ocorre em níveis muito elementares e nos leva a formar um juízo sobre a relação entre a criança e o texto como texto.

Mas não temos obrigação nenhuma de aceitar o papel do leitor implícito. É o que geralmente fazemos em um texto escrito para adulto: selecionamos o livro de acordo com o nível que ele exige (é “difícil” ou “fácil” de ler?). Mas, no caso dos livros para criança, é fácil

ler contra essa premissa. É por isso que o contexto da leitura – a atitude em relação ao texto, e os objetos que o circundam, o “peritexto” – é tão importante. Em muitas circunstâncias, essa primeira maneira de ler provavelmente dominará; pode ser uma leitura mais profunda e perspicaz do que a feita por uma criança, mas trata-se de uma leitura apropriada?

Em segundo lugar, normalmente, quando o adulto lê textos infantis, quase sempre o estará fazendo *em nome de uma criança*, para recomendar ou censurar por alguma razão pessoal ou profissional. Os critérios aqui utilizados certamente supõem o público implícito e levam a um juízo intelectual quanto ao livro em questão ser ou não apropriado a esse público. Logo, os critérios para o primeiro deveriam ser: a preferência pessoal (política, sexual, temática); a conveniência do conteúdo (como o adulto o percebe) para o uso que será dado ao texto (formação de habilidades, educação social, diversão); e, talvez o mais fácil, a complexidade linguística. (Como veremos, esse espaço ideológico revela, na maioria das vezes, as cegueiras dos leitores e editores.)

Raramente, embora o fenômeno cresça cada vez mais, o adulto pode ler o texto *com vistas a discuti-lo com outros adultos*. Nesse caso, o olhar analítico pode ser dominante, e podemos não nos envolver com o livro como o faríamos em uma primeira leitura. É, por assim dizer, a leitura do superego, transformando tanto o primeiro como o segundo tipo de leitura em comunicações aceitáveis.

Quem quer que tenha lido muitos livros para criança quando adulto provavelmente concordará que é o tipo mais gratificante de leitura – e, outra vez, o mais inadvertido por aqueles em dúvida quanto ao status da atividade –, o que envolve aceitação do papel implícito; é quando o leitor *se rende ao livro nos termos do próprio livro*. Corresponde ao mais próximo que podemos chegar de *ler como uma criança*; porém, está ainda muito longe da leitura feita por uma criança de verdade.

Há aqui outras sutilezas complicadoras. Você lê como a criança que foi, ou como a criança que você pensa ser? Recorre à sua autoimagem de criança ou à memória da “sensação” de leitura da época da infância? Até que ponto os leitores conseguem esquecer sua experiência adulta?

Pesquisas como a de Michael Benton et al.^[12] mostram que as crianças são muito mais competentes em lidar com textos do que geralmente se supõe; mesmo assim, é difícil reproduzir essa relação. Não podemos nos basear, como disse um crítico, “na autoridade de comunidades interpretativas”^[13] – nas quais a maioria dos leitores terá o mesmo entendimento geral de um texto. Afinal, muitas das teorias de recepção e resposta se baseiam em investigações sobre textos escritos para adulto.^[14]

Dessa maneira, se desejarmos definir nosso campo de estudo, devemos admitir que a própria percepção dos textos dentro desse campo é problemática. Há uma confusão entre qualidade e público, que tantas vezes tem agrupado os livros para criança com os livros de “cultura popular”, em geral, de baixo nível.^[15]

DEFINIÇÃO DE “LITERATURA”

O aspecto positivo é que o conceito de “literatura” conforme definido pelo sistema cultural dominante – e assim aceito de modo subconsciente – deve ser visto pelo que é, seja para ser contestado ou não. A elite literária tem se caracterizado por relutar em definir. Matthew Arnold escreveu em *The Study of Poetry* [*O estudo da poesia*, 1880]:

Os críticos se empenham em delimitar o que em abstrato constitui a essência da alta qualidade na poesia. É muito melhor recorrer a exemplos concretos. Eles são muito melhores por serem percebidos no verso do mestre do que por serem

examinados atentamente na prosa do crítico [...]. Mas, se nos pedissem para definir alta qualidade em abstrato, nossa resposta deveria ser: “Nunca, pois assim estaremos obscurecendo e não esclarecendo a questão”.[16]

Essa desistência pode ser vista como uma cortina de fumaça colocada pelo sistema para evitar expor a simples verdade de que algo é bom porque nós, autoeleitos, assim o dizemos.[17]

A máxima da teoria e da crítica sobre a literatura ser acessível somente aos dotados de “intuição treinada” também exclui automaticamente todos os leitores infantis e todos os livros para criança. A máxima é equivalente à de Henry James em *The Future of the Novel* [*O futuro do romance*, 1990]:

A literatura infantil, como pode ser chamada por conveniência, é uma atividade que ocupa por si mesma uma parte bastante considerável do cenário. Grandes fortunas, se não grandes reputações, são construídas [...]. O tipo de gosto que era chamado “bom” nada tem a ver com o assunto: estamos manifestamente na presença de milhões para quem o gosto não passa de um impulso obscuro, confuso, imediato.[18]

Para muitos, esse é o modelo; mas é inaceitável.

A pergunta “o que é ‘literatura’?”, até bem recentemente, mal parecia digna de discussão para os mais íntimos dela. Nas palavras de Jeremy Tambling:

Não se pode sustentar que a categoria “literatura” tenha algum significado essencial: não há nenhum corpo de escrita que “deva” ser estudado como tal, como depósito de “valores culturais” ou de tradições importantes...

Dizer “sabemos o que é literatura” e depois mencionar alguns nomes famosos – Shakespeare, Milton, Wordsworth – significa que trabalhamos num círculo: sabemos o que é literatura porque temos estes escritores que configuram um padrão imaginário em que a literatura é definida em relação a eles.^[19]

Pode parecer uma afirmação radical ou óbvia – ou ambas, segundo desconfio. Em minha experiência, os alunos de literatura na graduação carregam uma resistência enraizada a valores do sistema dominante, bem como uma compreensão perspicaz do que se espera que digam (o que é um alento). Isso não significa uma mera obviedade educacional; é importante para os livros infantis, em que a oralidade, a subcultura, ou anticultura, ou cultura paralela da infância são fatores relevantes na interpretação dos textos.

“Literatura”, portanto, é um termo muito persuasivo. Resumamos seus significados. A primeira distinção é entre o que geralmente se pensa ser a literatura e o que ela, em termos lógicos ou conjeturais, pode ser. Quando comparada a outros textos, considera-se a literatura “mais elevada”, “mais densa”, “mais carregada”, “especial”, “à parte” e assim por diante. Considera-se, também, que ela seja o “melhor” que uma cultura pode oferecer. Parece haver nisso duas maneiras de dizer a mesma coisa, mas elas dão origem a um tipo de esquizofrenia – como temos visto – entre as pessoas ligadas ao “universo do livro infantil”, uma vez que a “literatura” é vista como não “adequada” para crianças – sem questionar a aptidão que as crianças têm para com a literatura, mas que esta não se relaciona com o universo infantil.

As definições de literatura podem ser convenientemente separadas em características, normas culturais e segundo os usos que os indivíduos dão ao texto.

Para muitos leitores, não está claro que é difícil especificar se um texto é ou não “literatura” apenas por observá-lo. É mais importante o valor que se atribui a ele do que as características que possui. Certamente, o texto literário tem uma tendência a apresentar

determinados aspectos linguísticos. Tais aspectos muitas vezes representam uma função da mensagem linguisticamente “autossuficiente”, que não precisa de um contexto de interação humana imediata para ser compreendida. Existem “marcadores” típicos no texto, tais como: enquanto no discurso normal o emissor e o receptor, remetente e destinatário são marcados como primeira e terceira pessoa, na literatura não é necessariamente assim. Mas isso não faz do texto “literatura” em seu sentido geralmente aceito. É o contexto cultural que determina a classificação.

Tal percepção é importante para a literatura infantil porque, na maioria das vezes, se supõe que haja um “registro” adequado dos livros para criança – palavras e estruturas características – que identifica o tipo tão prontamente quanto o “conteúdo”. Também se costuma supor que esse registro é limitado a ponto de excluir a “literariedade”. Dessa forma, se o que constitui as características superficiais da literatura é uma decisão cultural, quer a imagem corrente da infância seja positiva, quer negativa, os livros para criança serão inevitavelmente excluídos do sistema de juízos de valor. Via de regra, as normas culturais não são aplicadas a um gênero pouco considerado ou de má reputação.

Mas, se a literatura não pode ser definida como útil por seus aspectos superficiais, pode ser definida por seu uso? Lemos a literatura de uma maneira diferente da não literatura: extraímos do texto sensações ou reações. No entanto, no caso dos livros para criança, não podemos fugir ao fato de que são escritos por adultos, de que haverá controle e estarão envolvidas decisões morais. Da mesma forma, o livro será usado não para acolher ou modificar *nossas* opiniões, mas para formar as opiniões da criança. Assim, os tipos de leitura que os textos para crianças recebem delas envolvem aquisição da cultura e da língua. Isso significa que a definição “não funcional” de “literatura” exclui toda literatura infantil ou não se aplica a ela.

Nesse caso, também, como o único elemento que distingue a literatura infantil é seu público, torna-se comum supor que a

apreciação estética não seja algo disponível à criança e, conseqüentemente, tenda a ser inerente à sua literatura. Vimos que a narrativa, até bem recentemente, tem sido considerada uma parte inferior dos estudos literários. Mas tomemos o seguinte comentário de C. S. Lewis, um escritor que normalmente se supõe estar do lado da criança. Ao escrever *On Stories* [*Sobre histórias*, 1966], ele comenta:

Ao falar de livros que são “meras histórias” [...] praticamente todo mundo pressupõe que a “emoção” seja o único prazer que elas propiciam ou se destinam a propiciar. *Emoção*, nesse sentido, pode ser definido como a alternância de tensão e relaxamento da ansiedade imaginada. É isso que eu acho que não é verdade. Em alguns desses livros, e para certos leitores, um outro fator intervém [...]. Algo que as pessoas cultas recebem da poesia pode chegar às massas por meio das histórias de aventura e quase de nenhuma outra forma [...]. O leitor não está procurando surpresas concretas (que somente podem ocorrer uma vez) mas um certo “estado ideal de surpresa” [...]. Deve-se entender que [...] o enredo [...] na verdade é apenas uma rede na qual se apanha algo mais. O verdadeiro tema pode ser, e normalmente é, algo que não tem sequência em si, algo mais que um processo e muito mais semelhante a um estado ou qualidade.^[20]

Vale a pena considerar o subtexto de Lewis, pois a escolha de suas palavras trai um respeito básico por seu público. A criança é igualada com “as massas”, a narrativa é “uma rede”, e redes apanham os ingênuos e incapazes, e os aprisionam. Estamos nos aproximando da noção de que as crianças devem necessariamente ter algo não apenas diferente, mas menor.

Não tem ajudado a ideia de que a narrativa seja a estrutura dominante dos livros para criança. Em *Aspectos do romance* (1927/2005), E. M. Forster lamentava que: “Sim – minha nossa, sim – o

romance conta uma história”.^[21] Claro que o estudo da narrativa proliferou a partir de 1949, quando, num compêndio fundamental, *Theory of Literature* [*Teoria da literatura*, 1942], os norte-americanos René Wellek e Austin Warren afirmaram que a “teoria e a crítica literárias voltadas ao romance são muito inferiores, tanto em quantidade como em qualidade, à teoria e à crítica da poesia”.^[22] Com isso, abriram a possibilidade de aceitar outros textos como sujeitos à crítica. Mas, como mostra o subtexto de Lewis, a narrativa em si não é considerada a mais elevada das estruturas, como o autor demonstrou em sua própria ficção para crianças, na qual a narrativa, por mais habilidosa que seja, não passa de uma mera portadora de ideias abstratas.

Isso pode parecer um pântano e, então, abordemos a definição do ponto de vista da lógica, da linguagem e da cultura e vejamos quais são as implicações. John M. Ellis salienta que a palavra “literatura” é como a palavra “erva”: antes de descrever o mundo, ela o organiza. Não são as características da planta que fazem dela uma erva, mas antes o lugar onde ela está crescendo. Do mesmo modo, “os textos literários não se definem como textos de um tal formato ou estrutura, mas como peças de linguagem utilizadas de uma determinada maneira pela comunidade”.^[23] Essa definição diz que *o texto não é tomado como especificamente relevante ao contexto imediato de sua origem*. Ou seja, o texto é usado de modo estético, não prático. Por conseguinte, ele pode *tornar-se* literatura, e ser usado de diferentes maneiras em momentos diferentes. Diários e cartas, por exemplo, se tornam literatura em virtude de serem lidos por um público para o qual não eram destinados e para um propósito diferente. Claro que isso gera problemas para os livros destinados a crianças, que tendem a ser usados para fins práticos como a educação ou socialização.

Há também um problema com a literatura “popular”, ou seja, livros usados (e consumidos) especificamente para o prazer imediato (policiais, pornografia etc.). Quando usados como tal, *não* são (pelo

senso comum) literatura; mas, quando usados para outra finalidade, são – e vice-versa.

A literatura infantil tem esse problema, com a dificuldade adicional de que não podemos saber como uma criança a lê – como uma experiência “literária” ou como uma experiência funcional. Qualquer texto pode receber uma leitura “literária” – e devemos tomar cuidado com a contradição ao dizer que alguns textos agradam mais que outros –, pois os valores que nele aplicamos também pertencem ao sistema cultural.

Como já vimos, um linguista pode caracterizar como textos “literários” parte de uma pequena e desviante comunicação humana que ficou “fossilizada”. Tais textos se desviam da linguagem “normal”, e tais desvios tendem a seguir padrões. Essa definição não faz referência a juízos de valor gostos ou aversões; ela meramente descreve e com isso evita a redundância de definições como a dada por Raymond Williams em *Keywords* [*Palavras-chave*, 1976], que faz uso de termos como “bem escrito”, “substancial” ou “importante”.

Nada disso satisfaz a ideia básica de que alguns textos são “melhores” que outros – em termos culturais, não terapêuticos. Precisamos adotar o conceito óbvio de que “literatura” é a escrita autorizada e priorizada por uma minoria influente. A noção de “cânone” ou “corrente principal” é uma construção social. Esse “cânone” tem sido influenciado pelas universidades e, para que a literatura infantil aceda a essa condição privilegiada, deve se tornar parte da estrutura de poder ou essa estrutura precisa mudar.

Um resumo muito convincente dessa discussão se encontra no livro de Terry Eagleton, *Teoria da literatura* (1983/2001). Destaco os pontos mais incisivos:

Os teóricos, críticos e professores de literatura são, portanto, menos fornecedores de doutrinas do que guardiões de um discurso. [...] Certos escritos são selecionados como mais

reduzíveis a esse discurso do que outros; a eles dá-se o nome de literatura ou de “cânone literário”. [...] Alguns dos mais entusiastas defensores do cânone demonstraram, de tempos em tempos, como o discurso pode operar na escrita “não-literária”. De fato, este é o problema da crítica literária: definir para si mesma um objeto específico, a literatura, embora exista como uma série de técnicas discursivas que não têm razão de ficar aquém desse objeto. Se não tivermos nada melhor a fazer em uma festa, sempre nos resta tentar analisá-la do ponto de vista da crítica literária [...]. Esse “texto” pode mostrar-se tão rico quanto o das obras canônicas, e as dissecações críticas que dele se fazem podem ser tão engenhosas quanto as de Shakespeare. [...] Sua preocupação [da crítica literária] é com a literatura, porque a literatura é mais valiosa e compensadora do que qualquer outro texto sobre o qual se poderia construir o discurso crítico. A desvantagem dessa pretensão é a de ela ser evidentemente falsa [...]. Sua exclusão daquilo que é estudado ocorre não porque não sejam “reduzíveis” ao discurso: é uma questão de autoridade arbitrária da instituição literária.^[24]

Assim, não há razão para os livros para criança ficarem de fora do cânone respeitável (como uma alternativa) ou não serem estudados com o mesmo rigor (que os outros). Também não há razão nenhuma para que um discurso novo e paralelo não deva ser criado para lidar com a literatura infantil. A única questão real é de status, e essa é uma questão de poder.

Muitas das pessoas envolvidas com a literatura infantil notam a tendência de usar “não só a literatura adulta como modelo mas o gosto dos adultos como padrão”.^[25] Por outro lado, acadêmicos radicais que desdenham o cânone como anacronismo motivado pela política ainda escrevem livros que “releem” Milton ou rediscutem as minúcias de Shakespeare.

O mesmo acontece com a ideia de “linguagem literária” como algo que define a literatura. O que não significa definir a linguística: o fato de um autor utilizar verso não resulta em poesia. O que o leigo normalmente se refere por “linguagem literária” é uma linguagem desviante e inacessível. A “linguagem literária” é diferente no sentido de que o discurso ao qual ela pertence é exclusivo.

Disso, se instaurou uma confusão entre as características genéricas da linguagem e os juízos de valor; e, mais uma vez, a literatura infantil é muito propensa a ser lida dessa forma. O argumento mais comum contra essas definições é que elas levam a um terreno pantanoso de interpretação pessoal, em que uma avaliação é tão “boa” quanto outra.

Existem vários problemas com essa abordagem. De fato, ater-se a um cânone e a uma “cultura” significa priorizar um grupo e um discurso e, com isso, alienar o resto (nesse caso, a literatura infantil). O segundo problema é que estamos agora efetivamente num desses pântanos, exceto que as interpretações e preferências pessoais intuitivas acabam sendo as estabelecidas por um grupo isolado.

Um céptico diria que, com tal interpretação pessoal, se perde, primeiro, o dinheiro daqueles que se interessam pela educação, artes e cultura e, segundo, o privilégio de todos os demais de não ter de pensar por si mesmos.

O que precisamos é estabelecer o rigor do método, e não usar uma concepção predeterminada das respostas que encontraremos. Para a literatura infantil, isso significará liberdade para estudá-la, e uma abordagem intelectual clara que tornará seu estudo relevante a seus leitores – além de uma exclusividade, que a tornaria aceitável. Longe de atingir o caos, relativizar possibilitará que os leitores da literatura infantil tomem consciência de se o que eles acreditam ser excelente os compromete com algum tipo de ensino político e social.

Há um outro aspecto na definição de literatura infantil. Desde que possamos concordar que a cultura dominante decide o que é “boa”

literatura e que estejamos – ou pelo menos deveríamos estar – livres para concordar ou não, ou seja, entrar ou ficar de fora desse clube, a não funcionalidade da arte (como disse Oscar Wilde, “toda arte é completamente inútil”, e por isso é arte) não se aplica à literatura infantil. Os livros para criança são definidos tanto por “bons para” como por “bons”; e, novamente por definição, aquilo que é inútil não pode ser bom para a criança-leitora. Peter Dickinson encarou esse problema num antigo e influente ensaio: “In Defence of Rubbish” [Em defesa do lixo, 1976]. Dickinson define “lixo” como “todas as formas e materiais de leitura que não contenham, aos olhos do adulto, nenhum valor visível, seja estético ou educacional”.^[26] Após argumentar em favor do valor social de textos não reconhecidos, ele conclui: “Afim de contas, pode não ser lixo. O olhar adulto não é necessariamente um instrumento perfeito para discernir certos tipos de valores”.^[27]

De certo modo, portanto, a literatura é o que escolhemos fazer dela. A *literatura* infantil é um conceito inevitável, sem parentesco com outros tipos de literatura, embora possa sobrepor-se a eles. Talvez seja inevitável o fato de que tal “sistema”, como define Shavit, tenha um status inferior; mas isso depende, em grande parte, do modo como a sociedade encara as crianças e a infância.

A literatura é um termo-valor. Parece que a literatura infantil, ao separar-se (por conveniência administrativa), define-se (exclusivamente) em termos de seu público. Daí, precisamos perguntar o que acarreta a outra metade do termo. O que é uma criança?

DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

A resposta é aliada à cultura tanto em termos sincrônicos como diacrônicos. Nicholas Tucker, em *What is a Child?* [O que é uma criança?, 1977], aproxima características transculturais e diacrônicas

da infância. Entre elas se incluem a brincadeira espontânea, a receptividade à cultura vigente, os constrangimentos fisiológicos (em geral, elas são menores e mais fracas que os adultos), e a imaturidade sexual (o que implica que certos conceitos não lhes são imediatamente relevantes). Elas tendem a formar laços emocionais com figuras maduras, a ter dificuldades quanto ao abstrato, a ter menor grau de concentração que os adultos e a estar vulneráveis a percepções imediatas. Por isso, elas se adaptam mais facilmente que a pessoa madura (cujos “esquemas” do mundo tendem a estar fixados), o que, por sua vez, tem muitas implicações para o escritor. Há consideráveis indícios de que as habilidades cognitivas das crianças se desenvolvem numa lógica comum, embora haja muita discussão sobre até que ponto esses “estágios” podem ser identificados.

O próprio Tucker, em *The Child and the Book* [A criança e o livro, 1981], tomou os estágios de desenvolvimento postulados pelo pioneiro da psiquiatria infantil Jean Piaget em 1929 e os correlacionou com os mesmos textos. O livro demonstra que há dificuldade de generalização, já que cada criança irá diferir da norma. Entretanto, pode ser útil aqui abordar as implicações gerais dessas características. (As diferenças específicas entre criança-leitora e adulto-leitor serão consideradas no próximo capítulo.)

Na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E, como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica. Elas são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente.

Quanto a um lado negativo – pelo menos no que diz respeito ao adulto –, as crianças têm menos conhecimento sobre a linguagem e as estruturas dos livros; as distinções que fazem entre fato e fantasia,

entre o desejável e o real são instáveis; e elas são capazes de atribuir características humanas a objetos inanimados de um modo bem menos controlado que o dos adultos.

Pode-se dizer que elas pertencem, de fato, a uma cultura diferente – talvez a uma anticultura ou contracultura. Certamente, como nota Diana Kelly-Byrne, há uma considerável complexidade nas relações dos adultos com as crianças.^[28] Tudo isso é muito incômodo para o adulto que lida com crianças e textos. Em certo sentido, as crianças pertencem a uma cultura “oral”, o que significa que elas podem apresentar diferentes modos de pensar e lidar com diferentes gêneros textuais.^[a]

A pesquisa sobre a narrativa de histórias infantis e a percepção de gêneros narrativos chega a afirmações parecidas.^[29] Em termos de tipos “apropriados” de história, as estruturas serão avaliadas de maneira diferente, mesmo que não sejam planejadas de modo diferente. As crianças podem ser mais suscetíveis a questões baseadas na memória popular, e não revestidas por esquemas, daí a “relegação”, como disse J. R. R. Tolkien, dos contos de fadas ao jardim de infância.

De fato, a associação entre crianças e contos de fadas é um acaso de nossa história nacional. Os contos de fadas no moderno mundo letrado foram relegados ao “jardim de infância”, como os móveis gastos ou antiquados são relegados ao quarto de brinquedos, basicamente porque os adultos não os desejam e não se importam se forem maltratados. Não é a escolha das crianças que decide isso. As crianças enquanto classe – exceto pela normal falta de experiência, elas não são uma classe – não gostam mais de contos de fadas, nem os entendem melhor que os adultos.^[30]

Apesar de todas essas razões, as “más interpretações” ou “descompassos” tanto de forma como de conteúdo (contra a norma “adulta”) são inevitáveis, e a literatura *da* criança pode não ser a mesma que a literatura *para* a criança. Em suma, a relação entre a criança – isto é, o leitor em desenvolvimento – e o texto é complexa e tem implicações no modo como discutimos, lecionamos e escolhemos materiais.

Tudo isso leva os adultos a criar ou permitir diferentes tipos de infância – o que, em termos sociais, poderia ser mais bem definido como um período de falta de responsabilidade, bem como um desenvolvimento incompleto. (Dessa maneira, os adultos, em sua leitura, podem passar para o estado infantil.)

Em termos diacrônicos, o conceito de infância é extremamente complexo e mal documentado. No passado, houve considerações radicais sobre a infância, da criança bom-selvagem do Romantismo, que está mais próxima de Deus, até a criança gerida má em consequência do pecado original. Em sociedades muito pobres, onde a taxa de mortalidade infantil era ou é muito alta, a infância como um estágio isolado de desenvolvimento dificilmente é possível. Se a infância é definida em termos de falta de responsabilidade, existem muitas sociedades em que mal se pode dizer que ela exista.

Em consequência, ao considerar a história dos livros para criança, o tipo de infância para o qual se destinavam – ou seja, o tipo de infância por eles *definido* – varia consideravelmente. Os livros infantis para a criança da classe trabalhadora em muitas sociedades do passado parecem ser bem mais autoritários e severos que os livros infantis para as classes médias protegidas. De fato, mal chegam a parecer livros infantis. E, uma vez que o tipo de vida que os jovens experimentavam não era da infância como a conhecemos, nada há de estranho nisso.

Portanto, a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o

entendimento das infâncias do passado. Quando se tenta, por exemplo, descrever “infância” em qualquer momento, depara-se com uma série de paradoxos. O que é infância na Grã-Bretanha no início do século XXI? No geral, há a segregação adulto-criança; ou seja, as crianças são encaradas como uma espécie diferente de pessoa; elas são protegidas das preocupações adultas e transitam em lugares diferentes. Por outro lado, tem havido um relaxamento dos limites da formalidade. Mesmo assim, a ubiquidade da participação da mídia pode significar que elas são menos protegidas de assuntos tabus – ou a tevê dá apenas a imagem e não a sensação? Assim, as roupas das crianças se tornaram menos diferentes; a moda para crianças as tornam clones de adultos. A música popular agora atende as crianças como parte de seu mercado. A alimentação se homogeneizou. No entanto, há uma clara investida de marketing para manter certos aspectos da infância, mesmo que na Grã-Bretanha ainda seja permitido vender armas de brinquedo. A infância é protegida por lei e, no entanto, o período de “irresponsabilidade” se prolonga, na mídia, com o avanço do processo tecnológico.

Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável. Assim, devemos ser muito cautelosos acerca do descompasso entre as interpretações de um livro feitas quando este é publicado e as interpretações realizadas em outros períodos, com contextos sociais diferentes.

Portanto, a opinião de Pierre Macherey em seu *Pour une théorie de la production littéraire* [*Para uma teoria da produção literária*, 1966] necessita de considerável modificação, pois os conceitos de infância vão alterar radicalmente o texto e são muito mais instáveis que os conceitos referentes aos adultos:

De fato, as condições de sua comunicação são produzidas na mesma época que o livro, pelo menos as condições mais

importantes [...]. Os leitores são feitos por aquilo que faz o livro [...] pois, caso contrário, o livro, escrito por certo impulso inescrutável, seria obra de seus leitores, reduzido à função de uma ilustração.^[31]

É claro que no caso dos livros para criança isso é relativamente verdadeiro. A adaptação de textos, a remontagem de contos de fadas ou a reescrita e/ou reilustração dos livros de Beatrix Potter são exemplos das maneiras de como a cultura do livro toma decisões sobre a infância, e em diversos sentidos a cria ou a destrói.

Assim, lidamos com duas definições muito “abertas” e variáveis.

DEFINIÇÃO DE “LITERATURA INFANTIL”

Como, então, definimos literatura infantil? Nas palavras pragmáticas de Paul Heins, “talvez devemos distinguir a longo prazo duas maneiras de abordar os livros para criança: (1) a crítica dos livros que dizem respeito às várias pessoas que utilizam e trabalham com eles, e (2) a crítica literária da literatura infantil”.^[32] Eu estenderia isso aos próprios livros. Existem livros “vivos” e livros “mortos”, livros que não mais dizem respeito a seu público principal (e não interessam a ninguém mais senão aos historiadores). Paradoxalmente, embora muitos livros “afundem” rumo à infância, outros tantos se elevam rumo à idade adulta. Portanto, o livro para criança é, por definição, algo imediato. E o imediato tende a ser efêmero e a interagir com a cultura imediata. Não são muitos os livros que ascendem para se tornarem “alta cultura”.

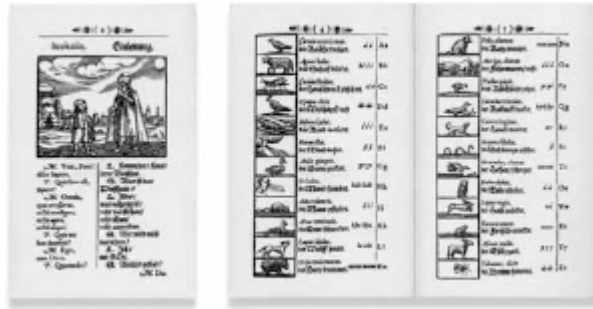
Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para

membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida.

A maioria de nós, imagino, também tenderia a considerar como livros infantis apenas os essencialmente contemporâneos; há um limite que separa os livros infantis sobreviventes dos livros “vivos”. Os conceitos de infância mudam tão depressa que os livros não mais aplicáveis à infância devem cair num limbo, onde se tornam o domínio do bibliógrafo, já que não interessam mais ao bibliotecário ou à criança atuais. (Essa é uma opinião que tem sido fortemente contestada.)

Consequentemente, embora possa identificar os argumentos, eu excluiria de um estudo prático dos livros para criança os escritos sumérios de 2112 a.C.^[33] ou o *Orbis sensualium pictus* (1658), de Comênio, ou mesmo o *Treatise on the Astrolabe* [*Tratado sobre o astrolábio*, c. 1391], de Geoffrey Chaucer, que, sem dúvida, é um livro infantil, já que foi concebido e dirigido a uma criança específica; a infância à qual ele se dirigia é tão diferente que, hoje, o livro é de interesse apenas para sebos ou lojas de livros raros e antigos.

Temos de colocar os livros históricos para criança – com isso quero dizer livros que só com algum “aparato” podem ser apresentados a crianças letradas modernas – em uma categoria distinta. Quase não tenho dúvidas de que uma pesquisa sobre as disciplinas universitárias mostraria uma sólida tendência rumo ao romance contemporâneo. No caso da literatura infantil, é verdade que, por restrições históricas – sociais, educacionais e morais, manifestações da síndrome de “proteção e controle” –, foi apenas no século xx que os talentos mais notáveis se dedicaram à literatura infantil. Mas, examinando livros do passado (no passado inacessível), precisamos assumir uma nova perspectiva: a de que estamos de fato envolvidos em um estudo acadêmico.



Orbis sensualium pictus, 1658:

“O mundo visível em pinturas”. Com xilogravuras, esta obra do tcheco Comênio foi a precursora dos livros didáticos para criança

No conjunto, portanto, uma parte da definição implica estudar se um determinado texto foi expressamente escrito para crianças (reconhecidas como crianças), com uma infância legitimada hoje. Daí o fato de que quase não há distinção literária dos livros para criança antes do século XVIII e não se admite na conta nada pré-1744. O exemplo normalmente citado como o primeiro livro infantil moderno na Grã-Bretanha, *A Little Pretty Pocket-Book* [Um bonito livrinho de bolso, 1744], publicado por John Newbery, pode ser rejeitado como “um produto sorrateiro [...] obra de um espírito completamente trivial, comercial e deserdado, e seu contínuo *succès d’estime* é algo misterioso”.^[34]

A história do livro para criança pode ser interessante para o adulto, mas não para elas, e é importante destacar essa dicotomia. O mesmo se aplica, no geral, a livros para adulto adotados por crianças, embora obviamente existam exceções.



A Little Pretty Pocket-Book, de John Newbery: livros de bolso com acabamento de alta qualidade

Isso nos remete à pragmática. John Rowe Townsend escreveu:

Não obstante as crianças serem parte da humanidade e os livros infantis serem parte da literatura e toda linha traçada para confiná-las ou seus livros em seu próprio canto específico seja uma linha artificial [...]. A única definição prática de um livro infantil hoje – por absurdo que pareça – é “um livro que figura na lista de infantis de uma editora”.^[35]

Toda tentativa de definir os livros por suas características pode ser cuidadosa, mas na verdade descreve os aspectos menos transgressores do texto – e por conseguinte os menos interessantes. Nesse nível, a definição de Myles McDowell tem seus méritos:

Os livros para criança geralmente são mais curtos; tendem a privilegiar um tratamento mais ativo que passivo, com diálogos e incidentes em lugar de descrição e introspecção; protagonistas crianças são a regra; as convenções são muito utilizadas; a história se desenvolve dentro de um nítido esquema moral que grande parte da ficção adulta ignora; os livros para criança

tendem a ser mais otimistas que depressivos; a linguagem é voltada para a criança; os enredos são de uma classe distinta, a probabilidade geralmente é descartada; e pode-se ficar falando sem parar em magia, fantasia, simplicidade e aventura.[36]



Winnie Puff,

A. A. Wilne,

ils. E. H. Shepard.

Martins Fontes, 1994

Desprezar a questão da classificação como inadequada, como faz Isabelle Jan, pode ser, em princípio, razoável, mas na prática tem pouco mérito.^[37] Em vez disso, podemos dizer que a literatura infantil está se tornando autodefinidora. Neil Philip, ao discutir a relação das crianças com o conto popular, diz:

Escrever pode ser necessário quando se tem um único significado explicável [...]. Mas escrever também pode ser preciso em um sentido mais revelador, por refletir a natureza complexa e ambígua do pensamento humano. Escrever é mais uma sugestão que uma afirmação. Quanto mais um escritor avança nesse caminho, mais os seus efeitos se aproximam dos do poeta oral ou contador de histórias. Tal escritor [...] que professores e bibliotecários constantemente me dizem que as crianças não lerão [é] William Mayne. Eu digo: se as crianças não lerem Mayne, não é culpa do autor. As crianças não o leem não porque ele seja ilegível, mas porque os professores as ensinam a ler de uma maneira que o exclui.^[38]

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (Shavit sugere que o fato de a maioria dos livros ter a criança como alvo se dá pelo modo como a produção dos livros infantis se desenvolve.)^[39] A

possibilidade de o texto receber, posteriormente, um valor de reconhecimento depende das circunstâncias de seu uso.

Por fim, teremos de levar em conta as decisões da maioria, que continua convicta da necessidade, em termos culturais, de uma distinção em literatura que seja de algum modo atribuível a autoridade superior – e da necessidade residual para isso em nós mesmos.

Por conseguinte nosso estudo terá de lidar com uma situação muito imperfeita: com livros importantes não escritos para crianças, seja por evidência interna ou externa; livros com status muito ambivalente, como *Winnie Puff* (1926/1994); outros destinados a diferentes níveis de infância e ainda os destinados à infância como *Alice no País das Maravilhas*, de Carroll. O objetivo desta obra é identificar, e não prescrever, o que pode ser feito com o conhecimento.

[a] Abordarei esse assunto novamente e com mais detalhes no capítulo 7. [N.A.]

[4] ABORDAGEM DO TEXTO



Nós não seríamos honestos se não admitíssemos certas perplexidades quanto ao modo como as crianças entendem as histórias [...]. Sabemos muito pouco sobre obstáculos óbvios – como as crianças entendem as sequências de tempo narradas ou a estrutura elíptica de uma balada ou poema narrativo. Que pistas elas seguem para interpretar uma narrativa?

MARGARET MEEK

Como a compreensão é um estado de certeza zero, no final só há uma pessoa capaz de dizer se um indivíduo compreende algo ou não, e essa pessoa é esse indivíduo específico.

FRANK SMITH

ATÉ AGORA, MOSTREI QUE SERMOS CAPAZES DE LER E CONVERSAR não significa que estejamos aptos a lidar com elementos complexos da língua. Uma pessoa capaz de correr e acertar uma bola não é necessariamente boa no jogo de tênis, beisebol ou críquete. Seja qual for nosso envolvimento, a técnica é útil.

O problema principal, porém, é que tudo acontece em microssegundos; nunca se pode descobrir do que o sentido é feito e, por isso, todo exame a seu respeito parece desastroso. Por outro lado, pelo menos para mim, é de um fascínio interminável. Estamos diante de aspectos do texto, alguns deles indiscutivelmente *presentes*, que são muito complexos em si mesmos; estamos diante de um universo de reações pessoais. Ambos são mediados por aquilo que Barbara Hardy chama de “ato primeiro do espírito”^[1] (fazer ficção) e o que D. W. Harding chama de “um tipo especial de comunicação social com o autor”,^[2] isto é, as regras (percebidas, mal interpretadas ou rejeitadas) da narrativa ou da poesia.

Em primeiro lugar, o sentido é produzido com o leitor e o livro. Embora possa parecer que o sentido reside simplesmente no livro, e

que o leitor assume o sentido pela leitura, não é filosoficamente provável nem empiricamente verdadeiro. Nas palavras de Jonathan Culler:

Embora “sentido” sugira uma propriedade do texto (um texto “tem” sentido), e desse modo sejamos levados a distinguir um sentido intrínseco (ainda que talvez inapreensível) às interpretações dos leitores, o “sentido” vincula as qualidades de um texto às operações que nele executamos. Um texto pode fazer sentido e alguém pode encontrar sentido num texto [...]. “Produzir sentido” sugere que, para investigar o significado literário, é preciso analisar as operações de interpretação.^[3]

Tanto a noção de palavras como a de sentido são conceitos complexos. É preciso distinguir entre os usos funcionais e os usos literários da língua. Na boa escrita funcional (instruções, por exemplo, ou um livro sobre crítica), a ambiguidade é reduzida ao mínimo e, teoricamente, o pensamento leva à palavra que leva à ação. Mas, até no caso de instruções, temos de ser cuidadosos quanto ao tom. Como escreveu Lewis Carroll, em 1896, sobre seu poema *nonsense The Hunting of the Snark* [*A caça ao Turpente*, 1876]:

Sobre o significado de *Snark*? Eu não quis dizer nada além de *nonsense*! Entretanto, vocês sabem, as palavras significam mais do que queremos expressar quando as empregamos: assim, um livro inteiro deve significar muito mais do que o escritor quis dizer.^[4]

Em linguagem “literária” – a da ficção e da poesia –, o leitor precisa fazer uma parte do trabalho para evocar a imagem, e com isso entender. Laurence Sterne, no manual sobre como funcionam os

livros, *Tristram Shandy* (1760-70/1998), resumiu o assunto da seguinte forma:

Como ninguém que sabe que está em boa companhia se aventuraria a falar tudo, também nenhum autor [...] presumiria imaginar tudo: o respeito mais sincero que se pode prestar ao entendimento do leitor é dividir essa questão amigavelmente, e deixar algo para ele imaginar, por si mesmo, como você mesmo fez.^[5]

Os significados literários são frequentemente emotivos ou impressionistas, tanto conotativos como denotativos; e assim os significados literários são também quem os leitores são, onde eles estão, quando e por que leem são o quanto os leitores conhecem, o quanto já leram e o quanto desejam ler; e são a capacidade de entendimento que os leitores possuem – todos fatores que contribuem para a formação do sentido.

UMA ESTRATÉGIA MAIS DETALHADA

Consideraremos primeiro o leitor e, no caso do leitor em desenvolvimento, sua capacidade de compreensão de um texto que não se destina a ele. Em seguida, examinaremos o livro. Mas, antes de o lermos, perguntaremos: como ele é? O que ele nos diz sobre si mesmo? Qual é sua fenomenologia, seu peritexto, seu caráter, seus juízos de valor? Uma quantidade considerável da experiência residual de um texto (que tem uma pequena parte na significação), o que lembramos de ter lido na infância (e também na maioridade), pode residir na sensação, e até no cheiro do objeto físico para a criança mais nova. A pergunta “Qual era seu livro favorito quando criança?” bem pode ser respondida: “Era azul”. Se a literatura é uma

experiência total, não podemos ignorar o aspecto de sua materialidade.

Depois vem a situação. Quando esse livro foi lido? E por quê? Minha impressão pessoal do terceiro volume de *O Senhor dos Anéis* (1995/2002) está indelevelmente associada a um voo noturno muito turbulento em que retornava dos Estados Unidos – que é tão localizada a ponto de parecer irrelevante. Além disso, por que estou lendo o livro? Pode ser que mesmo o leitor relativamente inexperiente seja analítico no subconsciente; o grau de consciência alcançado na tarefa de análise produz um efeito a ser considerado. Ler na sala de aula é uma experiência bem diferente da de ler debaixo dos lençóis. Essa é uma área na qual as variáveis são tão grandes e intangíveis que pouco se pode dizer além de que a situação *deve* ser levada em conta, qualquer que seja ela. Só então podemos entrar no livro.

O primeiro impulso da maioria dos críticos é nos dizer sobre de que o livro trata; porém, isso é meramente um relato do que o crítico acha que a obra é, portanto nada útil para mim, especialmente se pertencço a uma cultura diferente (como a infância). Sugiro que esse seja o último tópico sobre o qual devemos refletir. Antes, temos de verificar como o texto codifica o sentido e de que ferramentas dispomos para decodificá-lo.

O primeiro elemento que encontramos em um texto é a textura, a superfície. Muitas vezes, a textura é descrita no nível sintagmático – ou seja, a escolha feita pelo escritor sobre *como* expressar um significado, em lugar de *qual* significado expressar. Pode parecer que isso esteja nos levando diretamente para uma daquelas falsas vias, em que a forma existe sem o conteúdo. Não obstante, podem-se identificar muitos traços na superfície do texto: se o livro é ousado ou medíocre, a atitude do escritor e assim por diante. Tomamos muitas decisões pura e simplesmente em função de uma resposta à linguagem escolhida; esse é o domínio da “estilística”, a análise acrítica do que se encontra no texto.

Mas é claro que a linguagem é portadora ou reveladora ou aprisionadora, dependendo do gosto que se tenha; é uma “transformação” ou uma “atribuição” do significado “real”, a estrutura das coisas, e em si mesma pode ser apenas uma forma (como sugeriu C. S. Lewis) do sentido real “profundo” ou subjacente. Essa é a diferença entre dizer sobre o que é o livro e sobre o que o livro *realmente* é. O livro-ilustrado de Pat Hutchins *O passeio de Rosinha* (1968/2004) é sobre (ou seja, retrata em imagens estilizadas) uma galinha que dá um passeio em volta do curral. Mas será que é *realmente* sobre segurança, falta de comunicação, superioridade da criança em relação ao adulto, ou a vida e a morte? Qual dessas (ou outras) opções jaz “mais fundo” que as demais? Escolher qual opção se encontra mais enraizada no texto é uma questão pessoal/cultural, mas é útil para identificar a linguagem como nível predominante. [Ver imagens internas do livro na página 235]

Assim, o enredo, a narrativa, a forma da história estão na camada imediatamente abaixo: a identificada pela teoria narrativa. Ou seja: o que os personagens fazem e como se relacionam entre si é mais importante do que o que são individualmente. Ações, reações e padrões de comportamento têm importância mais universal que os pormenores. Isso é fácil de demonstrar; se lhe perguntassem “sobre” o que é o livro, é improvável que você o repetisse palavra por palavra. Você poderia recontar a história (isto é, fazer sua própria narrativa da história que o autor narrou), e provavelmente seria mais curta. O modo como se resume, o que acha significativo, indica a estrutura da história.

Michael Stubbs criou um jogo divertido em que ele sugere pedir o resumo de um livro em sessenta palavras e, depois, em 25 palavras.^[6] Quanto menos palavras, mais somos forçados às abstrações sobre o que é realmente o livro. *O vento nos salgueiros* (1908/2007), de Kenneth Grahame, para tomar um famoso exemplo britânico, seria em primeira instância uma comédia? Um romance de formação [*Bildungsroman*]? E, num nível mais superficial, um livro sobre

antropomorfismo? Em nível mais vertical é um livro sobre temores masculinos e só na superfície um idílio rural?

Esses padrões estruturais ressoam de resquícios culturais profundos, que talvez indiquem o que *realmente* consideramos valioso e constituam os níveis paradigmáticos – isto é, as alternativas possíveis de o quê expressar, não meramente de como expressar.

Ao identificar o sentido que o leitor gera, devemos também considerar a intertextualidade, ou seja, o que se passa entre textos em termos de alusão e gênero. O que encontramos num texto depende de como o lemos; e, por sua vez, depende do que os vários gêneros de literatura infantil permitem que ele seja.

O estágio seguinte nos leva para o livro e o mundo, o que nos traz de volta ao ponto de partida: primeiro, para a política do livro infantil e, por fim, a uma consideração de como os textos são criados, e de como podemos aplicar as descobertas que fizemos.

O juízo de valor é uma questão para o leitor. Essa taxonomia só fornece o esboço.

Após mapear o território, voltemos aos dois primeiros elementos: o leitor como pessoa real e o livro como objeto físico.

O LEITOR

Se aceitarmos que as crianças são diferentes dos adultos, devemos assumir o argumento de Culler:

Desde que consideremos como nossa tarefa a análise da competência literária em sua manifestação nas estratégias interpretativas dos leitores, as atividades dos leitores [...] nos apresentam um arsenal de fatos a explicar [...]. É essa noção do que os leitores podem e irão fazer que possibilita a um autor escrever, pois intencionar significados é supor um sistema de convenções e criar sinais na perspectiva desse sistema.^[7]

Conforme observa Susan R. Suleiman, “devemos levar em conta horizontes de expectativa *diferentes* coexistentes entre os diferentes públicos de uma sociedade qualquer”.^[8]

Alguns renomados professores de literatura infantil iniciam suas aulas pedindo aos alunos (em geral adultos) que apresentem uma história de leitura. Qual a atitude deles para com os livros? Ao lerem, normalmente o estão fazendo em favor de sua formação cultural? Essa é uma pergunta fundamental sobre os livros para criança. Elas aceitam a leitura como um comportamento normal? A leitura faz parte do cotidiano? Isso fará uma considerável diferença sobre o que é compreendido. Em seguida, quantos livros os alunos leram, e de que tipo? Que associações serão feitas com determinados formatos de livros? Que referências eles podem trazer?

Em resumo, o leitor traz para os livros:

- a atitude para com eles;
- as atitudes para com a vida;
- o conhecimento e a experiência com livros;
- o conhecimento e a experiência da vida;
- a formação e preconceitos culturais;
- a raça, classe, idade e atitudes sexuais;

... e inúmeros outros pormenores de personalidade, formação e educação. Tudo isso afetará o modo como produzimos sentido – o que entendemos e o que tomamos como importante. Se você não acredita nisso, experimente alguns jogos simples, como pedir a um grupo de pessoas que leia a página de um romance qualquer e, depois, pergunte a elas o que aconteceu; ou mostre a elas a foto de uma cena de rua e peça que listem seus itens na ordem em que julgam tê-los visto. Pode ser que todas cheguem à mesma imagem combinada (embora seja improvável), mas o modo como chegam será significativamente diferente. Você pode argumentar que o modo é irrelevante se o “mesmo” significado subjaz às percepções individuais. E, se você achar que introduzir pessoas na discussão

torna absurdo tentar encontrar generalizações a que todos possamos nos referir, eu perguntaria: para que serviriam tais generalizações quando fossem descobertas?

Mas, você poderia perguntar, “não é certo que o sentido reside no livro?”. Existe um código aceito, em que “cachorro” para os leitores de língua portuguesa significa determinado animal, e, independentemente da minha “história de leitura”, não posso fazê-lo significar “gato”. É verdade, mas o que significa “cachorro” para você? É uma palavra ronronante (uma palavra simpática, suave) ou uma palavra uivante? Com leitores adultos, isso é bastante problemático, especialmente quando o texto literário se desvia para explorar as ambiguidades e possibilidades da língua. Com crianças e literatura infantil, o problema se torna muito maior.

Como uma criança produz sentido? É substancialmente diferente do modo como um adulto o faz?

Em *How Texts Teach What Readers Learn* [*Como os textos ensinam o que os leitores aprendem*, 1987], Margaret Meek descreve uma criança leitora como “apoderando-se” de um texto. Esse me parece um bom modo de explicar o ato de ler e que normalmente não é levado em consideração. O que de fato queremos dizer quando afirmamos que uma criança pode ler e “entender” uma história? Que tipo de significado uma criança produz de um livro? É o mesmo produzido por um adulto? É possível descobrir?

Essas questões podem soar triviais ou obtusas, mas as respostas a elas são vitais para o modo como lemos, escrevemos, conversamos e produzimos livros para criança. Margaret Meek se sente incapaz de responder algumas das questões sobre leitura. Ela diz, por exemplo: “Bem que eu gostaria de saber mais sobre como aprendemos a tolerar a incerteza em nossa leitura e o que realmente estamos fazendo”. Do mesmo modo, “com leitores inexperientes, acho que as dificuldades não residem nas palavras, mas em compreender algo que está por trás delas, embutido na sensação”.^[9] Algumas das muitas perguntas

sobre como as crianças entendem os textos podem ser respondidas observando suas interações com os mesmos.^[10] Neste ponto, eu gostaria de considerar o assunto de maneira mais teórica, investigando como uma criança-leitora produz significado com um pequeno texto em termos do que ela traz para esse texto.

Nos últimos trinta anos, muitos trabalhos sobre leitura foram realizados do ponto de vista da criança. Hugh e Maureen Crago, por exemplo, em *Prelude to Literacy: a Preschool Child's Encounter with Picture and Story* [*Prelúdio à alfabetização: o contato de uma criança da pré-escola com a ilustração e a narrativa*, 1983], relacionam as experiências de sua filha Anna com mais de quatrocentos livros, quando ela tinha entre um e treze anos de idade. Entre as muitas conclusões provisórias, está a de que o incidente dramático parecia ser fundamental à narrativa, e que Anna rejeitava finais abertos. Seu conceito de narrativa era formado pela intensidade, vivacidade ou relevância do incidente, e não pelo formato linear do enredo. Suas próprias histórias seguiam lotes cíclicos (como a forma da *terza rima* de *aba, bcb, cdc*, usada pela primeira vez por Dante Alighieri no século XIV), sendo o “fator crucial” nas narrativas longas um personagem de ligação (que amarrasse as células narrativas).

Anna tinha problemas com narradores em primeira pessoa e interferências narrativas/autorais, o que suscita dificuldades de compreensão que tendemos a negligenciar. Por exemplo, *The Tale of Tom Kitten* [*A história de Tom Kitten*, 1907], de Beatrix Potter, termina assim: “E eu acho que algum dia terei de fazer outro livro, mais comprido, para falar mais para vocês sobre Tom Kitten”, ao que Anna reagiu perguntando: “Quem disse isso?”.

Outros clichês foram contestados nessa pesquisa. Comumente se supõe que o “final feliz” elimine quaisquer efeitos malignos sobre a criança-leitora, como ameaças e problemas contidos na história. Os Crago constataram que, em pelo menos três ocasiões, isso não acontecia. Em outra passagem, Hugh Crago afirma:

Eu diria também que categorias tradicionais como “roteiro”, “personagem” [e] “tema” quase não têm utilidade na discussão da experiência literária das crianças: as categorias que importam, até onde posso perceber, são “fragmentos” do tipo “dois personagens opostos dialogando”, ou “atuação de protagonista” [...]. E, por fim, o “texto-enquanto-mediado” é a variável crucial mais frequente que o “texto” em si mesmo.^[11]

Walter Nash, em seu livro *The Language of Humour* [*A linguagem do humor*, 1985], observa que:

[...] a alusão, em sua acepção mais ampla, nunca está ausente de nosso discurso; sempre há algum fato de experiência compartilhada, alguma circunstância implícita na cultura comum a que os participantes de uma conversa podem aludir com confiança [...]. [Essas] citações [...] são uma espécie de teste, confirmando as credenciais do iniciado, confundindo o intruso.

[12]

O mesmo acontece com a leitura. Por nos tornarmos letrados, entramos numa sociedade exclusiva, mas seu vocabulário pode ser muito preciso.

O entendimento de um texto exige duas habilidades: compreender tanto o que a língua significa – isto é, a que ela se refere – quanto as regras do jogo – ou seja, como o texto funciona. Esses entendimentos dependem da alusão: a objetos e a regras.

A partir de um texto, produzimos significado de várias maneiras:

1 Mecânica: compreensão da gramática, sintaxe e pontuação, os principais sistemas de codificação da língua. Um livro sinaliza muito rapidamente o nível em que deve ser lido.

2 Denotação: as palavras são estabelecidas pela comunidade linguística para significar. Essa é uma questão de competência adquirida (e pode ser verificada em um dicionário).

3 Conotações: neste ponto, passamos das alusões aos sistemas públicos para as alusões aos sistemas privados. Estamos lidando aqui com o que descrevi anteriormente como significados pessoais e literários. Claro que há certas associações culturais que bem podem residir em algum ponto na intersecção dessas duas amplas categorias.

4 Alusões a outros textos ou eventos; alusões literárias/culturais: parte de nosso entendimento virá de referências específicas a outros livros ou a normas culturais. A alusão literária provavelmente é um esporte minoritário, mas nenhum escritor pode verdadeiramente escapar dele, e o grau com que é *detectado* pelo leitor será importante. Para o leitor adulto, a “intertextualidade”, “o processo pelo qual o significado é produzido mais de texto para texto que, por assim dizer, entre o texto e o mundo”^[13] é, de maneira inconsciente, um elemento básico da leitura – talvez o motivo pelo qual os críticos sejam leitores tão incomuns, e os leitores profissionais de livros para criança mais ainda. Mas as culturas não livrescas também têm seus códigos não escritos. Não está claro, por exemplo, como a criança-leitora, sem nenhuma experiência de vida de classe média, entenderia as relações familiares retratadas em textos baseados na vida da classe média, ou o que a criança de um país entende ao examinar um livro produzido em outro. A compreensão completa de todas as alusões desse tipo seria a marca do leitor plenamente competente, uma besta mítica inventada por teóricos da literatura. Nenhum ser humano,

muito menos, talvez, os próprios autores, seriam capazes de considerar todas elas.

5 Alusões a como os textos funcionam; expectativas genéricas: são as características literárias mais importantes. Elas nos possibilitam entender o suspense, identificar a “coesão” em um texto, atribuir importância a eventos, decidir com que tipo de livro estamos lidando e o tipo de atenção que o livro exige. Em resumo, precisamos observar significados – tanto para nós como para a estrutura do texto – antes de supor o que devemos entender. Mais do que qualquer conhecimento puramente “adquirido”, é isso que distingue o leitor em desenvolvimento do leitor “maduro”. Conforme observam Meek et al.: “Um dos impedimentos recorrentes de adultos iletrados é sua incapacidade de prever o que pode acontecer em uma história usada para alfabetizar, pois nunca aprenderam como as regras do jogo da história são transferidas para a página impressa”.^[14]

Para entender os elementos da estrutura de textos, personagem, pano de fundo etc., a teoria em geral lida com diferenciações criadas a partir de métodos analíticos (em lugar dos que residem nos textos) e pela segregação cultural. Normalmente, dentro dos grupos de leitores adultos que constituem as “comunidades interpretativas”, isso não importa; mas com livros para criança não podemos fazer nenhuma suposição simples sobre texto ou público.

Como assinala Stanley Fish, sempre existe “um padrão formal, mas ele não é sempre o mesmo”.^[15] Nossas percepções de padrões narrativos, e muitas outras, se baseiam na empatia com uma cultura comum, e a cultura dos principais leitores de literatura infantil não é necessariamente a mesma que a dos adultos. Pode ser oposta a ela, ou ser uma de suas subculturas, ou até desenvolver uma relação de poder. Seja como for, temos de estar cientes de que a teoria, os métodos e a terminologia “comuns” podem não ser relevantes. A

antropóloga e linguista Shirley Brice Heath mostrou que as duas culturas que estudou nos Estados Unidos “estruturam suas histórias de modo distinto; adotam diferentes escalas de aspectos sobre quais histórias são reconhecidas como *histórias* e julgadas boas ou ruins”.^[16] Em suma, o leitor afeta o texto que afeta a análise. E isso significa que o adulto tem de aceitar contraleituras, que pareçam perversas ou ilógicas, como processo necessário de interpretação de texto pela criança.

A experiência (ou “criação”) com o texto converge (ou causa o embate) entre dois conjuntos de códigos: os da “vida” (conhecimento do mundo/causalidade/probabilidade etc.) e os do “texto” (conhecimento de convenções, expectativa genérica, referência intertextual etc.). Ambos são importantes para a teoria e para a produção de textos para crianças, mas aqui me dedicarei principalmente aos códigos-texto [*text-codes*].

O público implícito em “literatura infantil” é um público *em desenvolvimento*. A integração entre códigos de texto e de gênero será uma parte importante do processo de leitura. Embora, diacronicamente, um leitor em desenvolvimento possa mudar a si mesmo, entre leituras de livros, de uma maneira mais radical que um “leitor qualificado” ou “maduro”. A leitura “costumeira” nos permite, quando lemos o texto pela primeira vez, “alcançar uma hipótese preliminar sobre o gênero, tendo-a em mente ao repassar trechos anteriores, e reler o trabalho inteiro à luz de nossas premissas sobre sua forma literária”.^[17] Mas temos de conhecer as divisões e discriminações implícitas no gênero a fim de formular hipóteses ou fazer suposições. Margaret Meek escreveu que “leitores precoces bem-sucedidos descobrem que as histórias são como brincadeiras. Eles [...] se sentem muito seguros [...] porque sabem que uma história é um jogo com regras”.^[18] No entanto, como nota E. D. Hirsch, “um gênero se parece menos com um jogo e mais com um código de comportamento social”.^[19]

Por isso, desenvolver o contato com o texto acarreta reação contra – bem como adaptação a e manipulação de – convenções narrativas. Para o leitor em desenvolvimento, as formas estabelecidas de texto podem parecer estranhas, porque não têm nenhuma “verdade” referencial; mesmo a estrutura mais simples de começo, meio e fim é evidentemente artificial. (Muitas culturas não compartilham padrões narrativos que são comuns e, por conseguinte, parecem ser “naturais” no Ocidente.)

As percepções sobre estruturas de textos e atração ou satisfação psicológicas fornecidas por tais estruturas não são nem universais nem estáticas. Os leitores podem selecionar do mesmo texto conjuntos conceituais completamente diferentes (apesar – ou talvez por causa – das tentativas dos autores de confeccionar textos para públicos específicos).

É possível afirmar que as crianças pertencem, ainda que por um breve período, a uma cultura primordialmente oral, embora ela esteja em contato direto com a cultura escrita. Walter Ong nota em *Oralidade e cultura escrita* (1982/1998):

Até agora, porém, pouco se fez para entender a reação do leitor em termos do que hoje se conhece das evoluções de processos noéticos [intelectuais] da oralidade primária à oralidade residual e à alta alfabetização. Leitores cujas normas e expectativas para o discurso formal são governadas por uma mentalidade residualmente oral se relacionam com um texto de modo bastante diferente do de leitores cuja percepção do estilo é radicalmente textual [...]. Mesmo hoje [...] leitores em certas subculturas [de culturas de alta alfabetização] ainda estão operando em um marco basicamente oral, voltado antes ao desempenho que à informação.^[20]

Ong assinala que os letrados necessariamente encontram dificuldades para imaginar um universo oral. A palavra escrita não é apenas uma transcrição da palavra falada. Contido na transição entre as duas se encontra o paradoxo de que a oralidade une as pessoas em grupos finitos, interativos (em especial onde está envolvida a narrativa), ao passo que ler/escrever é uma atividade solitária que dá acesso a um grupo muito mais amplo, ainda que ausente. É nessa transição que ocorre o deslocamento da literatura infantil.

A mentalidade oral tem uma influência “espetacular” na narrativa e no enredo, sendo que este, “numa cultura oral, não é bem o que normalmente o consideramos ser”.^[21] Não se trata simplesmente de usar fórmulas porque elas são essenciais para a preservação do pensamento na cultura oral (e naturalmente para o desenvolvimento do aprendizado e compreensão pela criança), ou de que personagens desenhados de maneira simples e forte sejam mnemônicos e ajudem a economia poética. Mas, sim, de que “a vida das pessoas não tem enredos lineares com clímax, [exceto por] eliminação implacável de quase todos [...] os incidentes”.^[22] Então, os modelos da narrativa oral são muito diferentes daqueles da narrativa escrita, e se referem a uma distinta visão de mundo.

É interessante que o único exemplo de narrativa que Suzanne Romaine apresenta em seu estudo *The Language of Children and Adolescents* [A linguagem das crianças e adolescentes, 1984] seja descontínuo. “Pode haver”, conclui ela, “diferenças cruciais entre adultos e crianças [...] na importância social das narrativas interpretadas [...]. [A] noção de complexidade no que se refere à estrutura narrativa deve levar em conta tanto os fatores linguísticos como os sociais.”^[23]

Se colocarmos essas características da narrativa interpretada ao lado da propensão natural da criança à encenação, ao “acesso fácil à metáfora” e à capacidade para lidar com atos narrativos complexos, descrita por Gardner,^[24] ficará claro que não estamos lidando com capacidade menor, mas com um tipo diferente de capacidade, que

tende a encarar a narrativa (e conseqüentemente perceber suas estruturas) de um modo não abordado pela teoria convencional. Além disso, o texto pode até simbolizar uma cultura estrangeira e, como tal, pode ser visto de modo perverso ou subversivo. Por outro lado, como se supõe que o leitor não possui habilidades de código equivalentes às do escritor, textos destinados a crianças tendem a ser “supercodificados”, seja por forte controle narrativo, seja por resumos. O paradoxo é que tais modificações são despropositadas e apenas reforçam a ilusão de que as estruturas da literatura infantil são de fácil acesso.

É este, portanto, o leitor: parte da equação que é certamente dominante, mas, como vimos, impossível de separar do elemento seguinte: o livro.

O LIVRO

O livro como suporte não é normalmente considerado importante, exceto no caso de artigos de colecionador, do trabalho de bibliófilos ou de livros-ilustrados. “Até certo ponto”, diz Seymour Chatman, “a condição física do livro, sua materialidade, não afetam a natureza do objeto estético fixado por ele.”^[25] O “até certo ponto” é eloqüente. Significa dizer que até certo ponto *realmente* julgamos os livros por suas capas, e que o estilo da fonte, a resistência da encadernação, a qualidade do papel ou o cheiro da tinta nos influenciam. A maioria das pessoas (e não só crianças) têm uma relação sensual com os livros; como ele é ao tato, o seu peso na mão, o tamanho, a forma (e, para crianças mais novas, seu gosto): tudo importa. Pode ser uma blasfêmia dizer isso, mas será que parte da reputação dos autores “clássicos” não depende das edições antigas em que os encontramos pela primeira vez? Do mesmo modo, a diferença entre o romance juvenil de capa brochura vendido em banca de revista e a versão de

capa dura ou a edição escolar plastificada influirá no modo como o livro é lido e, por conseguinte, no seu “significado” supremo.

Existe mais um item na interface entre leitor e livro: o conhecimento de livros e autores trazido pelo leitor. Leitores qualificados tomam a maioria de suas decisões sobre o que acham de um livro, o grau de atenção que ele vai despender e o tipo provável de prazer que obtêm, muito antes de efetivamente lerem qualquer uma de suas palavras. O nome do autor é obviamente importante (“você já leu esse autor?”). As ilustrações ou o leiaute da capa darão pistas; até a editora, para leitores experientes, faz diferença. Os que se opõem aos esquemas de leitura sugeriram que a codificação de cores e de numeração destinada a identificar habilidades de leitura (como idade adequada ou níveis de compreensão) os tornam “não livros” e podem até limitar a flexível resposta necessária à fluência da leitura. Os seus defensores diriam que os mesmos sinais efetivamente ajudam.^[26]

Uma vez decodificada a capa do livro, surge um grande número de fatores de “legibilidade”: espaço branco, espaçamento de linhas, margens, leiaute, fontes, ilustrações, quantidade de diálogos em contraste com os blocos de texto, e assim por diante. E, tendo como amostra, como todos fazemos, uma passagem fortuita do texto, avaliamos a “dificuldade” da prosa em termos de vocabulário, extensão da oração, estruturas das sentenças etc. A decisão que tomamos nesse ponto depende tanto de nós e da motivação que trazemos para o livro como da satisfação que o aparato “peritextual” nos deu.

LEITURA DE UM EXEMPLO: *THE EIGHTEENTH EMERGENCY*

Ao preparar esta edição para leitores brasileiros, fiquei muito atento ao viés anglo-americano dos exemplos que usei na edição original. Entretanto, *The Eighteenth Emergency* [A décima oitava emergência, 1971] foi um livro para criança de sucesso em seu tempo que, sendo

hoje difícil de se encontrar mesmo no Reino Unido, permanece válido em tudo o que ele pode nos ensinar.

O texto, diz o crítico Gerald Prince, “até certo ponto funciona como direção e freio à atividade de ler”.^[27] Quando se considera como a maioria de nós foi educada para entender o texto como fonte fixa de significado, esse “até certo ponto” parece absurdo. A questão, que é o mais importante, é: o que o texto nos diz ou o que entendemos?

Mas permitam-me, como leitor atípico, tomar um livro como exemplo. (Uma abordagem semelhante foi adotada por Hugh Crago.)^[28] É o exemplar de uma edição da Puffin, a seção infantil da editora Penguin Books no Reino Unido, *The Eighteenth Emergency*, de Betsy Byars. Claro que não é por acaso que há um exemplar desse livro na estante ao lado do que eram os quartos de minhas filhas. Eu o comprei, junto com vários outros livros para criança norte-americanos, quando preparava um trabalho para apresentar numa conferência nos Estados Unidos. Os livros estavam na estante porque somos uma família livresca e eram para serem lidos quando as meninas aprendessem a ler.

Até agora, como leitor atípico que sou, listarei então essas minhas reações não comuns – por simultâneas que sejam – numa ordem aleatória. Para mim, o logotipo da Puffin é mais ou menos um símbolo de respeitabilidade (“canonização literária”, como disse alguém sobre ser publicado pela Penguin – a mais antiga e a mais prestigiada editora de livros em capa brochura do Reino Unido). Em certo sentido, significa uma garantia de qualidade e estou habituado à fonte utilizada para composição do texto. A capa do livro é de autoria de um ilustrador britânico muito famoso, Quentin Blake, cuja capacidade para captar nuances de expressão e vestuário admiro muito. (Também já o havia encontrado pessoalmente.) Não é uma de suas melhores capas. Há um menino correndo, cercado por monstros rudes que parecem mais excêntricos que aterrorizantes.



Capa da edição original do livro de Betsy Byars, de 1971, com ilustração de Quentin Blake.

Tudo isso pode parecer um tanto pessoal, e desconfio que os leitores habituados à crítica como a conhecemos esperam impacientes até que acabemos com todas essas irrelevâncias, e eu esteja pronto para dizer algo concreto sobre o livro, algo cujo prólogo não seja “Para mim”. No entanto, na realidade, a atmosfera criada pelo livro pode apenas ser descrita em termos muito pessoais. Não podemos dizer às pessoas como elas devem se sentir (a menos que façamos parte de uma banca examinadora ou sejamos professores de literatura). Críticos que escrevem sobre textos “engraçados” ou “solidários” na realidade estão apenas lidando com probabilidades, por mais solidários, entendidos ou autoritários que possam parecer. A crítica “aspira ao universal”;^[29] ela sente que deve generalizar para comunicar. Mas, se ela o faz, estará realmente comunicando algo que valha a pena, além de uma descrição sobre a relação entre esse texto e subseções da cultura dominante?

Um leitor poderia achar os cinzas e rosas da capa de *The Eighteenth Emergency* fracos, insípidos ou efeminados, ou que o letreiro esguio sugere uma história em quadrinhos, ou achar que se trata de uma fantasia. Ou pode ser que ninguém desejasse ler um livro escrito por alguém chamado Betsy (que na Grã-Bretanha parece indicar alguém de uma geração passada). Por mais longe que decidamos seguir essa

linha de pensamento, torna-se cada vez mais claro que, nessa etapa do contato, itens não literários, pré-livro, são importantes o suficiente para se sobreporem a qualquer coisa que o “conteúdo” do livro possa oferecer. (Elaine Moss descreve alguns desses fatores extratextuais em “The Dream and the Reality: a Children’s Book Critic Goes back to School” [O sonho e a realidade: um crítico de livros para criança volta à escola, 1981].) [30]

Ainda não terminamos de ver o que acontece antes de realmente lermos o texto. A edição da Puffin contém um comentário preliminar e um resumo do livro com mais de trezentas palavras. Presume-se que isso se destine a ser lido e, se o tomarmos como a leitura “adultista” controladora do texto, poderia nos preparar para alguns dos paradoxos da leitura que nos espera.

Primeiro, uma versão da situação: “Como poderia [...] Mouse [...] se erguer e lutar contra Marv Hammerman, o maior e mais violento menino da escola? [...] Por dentro ele estava assustado”. (Isso corresponde a uma parte considerável do livro.) Em seguida o título é explicado (“Ele e seu amigo Ezzie haviam levado muito tempo criando soluções rápidas para todos os tipos de emergência”) e até o simbolismo do nome do “vilão” (“mas não parecia haver solução para a emergência de uma martelada [*hammering*] de Hammerman”). Só para desmistificar totalmente a história, a resposta ao dilema de Mouse é por demais insinuada em “a solução para uma emergência era fazer a coisa mais difícil”.

O que sobra? Bem, o que sobra é prescrever a reação ao texto, e até entregar o final: “Quem quer que tenha se sentido amedrontado na escola (e a maior parte de nós já se sentiu assim em algum momento) gostará dessa história muito engraçada porém solidária aos temores do pobre Mouse, e sentirá um alívio quase igual ao seu quando, por fim, os superou”. [31] Claro que esse texto é dirigido a um leitor diferente do público principal do livro: pode-se razoavelmente esperar que uma criança-leitora (ou qualquer pessoa?) decodifique o conceito de “solidária”?

A outra premissa por trás de tudo isso, comum nos livros para criança, é que o leitor lerá meramente por confirmação, e não pela novidade. Pressupõe que a reação seja previsível (“gostará, sentirá alívio”) e que tudo o que o leitor tenha de fazer é preencher algumas lacunas emocionais. Presume que aquilo que o editor sentiu (era “engraçada porém solidária”) será correspondente ao que os leitores sentirão. Embora isso aconteça como função normal da redação publicitária, a distância entre o adulto-editor e a criança-leitora é tal que fica difícil evitar um subtexto de manipulação. O pior é que nos deixa com a ilusão de que dissemos algo útil sobre o livro. A base é o exercício da escola tradicional de separar enredo, personagens, espaço, atmosfera, tema e, por fim, reação, apesar do fato de que na vida real a sequência é exatamente a oposta, e que a maioria de nós provavelmente terá desconfiado que o livro *queria dizer o que era*. Velhos hábitos são difíceis de abandonar e continuamente afloram nas capas ou sobrecapas dos livros ou em suas resenhas.

Mas, uma vez que tenhamos chegado até o texto, como *falar* sobre ele? Essa é uma pergunta para o próximo capítulo: a difícil interface entre livro e leitor. Antes de podermos considerar os vários elementos com os quais se constrói um texto, devemos atentar para como o texto e o leitor se encontram.



[5] O TEXTO E O LEITOR



A “REALIZAÇÃO” DE UM TEXTO, EM ESPECIAL UM TEXTO PARA CRIANÇAS, está estreitamente ligada a questões de controle e das técnicas por meio das quais se exerce poder sobre o leitor, ou com ele se partilha. Muitas confusões em torno do status, da qualidade dos livros e da literatura infantil derivam da premissa de que devem necessariamente ser, nas palavras de Roland Barthes, mais *legíveis* que *escrevíveis*^[1] (no original francês, *lisibles* e *scriptibles*). São “textos fechados” que o leitor experiente lê “aquém da capacidade”. Em outras palavras, o escritor tentou fazer todo o trabalho para o leitor, para limitar as possibilidades de interpretação e para fortemente orientar o entendimento. O texto *escrevível*, por outro lado, é muito mais “aberto” a contribuições do leitor.

Ao tentar controlar o texto de várias maneiras, os escritores, por insinuação, exigem que os leitores leiam apenas dentro de limites implícitos e definidos, e os textos se tornam, nos termos do teórico Mikhail Bakhtin, “mais monológicos” que “dialógicos” ou “polifônicos”.^[2]

Consideremos as diferenças entre os dois conflitos a seguir com vilões da ficção. O primeiro é de uma história escolar de meninas modernas, um *gênero* que gozou uma ressurreição nos anos 1980 na Grã-Bretanha. Nesta, a nova garota da escola, Rebecca, encontra uma veterana:

A menina parou, segurando a mochila, e deu meia-volta para encarar Rebecca. Seus olhos castanhos haviam se estreitado em duas fendas assustadoras. Toda a sua aparência era impressionante, na verdade, dominadora. Ela tinha cabelos compridos negros e ondulados, feições ossudas e um nariz um tanto aquilino. Ela se impunha a Rebecca pois era quase adulta e muito alta e elegante. O casaco de lã, de magnífico corte, ela usava aberto e num estilo gracioso [...].

“Você me disse alguma coisa?”

Rebecca baixou a cabeça, as maçãs do rosto rubras de vergonha.^[3]

Claro que não são meras frases feitas. O que a autora escolhe para a descrição implica uma estrutura inteira de preconceções. Tomemos agora Mouse em *The Eighteenth Emergency* enfrentando o valentão:

Nisso, ele ergueu os olhos, mirando de soslaio para Hammerman, que mexia o rosto como se tivesse chiclete [...] na boca.

“Você disse alguma coisa?”, perguntou Mouse.

Hammerman meneou a cabeça e, com o sol entrando pela janela atrás dele, seus cabelos pareciam esvoaçar como penas. Seu rosto não mudou de expressão, mas seus olhos brilhavam intensamente. Mouse achou que era porque ele estava fazendo a única coisa em que era realmente bom.

“Eu não ouvi direito o que você disse, se é que disse alguma coisa”, disse Mouse, gaguejando um pouco.

“Eu te pego depois da aula.” Hammerman avançou o dedo e tocou o peito de Mouse, depois passou por ele e começou a descer a escada.^[4]

A prosa de Betsy Byars não é muito original: tem sua cota justa de frases feitas (“ergueu os olhos”, “meneou a cabeça”, “avançou o dedo”), mas não lança mão de uma experiência pronta como faz o primeiro exemplo. Byars não exige que o leitor simplesmente reconheça uma série de códigos pré-programados, como no primeiro exemplo (“aquilino”, “alta e elegante”, “magnífico corte”); tampouco diz ao leitor o que pensa, mas sim o que o personagem pensa (como com “impressionante” e “quase adulta”). O leitor precisa realizar

pequenos atos de dedução a partir dos dados, ouvir as reações de Mouse por meio do pensamento do personagem.

Devemos tomar cuidado para não nos envolvermos nos argumentos esnobes sobre qual livro é melhor, pois isso depende do uso que se quer dar à obra. Nesse caso, tudo o que podemos dizer é que o estilo pré-digerido de *First Term at Trebizon* [*Primeiro semestre em Trebizon*, 1980] prescreve o nível no qual o livro pode e exige ser lido. A familiaridade o torna previsível; como envolve pouca dedução, pode ser lido com facilidade; devido a ambos os fatores, a transferência real de informações (ou seja, novas informações) é pequena. Em vez de sugerir um público leitor, o livro prescreve o nível de leitura. (E quase o mesmo se aplica a milhares de livros comercializados para adultos como “literatura popular”.) Ele nem demanda contribuição do leitor nem fornece nada além da confirmação dos padrões do mundo ficcional. Se for para isso que você deseja um livro – distrair, passar o tempo, propiciar mais prática de leitura que desenvolvimento, reforçar estratificações sociais simplistas e recorrer à prosa do jornalismo popular –, então *First Term at Trebizon* possui mais pontos positivos que negativos. Ele está realizando, de modo eficiente, um trabalho específico; comprá-lo é um bom investimento.

The Eighteenth Emergency, por outro lado, requer bem mais interação; é um texto “aberto”, no sentido de que o leitor tem liberdade para preencher as imagens e as sensações. Claro que há um arcabouço bem firme para isso; existem limites nos quais podemos dizer que a leitura não é mais “aceitável”, mas mesmo assim o livro não está fazendo todo o trabalho.

É muito possível – embora devamos tomar extremo cuidado ao considerar probabilidades – que um leitor possa ignorar, ou suprimir tudo que exija envolvimento mental. Mas o texto dá margem para tal: permite a leitura em diversos níveis de interação. No âmbito do desenvolvimento, portanto, *The Eighteenth Emergency* é um texto flexível; podemos utilizá-lo, avaliá-lo e com ele interagir numa série de

competências. Pode ser que a descrição exata, explícita, dos pensamentos de Mouse represente o ponto-limite para o envolvimento com a leitura. Um leitor muito qualificado, maduro, pode achar que o autor está trabalhando em demasia e, com isso, esse envolvimento é pré-ajustado.

Em suma, no lugar de dizer “melhor/pior”, ou “adequado/inadequado”, a crítica seria empregada com mais proveito ao dizer: “Esse texto tem determinado potencial para interação, determinadas possibilidades de significado”. Na pior das hipóteses, escaparíamos da confusão atual de “bom” e “bom para”, que leva a escrita preguiçosa a ser louvada – uma vez que condená-la seria esnobismo –, e as crianças a serem expostas a textos indiferentes, pois os adultos não têm meios de distingui-los.

Expectativas genéricas, conseqüentemente, são autorrealizadoras: os livros para crianças são como são porque os autores supõem, daquilo que escrevem, que é assim que devem ser. Daí, conforme já vimos, a frequente percepção dos livros para criança como dotados, por definição, de qualidade inferior, visto que o estilo é definido principalmente de maneira inconsciente por texturas de envolvimento internas ao texto – e estas são mais bem percebidas nos aspectos estilísticos, como veremos no capítulo seguinte. Os textos que contestam essas premissas geralmente se encontram em “terra de ninguém” entre os escritos para (os chamados) adultos e os escritos para (as chamadas) crianças.

Em textos para adulto, o leitor (real ou não) pode se ajustar ao grau de controle que o autor parece estar exercendo. Como leitor adulto, minha escolha por um texto pode ser dirigida, em parte, pelo volume de esforço que eu gostaria de aportar e por uma avaliação sobre quanto de esforço é justificado. Com livros “para criança”, ou leitores “não qualificados”, devido à condição do público, a relação autor-leitor (ou narrador-ouvinte) é de poder em desequilíbrio além do normal. O público é criado de maneira mais imediata pelo escritor do que por um texto para adultos, no sentido de que este faz mais do que

expor seus códigos, gramática e pactos; ele sugere o que o leitor deve ser ou tornar-se para otimizar a leitura do texto. Valendo-se dos códigos de poder das relações adulto-criança, livro-criança e escrito-oral, o texto *prescreve* o que o leitor *deve* e *pode* ser, uma vez que existe tanto um elemento autoritário como um educacional. O exercício de tal poder não é de modo algum inevitável, embora seja tão marcante quanto definir o livro para criança a muitos leitores. Via de regra, parece haver uma tentativa deliberada de limitar a interação da criança-leitora com o texto. Pode parecer caridoso, caso alguém acredite que o texto “aberto” sem essa interação seja fundamental ao desenvolvimento literário ou, como sugere Jacqueline Rose, seja meramente um fato da vida para a “impossível” categorização da ficção infantil.^[5]

O QUE ESTÁ IMPLÍCITO NOS TEXTOS

A crítica, especialmente a da literatura infantil, é controlada pela percepção do gênero. A literatura infantil é identificável por aspectos lexicais, estruturas gramaticais, unidades narrativas de nível superior ou uma estratégia geral do tom? O que delata, por exemplo, o “público implícito” para a seguinte citação:

Ele despertou com um sobressalto, tremendo de frio. Começou a espichar as pernas mas elas doíam. Abrindo os olhos, fitou em volta no escuro. Imediatamente soube onde estava. Tinham-no trancado embaixo da escada. Espiou pela rachadura ao lado da portinhola. Estava escuro como breu.^[6]

Pode ser que o verbo “despertar”, em lugar de “acordar” ou “estar acordado”, e a sintaxe econômica (e falta de pontuação) da segunda oração se destinem a vincular o discurso à mente do personagem. Mas, infelizmente, a simplicidade estilística da passagem – isto é, sua

falta de desvio ou variação – meramente destaca irregularidades quanto à lógica e a referências. (Como poderia ele “espiar por” uma “rachadura” – ou será na verdade uma “brecha”? – que ele não conseguia ver, já que estava “escuro como breu”?) De fato, como ele poderia saber que estava sob a escada se estava escuro?; e se ele soube por outro meio que não a visão, por que não somos informados a respeito? O estilo de resumir é tão generalizado que constantemente se transforma em controle autoral implícito, que por sua vez se torna um marcador (ou um pretense marcador) do gênero literatura infantil. E isso é totalmente distinto das características gramaticais; cinco das sete orações possuem a mesma estrutura (seis, se descontarmos a condição “abrindo os olhos”). No entanto, *Good-night Mr. Tom* [Boa-noite, sr. Tom, 1981], de Michelle Magorian, não só conquistou a medalha Carnegie da British Library Association [Associação Britânica de Biblioteca] como “melhor” livro infantil do ano como também (com muita ironia) o prêmio da International Reading Association [Associação Internacional de Leitura] de 1982 e, desde então, tem sido um sucesso permanente de vendas, adquirindo o status de “clássico moderno”. Considerando que esse trecho é característico do livro, podemos ter aqui algum indício da relativa ênfase que os jurados (e compradores) atribuíram ao conteúdo e ao estilo.

O texto de Magorian mais conta do que mostra, mais explica do que demonstra. Livros que mantêm essa presença narrativa dominante, a do contador de histórias residual ou “transferido”, são ecos textuais da narração como um evento que o contador de história controla minimamente. Em geral, parece que só com relutância se renuncia a tal controle (encontra-se algo semelhante na relação adulto-criança), o que dificilmente pode ser justificado pela mera razão de que o público leitor não consegue entender o texto sem um teleprompter. Na verdade, mesmo leitores experientes encontram dificuldade com a voz do contador de história que se dirige ao público “diretamente” em textos impressos. Como demonstra a história do

romance antigo, o ato de narrar envolve uma voz ou postura narrativas, um narrador ou autor implícito ou quase um contador de histórias (até mesmo algum dispositivo que o substitua); e isso produz uma situação gramatical e psicológica de imensa complexidade.^[7]

Quando há um marcador na primeira pessoa, como nos textos destinados a ser lidos *para* crianças, pode haver problemas, como vimos com *The Tale of Tom Kitten*. Um dos casos mais complexos é a abertura de *Winnie Puff*, de A. A. Milne. A narrativa começa voltada diretamente ao leitor implícito, marcada pela forma da segunda pessoa, referindo-se ao urso de brinquedo, Winnie Puff: “Em todo caso, [...] está pronto para ser apresentado”. Em seguida, a narrativa passa para uma situação em que o narrador na primeira pessoa descreve sua maneira de contar a história a Christopher Robin, filho do autor, que agora se torna um personagem *e* um ouvinte. “Então você entendeu o problema, mirou bem o balão e atirou. ‘Errei o tiro?’, você perguntou.”^[8]

São enormes os problemas enfrentados pelo leitor desse texto, ou por alguém que ouve outra pessoa ler em voz alta, inclusive pelo fato de o leitor implícito não ser o verdadeiro receptor. Daí serem diferentes as necessidades linguísticas. Há aqui um divertido paradoxo. Os resumos do contador de histórias, querendo facilitar as coisas para o *ouvinte*, tendem a dificultá-las para o *leitor* quando aparecem num texto lido em silêncio. Eles não brotam de uma necessidade genuína (da parte do leitor), e conseqüentemente exigem uma convergência artificial entre os códigos do texto e os códigos do leitor, em vez de possibilitar, como no caso do texto “dado”, uma exploração de códigos que *não podem e não precisam* se conciliar. (As conseqüências disso podem ser vistas na versão de Robert Leeson da história da literatura infantil britânica, que enfatiza a interação entre padrões orais e escritos num contexto sociopolítico.)^[9]

Um exemplo do resumo e ao mesmo tempo da voz do quase contador de histórias pode ser encontrado no romance de Ruth Park

Playing Beatie Bow [*Interpretando Beatie Bow*, 1980] (que conquistou o prêmio australiano de livro infantil do ano em 1981):

Enquanto ela ficou ali parada, olhando para a roldana enviesada e enferrujada, e para o canto do telhado acima dela, uma pequena faixa do céu subitamente perdeu suas estrelas.

Alguém estava deitado no teto do depósito olhando para baixo, em direção a ela.

[Capítulo 7]

Quando Abigail percebeu que estava sendo espionada [...].^[10]

Temos aqui três versões ou variações do mesmo conjunto semântico básico, que progressivamente “fecham” o texto. “Uma pequena faixa do céu subitamente perdeu suas estrelas” exige um considerável esforço de interpretação do leitor, e transmite várias possibilidades de compreensão. “Alguém estava deitado no teto do depósito” restringe essas possibilidades. “Olhando para baixo, em direção a ela” e “percebeu que estava sendo espionada” passam igualmente do “mostrar” ao “contar”, do “aberto” ao “fechado”. Claro que se poderia afirmar que essa progressão reflete as deduções feitas por Abigail, para que Park se atenha ao pacto da narração por meio de uma única consciência. Entretanto, a progressão do desvio estilístico (o advérbio em uma posição adjetivadora em “roldana enviesada e enferrujada”) para o clichê (“sendo espionada”) retoma o controle. Isso é ainda confirmado pelo trabalho explicativo da primeira oração no novo capítulo e, naturalmente, não precisamos supor que a presença de uma divisão de capítulo exija uma pausa no fluxo da leitura.

O LEITOR E O SENTIDO

As crianças são leitores *em desenvolvimento*; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos

padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente “possuem” os textos, no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos. Os leitores adultos conhecem as regras do jogo, mesmo que não tenham consciência disso; e seu entendimento, como vimos, pode advir de participar de “comunidades interpretativas” que não apenas conhecem as regras do jogo mas compartilham conhecimento e atitudes. Eu gostaria de explicitar algumas dessas regras e sugerir que as crianças-leitoras não têm condições de acessar todas elas. Assim, seja o que for que o texto instigue, elas não estão necessariamente em posição de fazer uso desses estímulos.

Mas, por certo, podemos ter *alguma* noção do que as crianças entendem, caso contrário o edifício inteiro da comunicação, publicação e ensino da língua para as crianças começa a desabar. E o que dizer, por exemplo, dos textos que as crianças devem interpretar e comentar (“testes de compreensão”), ainda tão presentes nas provas públicas no Reino Unido?

Se fizermos perguntas sobre o “conteúdo” ou “significado” de um texto, parece que estamos apenas testando a competência social de uma criança (o que talvez seja tudo o que deveríamos fazer, ou almejar fazer). Dessa maneira, tudo o que as crianças que se saem bem nos testes de compreensão demonstram é que podem encontrar a resposta implícita na pergunta. O significado “real” do texto para o indivíduo continua oculto; as crianças (talvez para sempre depois disso) desenvolvem a habilidade de dizer aquilo que se espera que digam, e bem podem supor que seus entendimentos pessoais estão, de algum modo, “errados” – tal como aqueles que definem as questões da prova devem supor que a própria leitura do texto é, de algum modo, “correta”.

Em *Developing Response to Fiction* [*Desenvolvendo resposta à ficção*, 1983], Robert Protherough sugere que há um espectro entre o que é “objetivamente” correto – isto é, algo que todos os falantes da língua

concordarão como “presente” no texto – e o que é subjetivo e puramente pessoal. Seu espectro (que poderia, no meu entender, sofrer certa modificação), em linhas gerais, é o seguinte:

1 questões de fato;

2 implicações claras;

3 efeitos literários manifestos (por exemplo: símbolos, motivos, mudanças de ponto de vista);

4 associações compartilhadas;

5 significado para o leitor com base em “uma postura particular” (isto é, uma doutrina ou ideologia);

6 associações pessoais.^[11]

Alguns desses itens – talvez os quatro primeiros – podem parecer propriedade comum a todos os leitores. Lemos dentro de uma comunidade leitora e, por isso, podemos compartilhar significados e entendimento. Mas isso é realmente assim?

Para abordar a questão de outra forma: existem graus de entendimento que, quando estamos escrevendo ou recomendando ficção, aceitaremos? Haverá outro espectro entre o “entendimento total” do que o escritor “pretendia” e uma leitura de estilo livre, totalmente pessoal, que tomaria a Bíblia, por exemplo, como uma comédia, ou o romance infantil de C. S. Lewis *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* [1948/1997] como um texto pagão (quando o próprio Lewis admitiu que sua intenção era uma alegoria cristã evangélica)? (Esse último exemplo não é tão grotesco quanto pode parecer. O livro foi proibido em certas regiões dos Estados Unidos exatamente com

base nessa alegação.) Existe algo como uma compreensão “total”? E existem graus de compreensão que podemos aceitar como adequados ou normais ou que merecem uma boa nota?

É óbvio que há limites para compartilhar o significado. Em termos estritos, o que o autor quis dizer é incognoscível, mesmo para ele. Mas temos de supor uma certa congruência entre o que você vê, o que eu vejo e o que uma criança-leitora vê; caso contrário toda a atividade de produzir livros (e, em particular, de falar sobre eles) se torna absurda. Deve haver um meio-termo de senso comum quanto ao significado.

Talvez isso não nos leve muito longe, mas pelo menos ficamos cautelosos quanto a supor alguma igualdade de entendimento entre os leitores. O que precisamos agora é investigar o modo como funcionam os textos – quais são as regras compartilhadas –, para que possamos compreender onde cada leitor tenderá a seguir seu próprio caminho.

Da mesma forma, o modo como os textos são organizados e nosso entendimento dessa organização exercem um efeito profundo sobre como vemos o mundo. Nas palavras de Roger Fowler: “Os códigos linguísticos não refletem a realidade de maneira neutra; eles interpretam, organizam e classificam os objetos do discurso. Eles corporificam teorias de como o mundo está organizado: visões de mundo ou ideologias. Para o indivíduo, essas teorias são úteis e animadoras, tornando simples e manejável a relação dele [*sic*] com o mundo”.^[12] Isto é, se *as compreendermos*. Pois, como diz Fowler, “no texto contínuo, as orações são ligadas por um sistema intrincado de laços coesos”;^[13] e, a menos que estes sejam entendidos, correremos algum perigo de não entender o texto. Ou, como observa Frank Smith, em *Writing and the Writer [A escrita e o escritor, 1982]*: “Quanto mais inconvenção o leitor considera o texto, menos o leitor tenderá a ter quaisquer expectativas relevantes sobre ele, e menos compreensível ele tenderá a ser”.^[14]

Ler é uma questão de expectativas; e a pergunta é: como as suas e as minhas expectativas diferem das de um leitor em desenvolvimento?

DECODIFICAÇÃO DO TEXTO

Os textos em si mesmos não ensinam nada.^[15] Eles contêm significados potenciais estruturados em complexos sistemas de códigos linguísticos e semânticos. O acesso a esses significados depende de nossa capacidade de decodificação. Para entendermos o que as crianças nos dizem sobre os textos, é importante que saibamos com exatidão quais são os códigos e habilidades que realmente necessitamos para decifrá-los. Mas, na raiz disso, precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz.

Então, gostaria de examinar não o que os leitores trazem para o texto e como reagem, mas o que os textos-código efetivamente contêm. Em seguida, gostaria de trabalhar a diferença entre o modo como uma criança lê e o modo como um adulto lê – mas sem tentar descobrir o que as crianças podem fazer, e sim o que elas *não podem* fazer. Se examinarmos o modo como um leitor “qualificado” lê – como *nós*, adultos, produzimos sentido –, podemos perceber o que falta a um leitor em desenvolvimento. O que *nós* precisamos saber sobre os textos antes que possamos “entendê-los”? O que os textos nos oferecem por meio de pistas e marcas para o entendimento?

Talvez valha a pena fazer uma pausa por um instante para perguntar o que queremos dizer com “entendimento”. Em termos filosóficos, é provável que não haja algo como um entendimento completo de um texto, porque o que um autor quis dizer, como vimos, é inacessível até ao autor. Consequentemente apenas pode haver graus de entendimento. Alguns deles podem ser testáveis, mas, como

destaca Frank Smith, os significados são sempre pessoais. Esse é em particular o caso do entendimento “literário”, sobre o qual se poderia dizer que a “incerteza zero” talvez *não deva* ser alcançada.^[16]

A melhor forma de abordar essa questão é com um exemplo prático. Antes de tudo, vejamos os significados potencialmente existentes num texto (ficando naquele meio-termo de “senso comum” – embora uma criança-leitora possa não ter o mesmo conceito de senso comum que um leitor maduro), e em seguida tentemos entender quais habilidades e conhecimento são necessários para compreendê-los.

Tomemos a abertura do célebre conto de Janni Howker, *Isaac Champion* (1986), que também se tornou um “clássico moderno”. Para a maioria dos leitores britânicos, o nome no título, “Isaac”, pode parecer antiquado (ainda que os nomes bíblicos estejam se tornando mais comuns).

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué [...] [*sic*] foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.^[17]

O que este texto nos diz? E como sabemos o que ele está nos dizendo?

Esta pode ser uma divertida brincadeira. Já a pratiquei com diversos grupos de estudantes de graduação, em cujas habilidades como leitores em desenvolvimento deposito muita fé – ainda que eu acredite firmemente que todos eles ainda sejam leitores “resistentes”, participando de um jogo de “respostas certas” contra o que realmente acreditam. O que suas leituras me mostraram foi uma

revelação. Também não chegamos muito longe antes da irrupção de um debate encarniçado.

Pois bem. Trata-se de um marcador oral e implica que alguém está falando. Sugere velhos se dirigindo a mais novos; e, para alguns, seria um orador masculino, ao invés de feminino. Em todo caso, implica alguém no controle da narrativa, e não da conversação. Sugere dialeto regional que é empregado no Norte da Inglaterra. (Parece que, como na maioria dos países, há aqui diferenças nas culturas regionais: o Norte da Inglaterra é visto pelo Sul como bem menos sofisticado.) Poderia, também, implicar alguém sem muita educação (pelo menos aos sulistas, talvez). Define o “estilo” do texto como sendo a ilusão do presente e sugere uma história que deve ser ambientada no passado.

Como se vê, uma análise como esta poderia seguir adiante por determinado tempo, mas tomarei apenas os pontos mais importantes surgidos desse primeiro parágrafo.

Qual a importância do dialeto? Os marcadores linguísticos regionais fazem mais do que apenas caracterizar o orador. “Ia fazer treze” identifica para o leitor o interesse potencial do texto; “nosso Daniel” assinala uma proximidade de relacionamento que indica família, e provavelmente a intimidade da narração. (A propósito, apenas um leitor não supôs automaticamente que Daniel fosse uma pessoa e não, digamos, o cachorro da família. Isso pode ter acontecido apenas porque os cachorros em geral têm nome curto ou, mais provavelmente, porque seria incomum ter um marcador desse tipo numa “*pole position*”, tão no começo do texto.) “Ué”, “falando de uma época”, “que ultrapassa sua imaginação”,^[a] mais uma vez reforçam as origens regionais do orador mas também indicam que o texto irá conter material não diretamente relevante para a ação. Dessa forma, os leitores têm a escolha de eliminar passagens reflexivas – com isso convertendo o livro, talvez, em um romance policial – ou de ajustar suas expectativas.

A esta altura, podemos supor que o assassinato de Daniel não será nem excessivamente dramático nem trivial. Em outras palavras, recebemos várias pistas sobre o modo como estamos sendo convidados a ler – ou seja, não simplesmente que tipo de leitor é implícito mas os tipos de níveis, técnicas e expectativas que o leitor deve trazer para o texto.

Sobre o que será a história? Na primeira linha, após o pigarrear, há a “isca”: “quando nosso Daniel foi morto”. Para o leitor habilidoso, isso representa uma indicação clara do primeiro e talvez principal incidente da narrativa. Mas é importante perceber que é apenas uma “isca”, se entendermos as regras genéricas e, na verdade, se tivermos identificado corretamente o gênero. Nesta etapa, poderíamos simplesmente reagir ao “foi morto”. Isso é de interesse (positivo ou negativo) para a maioria dos leitores, pois está fora de sua experiência normal; desvia-se da vida comum e, dessa maneira, produz algum tipo de reação. Resta saber o grau de importância da morte ou como devemos entendê-la. (Lembro-me de uma tirinha chamada *Bloom County*, na seção de cartuns dos jornais, na qual as crianças telespectadoras não conseguiam distinguir entre assassinatos ficcionais e factuais, e então vinha o grito de queixa: “Será que alguém poderia me dizer se devo gostar disso ou não?”.)^[18]

A posição precoce da “isca” sugere que o assassinato será importante. Afinal, seria muito surpreendente (para o leitor experiente) se o narrador, cinco páginas adiante, dissesse: “Ah, sim, nosso Dan foi morto, mas isso não foi muito interessante: afinal, ele era só um besouro e, por isso, vou lhe contar sobre os arranjos florais que vi ontem”. Mas, se isso é banal e óbvio para o leitor experiente, será o mesmo para o leitor aprendiz? E, se não for, que tipo de livro o leitor aprendiz achará que esse é?

O que é importante lembrar ao lermos uma história? Em qualquer texto, nem todas as informações têm a mesma importância. Os oitenta e três anos mencionados em *Isaac Champion* podem até ser importantes:

afinal, a referência é repetida. Mas o assassinato assume a primazia? Como adultos, tendemos a priorizar tudo que tenha a ver com a morte e também a atribuir peso a todos os detalhes de um texto escrito. Mas os outros leitores também fazem isso? Frank Smith distingue entre as intenções *globais* (o tipo geral de livro que o autor ou autora desejam escrever) e as intenções *de foco* (o que cada palavra, oração, parágrafo e capítulo pretendem fazer). Quando o leitor começa a decodificar o texto, essas intenções são substituídas por expectativas.^[19] O problema surge quando, a menos que saibamos aquilo que se supõe que devêssemos saber, não podemos organizar nossas expectativas; e, conseqüentemente, não podemos *prever* o que acontecerá.

Quando nossa curiosidade será satisfeita? Ao final do primeiro parágrafo, talvez antes, será percebido que as aparentes divagações do narrador servem para definir o personagem, e não para o avanço do enredo. Assim, o leitor experiente julgará o *tipo de atenção* que o texto está pedindo. Mesmo agora, é evidente que o livro tem um tipo determinado. Há reflexão e também ação – embora possamos nos perguntar se isso é apenas momentâneo. Mas, novamente, só conseguimos entender a partir da experiência com histórias contadas ou escritas.

Que fatos precisamos saber? O segundo parágrafo exige conhecimento especial. Presume-se que todos saibamos o que são rádios (talvez objetos em carros), e que quase todos considerarão a televisão objeto familiar em suas vidas. Mas e quanto às Guerras Mundiais? Podemos definir esse conceito? “Sabemos o que significa” por definição. Mas “saber” sobre uma guerra pode derivar do que a mídia apresenta, o que é algo totalmente diferente. E, se por acaso você tiver vivido durante uma delas, seu conceito será bem diferente. Assim, haverá uma lacuna considerável de entendimento entre o narrador, os leitores e diferentes tipos de leitores de idades diferentes e em momentos diferentes e culturas diferentes.

E tomemos a próxima sentença. Caso você não soubesse nada sobre o *Titanic*, deduziria dos itálicos e do contexto que se tratava de um navio (porque você “sabe” que nomes próprios anexados a certos objetos inanimados são grafados em itálico e que os navios afundam). Mas o que aconteceu com ele? “Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.” Por que “eles” desejariam afundá-lo? Esse é o primeiro exemplo em que se exige conhecimento adquirido apenas para decodificar aquilo que está próximo.

Mais adiante, juntarei alguns pontos desta análise para verificar se podemos classificar os tipos de conhecimento e habilidades necessários para decodificar um texto e até que ponto se pode dizer que as crianças – isto é, leitores em desenvolvimento – os possuem. Mas, primeiro, responderei a três objeções possíveis. Uma é que o exercício como um todo não é válido porque as pessoas não leem desse jeito. É verdade, mas, somente após esboçarmos laboriosamente alguns dos possíveis processos na experiência com os textos, poderemos passar para o estágio mais importante: o de decidir quais desses processos são prováveis para um dado leitor. A segunda objeção é que uma análise assim é grosseiramente simplista (apesar de sua aparente complexidade). Uma de minhas próprias objeções a grande parte da Readers-Response Theory,^[b] por mais liberada que tenha sido, é que ela postula um leitor imbecil que tem de se arrastar ao longo de cada linha de texto, constantemente surpreendido pela próxima mudança lexical ou gramatical. Duvido que isso funcione mesmo para o mais canhestro principiante. É verdade que a escrita e a leitura, pelo menos até certo ponto, são lineares, e que coletamos informações de maneira sequencial. Mas, como vimos, o nível de cada sentença prediz algo em maior ou menor grau (ou dá deixas para o leitor fazer predições). Em nível mais simples, podemos predizer conclusão gramatical; também podemos predizer seleção léxica. Numa frase como “Você também pode dizer que era um diferente [...]”, a estrutura e o contexto prenunciam um substantivo,

provavelmente de lugar, talvez de tempo; com menor probabilidade, algum tipo de qualificativo. Qualquer outra palavra poderia incomodar o leitor e também desviá-lo do sentido. A escolha efetiva de Janni Howker é apenas anormal o bastante para demandar certa reflexão, na medida em que joga com a expectativa do clichê “um diferente mundo” e a expande.

A terceira objeção é simplesmente: “Por que você não pergunta para as crianças?”. O argumento não é apenas que as respostas obtidas dependem das perguntas feitas, ou que as crianças tendem a dizer o que se quer que elas digam. Na realidade, o trabalho experiente com crianças é generosamente informativo. O fato é que a maioria dos adultos não percebe o que está acontecendo quando lê. Por isso, precisamos traçar um roteiro desse processo, de sorte que, quando as crianças disserem onde estão, os adultos serão capazes de reconhecer o que elas dizem.

As primeiras quatro categorias quanto à produção de sentido lidam com a semântica, ou “significados”, em lugar de lidar diretamente com os códigos que os tornam acessíveis. E, como a maioria de nós se interessa pelos significados, eu gostaria de, primeiro, perguntar o que aconteceria se retirássemos os elementos que apenas conhecemos por sermos leitores experientes. É óbvio que, de tudo o que é sugerido por todos os leitores, uma pequena proporção é cognoscível por um único leitor. O ponto em que os leitores experientes levam vantagem sobre crianças-leitoras é na capacidade de detectar os códigos para uma área de *escolha*.

Examinemos o texto mais uma vez:

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué [...] [*sic*] foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um

mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo.

Se começarmos com habilidade “mecânica”, podemos dizer que o texto é relativamente fácil, porque traz marcas “orais”. Algumas expressões e fraseados dialetais (“ia fazer treze”, “uma época”) poderiam gerar dificuldades; alguns professores que conheço podem questionar as “orações” sem verbo. Mas em termos de “facilidade de leitura” – isto é, remendando as associações gramaticais – o texto é bastante direto.

O que acontece se passarmos para os elementos na esfera do “conhecimento adquirido” e da questão da “denotação” de algumas palavras? Se não soubermos o significado de alguns elementos, acabaremos com algo do seguinte tipo (os parênteses indicam incerteza):

Eu tinha doze anos [...] quando (nosso) Daniel foi morto. Foi há oitenta e três anos. As coisas eram diferentes na época. Sem [...] televisão [...] nenhum navio que tivesse sido afundado por alguém.

Ou, se eliminarmos uma consciência de “conotação”, poderíamos acabar com:

Eu tinha doze anos [...] quando (alguém – talvez de minha família – chamado) Daniel foi morto. Eu nasci num planeta diferente, sem rádio nem televisão e alguma coisa não tinha sido afundada.

Ou, se eliminarmos o conhecimento das convenções dos textos, pouco restará além de dúvidas:

(Alguém está falando? É uma carta ou o quê?) Oitenta e três anos atrás (em relação a quando?) Daniel foi morto (ele se matou?). (Quem é Daniel?) (Onde é esse mundo diferente?) (É uma história marítima?)

Esas não são (na medida em que eu puder produzi-las) leituras alternativas fantásticas ou pessoais; são as “melhores possibilidades” de leitura de pessoas destituídas de alguns dos códigos que produzem significado.

A pergunta original era: como os significados são produzidos? Isso faz parte da resposta. São produzidos pela acumulação de *tipos* de significado interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual. Principalmente sem esses dois últimos, ficamos numa situação precária e somos obrigados a criar um texto muito diferente, desde que continuemos a ler.

Portanto, devemos ter isso em mente ao interpretar o que um leitor nos diz sobre um livro. Quanto mais complexas as camadas de significado (e via de regra louvamos tal complexidade num livro), mais difícil será para o leitor produzir um significado próximo ao que o escritor quis dizer ou ao que a maioria de nós entendeu. E isso não tem nada a ver com o grau de dificuldade do livro em termos mecânicos.

Há, assim, uma considerável diferença entre o que uma criança pode perceber sobre o que é o texto e o que um adulto conclui que o texto deve ser. A referência é central para a percepção. Ela controla a produção de significado de maneiras sofisticadas. A sátira somente funciona quando reconhecemos a ideia oposta oculta; a ironia não funciona a menos que possamos deduzir o implícito ponto de vista moral oposto. Ler “com competência” – ou seja, de um modo que

atenue as diferenças entre um leitor e outro – não é meramente uma questão de aquisição de conhecimento, mas de adquirir esquemas. Como escreve o psicólogo Richard Anderson: “Possuir os esquemas para assimilar um texto deve ser uma causa importante de diferenças individuais no modo como as pessoas compreendem o que leem”.^[20]

OUTROS ASPECTOS DA LEITURA

Naturalmente, vale a pena explorar as ligações entre essa maneira de considerar um texto e as maneiras como as crianças aprendem a ler. É evidente que ficamos intrigados quanto ao sentido que as crianças, leitoras “em desenvolvimento”, dão a um texto, em comparação com os adultos ou leitores experientes. Conforme já sugerimos, elas não podem produzir os mesmos significados por motivos de:

- contra ou anticultura;
- psicologia;
- experiência de vida (denotação);
- experiência com textos (gênero);
- diferenças na estrutura de referências como um todo.

Dessa forma, serão as crianças verdadeiras “desconstrutoras” de textos, prontas para ler “contra” os textos, para usá-los como base para leituras extravagantes, livres das aborrecidas restrições do entendimento e, por isso, livres para interpretar mal? A “desconstrução”, uma modalidade muito influente de crítica, foi assim descrita:

[Na desconstrução] o objeto do crítico, portanto, é buscar não a unidade da obra, mas a multiplicidade e diversidade de seus possíveis significados, sua incompletude, as omissões que ela exhibe mas não consegue descrever e sobretudo suas contradições. [Isso pode ser comparado com] a prática crítica

anglo-americana, na qual a busca é pela unidade da obra, sua coerência [...]. Nessa atenuação da contradição, fechamento do texto, a crítica se torna cúmplice da ideologia. Tendo criado um cânone de textos aceitáveis, a crítica em seguida os dota de interpretações aceitáveis, com isso efetivamente censurando quaisquer de seus elementos que entrem em choque com a ideologia dominante.^[21]

De modo um tanto mais cético, Howard Felperin sugeriu que a “desconstrução” é, de fato, um jogo:

Uma vez que a crítica percebe [...] a inadequação de sua própria produção de leis [...] ela se converte em desconstrução, o que não é nada mais que ceticismo da linguagem no modo de jogar, uma forma minuciosa e rigorosa de jogo, mas ainda assim jogo [...]. Afinal de contas, se a literatura é a presciência da crítica, se o texto literário – e a desconstrução deve manter essa categoria, *sua* pergunta não é se a “literatura” existe, mas que grau de abrangência a categoria deve ter – sempre sabe de antemão o que o crítico procura descobrir, os esforços legislativos do último jamais podem ser concluídos.^[22]

Em certo sentido, portanto, do ponto de vista da criança-leitora, todo ato de leitura que reinterprete um texto em termos de um universo de discurso (ou antidiscurso) que a criança conheça será um ato de desconstrução, um jogo com as palavras. As crianças logo aprendem que as palavras não foram feitas para se jogar com elas, mas desde que elas joguem são desconstrutoras paradigmáticas.

Para todos os leitores, e em especial os em desenvolvimento, o contato com o texto, embora até certo ponto comandado por regras, é muito volátil. A pergunta “as crianças são capazes de uma leitura ‘literária’?”, em qualquer dos tipos de definição sugeridos, é muito complexa. Como observa Frank Hatt:

Um leitor lerá textos diferentes de maneiras diferentes; um texto será lido de modo diferente por leitores diferentes. Um leitor lerá o mesmo texto diferentemente em ocasiões diferentes; na verdade, ele lerá partes diferentes do mesmo texto de modos diferentes durante o curso de um só ato de leitura, à medida que seu humor, propósito e conhecimento se alteram.^[23]

Isso levanta a questão de se pode haver algo como um significado “meramente” funcional ou denotativo. De certa maneira, *todas* as leituras participam do *self* leitor, e desse modo são “literárias”. No que diz respeito ao observador do processo de leitura, seja ele escritor, editor, professor ou psicólogo, as insondáveis respostas internas podem ser apenas palpites inteligentes. Para efeito de avaliação, estamos lidando com as “aceitáveis”. Como sugere Michael Benton, “a leitura literária não exige nada menos que a concentração de todo o *self*”,^[24] e isso não é algo imediatamente acessível à avaliação.

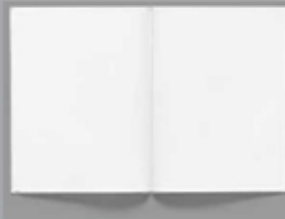
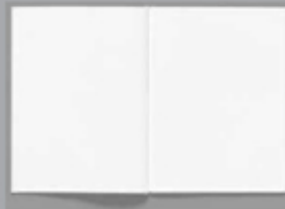
Em resumo, a interação entre leitor e texto reside tanto na pessoa que muda de opinião como no texto em si mesmo:

Se o que o leitor apreende do texto depende das perguntas que ele dirige ao mesmo, essas perguntas derivam inicialmente de expectativas que são despertadas antes de seu contato com o texto [...]. Assim que ele consegue ler em silêncio, sua atividade perceptiva será absorvida por especulações sobre o significado do texto: ele recebe as informações gráficas da página, não em um vazio mas em um conjunto de expectativas, as quais ele deve modificar se as informações não se encaixam.^[25]

Até aqui, estamos trabalhando com elementos tangíveis, mas sem dúvida existe outro elemento, como assinalou Harold Rosen: “Os gramáticos da narrativa que se cuidem. As orações terminam com pontos finais. As histórias não”.^[26]

[a] No original, em inglês: “Aye”, “talking about time old day” e “past your imagination”.

[b] Teoria surgida nos anos 1960, também chamada de Readers-Response Criticism. Apesar de semelhante à estética da recepção, difere em essência desta. Enquanto determina que o texto é formador de sentido, a Readers-Response Theory considera que a reação do leitor é o que produz o sentido da obra. De acordo com Regina Zilberman, em *Estética da recepção e história da literatura* (2004, pp. 24-25), a teoria defende que um texto não pode ser entendido independentemente de seus resultados, como “efeitos” psicológicos ou outros. [N.E.]



[6] ESTILO E ESTILÍSTICA



INTRODUÇÃO À ESTILÍSTICA

Como vimos, é um processo artificial distinguir entre o que percebemos e ao que respondemos em um texto. Não diferenciamos o meio da mensagem, tanto quanto não distinguimos o que é nossa própria contribuição e o que advém do texto. Entretanto, faz muito sentido considerar em separado os elementos da “superfície” do texto e a organização que se pode dizer que ele exhibe.

Que papel o estilo e a estilística desempenham no processo de comunicação? Para começar, não podemos separar a percepção que temos do estilo – e por isso seu estudo, a estilística – do ato da leitura. Ler é uma interação, e entendemos os textos tanto em relação a seus códigos como aos códigos que trazemos a eles. O leitor preenche as “lacunas” no texto, reduzindo assim suas “indeterminações” (embora exista também o paradoxo de que, quanto mais informações o texto fornece, mais indeterminado pode se tornar. Pois, longe de esclarecer, cada palavra adicional amplia a esfera possível de conotação). Essa contribuição do leitor significa, para Wolfgang Iser, que “o trabalho literário mais eficaz é aquele que obriga o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais”,^[1] e esse processo começará com a percepção da diferença de estilo. Contudo, Eagleton observa que essa análise implica uma leitura liberal-humanista (na qual a mente deve estar aberta à influência do texto), mas também mascara a estrutura de poder, no sentido de que o leitor se torna quase mecânico, “recuperando o ‘significado’ do texto de acordo com uma espécie de ‘kit faça-você-mesmo’ de pistas fornecidas pelo autor”.^[2]

A relevância disso para a literatura infantil é notável. Pode a crítica dos leitores liberal-humanistas de Eagleton, por exemplo, ser aplicada aos leitores implícitos de um texto “para crianças”, quando

estas estão explorando e descobrindo tipos de texto e quando as indeterminações fazem parte do processo de aprendizagem fundamental? E se Iser (apesar do que Eagleton detecta) se empenha em sustentar o texto “aberto”, o que podemos fazer numa situação em que, quando se trata de crianças, a limitação e a restrição são vistas como virtudes por alguns críticos? Pode ser correto supor que as crianças-leitoras não trarão para o texto um sistema completo ou sofisticado de códigos, mas isso justifica lhes negar acesso a textos com um potencial de códigos abundantes? Da mesma forma, o argumento de que a criança-leitora não entende indeterminações complexas seria mais convincente se o que em geral é utilizado no lugar dessas indeterminações pudesse ser “simples”; mas “simplicidade” muitas vezes é equiparada a fraseados pouco originais e uma propensão a resumir o pensamento ou a ação.^[3]

Enquanto isso deriva de uma tentativa residual de embutir no texto escrito a oralidade da contação de histórias, o resumo e a alusão, que fornecem o conteúdo semântico da frase distante do original, constituem dispositivos bastante sofisticados em termos da decodificação que demandam. Paradoxalmente, embora exijam considerável contribuição do leitor, permanecem mais reducionistas que interativos.

Eis um exemplo de um texto característico da metade do século xx:

Por sorte encontraram Tio João cortando uma árvore abatida como uma oferenda de gratidão aos bons irmãos que lhe haviam dado hospitalidade. Ele fincou o machado na madeira quando os viu e os convidou a se sentarem no tronco.^[4]

As cláusulas sintetizadoras “encontraram” e “quando os viu” estão colocadas de modo a impor a autoridade do narrador do ponto de vista da transferência de informações. O qualificador “como uma oferenda [...] hospitalidade” não pode ser relacionado aos

personagens “eles/os”, embora todo o diálogo seja apenas sugerido (“e os convidou”) por uma escolha formal de vocabulário. Do mesmo modo, a cláusula preliminar “Por sorte” não demonstra apenas um juízo preciso, restringindo alternativas de interpretação. Mas sua relação com os personagens que são a “consciência-foco” do texto – em parte devido ao seu lugar estrutural na oração – é ambígua. Significativamente, é também um clichê, que exige uma decodificação complexa por meio de vários tipos de generalidades.

Como vimos, as limitações textuais estão em oposição direta tanto à teoria como à prática de lecionar e produzir textos para criança. As associações entre linguagem e pensamento, linguagem e educação, linguagem e socialização são reconhecidas. Por que, então, nesse contexto, há uma desconsideração pela linguagem em si mesma? Parece que até certo ponto os interesses dos críticos residem em outra parte; no fundo, os estudos textuais não fazem sucesso.

Isso pode parecer surpreendente em vista do legado de “crítica prática” que dominou a educação literária nos Estados Unidos e no Reino Unido durante grande parte do século xx. No entanto, foram influenciados por três situações.

A primeira influência é a ênfase colocada no *uso* da literatura infantil, cujos focos são a análise temática e o elemento afetivo, resultando, por sua vez, em modelos muito simplistas do processo de leitura. Em segundo lugar, o sentido da análise estilística raramente foi esclarecido. A antiga estilística “formalista” compartilhava com a “crítica prática” o perigo de que, nas palavras de Ian Watt, “seu ar de objetividade conferisse uma autoridade espúria a um processo que muitas vezes é só uma racionalização de juízos que não foram avaliados”,^[5] e a relação com o afetivo foi frequentemente contestada. Por consequência, ela passou a ser vista como um exercício árido em comparação ao ímpeto e interesse da narrativa em si mesma. Em terceiro lugar, o principal motor do pensamento crítico ao final do século xx foram os estudos contextuais, a reação do leitor, as leituras

múltiplas e a filosofia do texto (talvez, diria um cético, conceitos mais bem absorvidos pelos estudantes).

Entretanto, se concordarmos quanto à relevância do estudo do estilo, de qual metodologia dispomos? A estilística, ou crítica linguística, teve uma história acidentada. Foram questionadas tanto a sua pretensão inicial de ser a área em que a linguística e a exegese crítica se justapunham^[6] como a proposição de que fornece “uma base de avaliação estética por trazer ao nível da percepção consciente aspectos do texto apenas acessíveis à intuição treinada”.^[7] Uma vez que o estilo não pode ser diretamente relacionado à resposta do leitor ao texto,^[8] o estudo da estilística por algum tempo foi visto apenas como uma atividade “pré-crítica”, um ato mecânico, endossando, como disse Fowler, “uma ideologia servil e atrasada de literatura”.^[9] Entretanto, conforme notaram Cluysenaar e outros, a seleção tanto do texto como do método analítico é em si mesma um ato crítico: descrever a forma é fazer uma declaração crítica.^[10] Stanley Fish argumenta que, devido ao método analítico determinar o que é percebido, a estilística torna-se um sistema “fechado”. Se ela pretende ser mais conclusiva que sugestiva, torna-se apenas uma pedra no próprio caminho. Bakhtin e outros, no entanto, que fornecem correlativos ideológicos às ideias originais da estilística, mais uma vez a colocaram na corrente principal das técnicas críticas.^[11]

Os métodos de análise estilística, como os dos atos narrativos, estão abertos à objeção se forem vistos “como operações meramente técnicas, restringindo a construção de significado para outros estudos, deixam-nos de mãos vazias, se não de cabeças vazias”.^[12] Mesmo assim, as “operações técnicas” são cruciais, e taxonomias eficazes têm sido desenvolvidas, normalmente operando do particular para o geral.^[13] Um exemplo típico é o esquema de Cummings e Simmons, que avança da sonoridade do texto à estrutura gramatical e seleção das palavras, e, então, ao contexto social e linguístico. Em si mesmas, é claro que essas operações possuem

pouco significado crítico, mas, como observam Cummings e Simmons, “a análise estilística é, em última instância, um estudo de contexto e situação [...]. Tópicos em textos literários [...] definem mutuamente seus significados”.^[14] Do mesmo modo, Fowler observa: “A estrutura linguística não é arbitrária, mas, determinada ou motivada pela função que ela desempenha [...] dentro de uma dada comunidade, certas esferas de significado tendem a ser convencionalmente ligadas a tipos específicos de construção”.^[15]

A inter-relação entre o estilo e o discurso dos livros para criança é evidentemente complexa, e no restante deste capítulo abordarei dois aspectos centrais dessa questão: o conceito de “registro” – isto é, a linguagem supostamente adequada ao livro para criança – e as implicações e realização da atitude autoral, as estruturas de poder e controles contidos no estilo de apresentação do diálogo.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM

Para começar, é comum identificarmos os livros para criança pela seleção de palavras empregadas. Parece haver um “registro”, um conjunto de palavras tidas como apropriadas na escrita para criança. Isso acontece apesar das nobres declarações de muitos escritores e críticos, tais como as seguintes:

Um escritor [...] não deve sentir mais em si mesmo [*sic*] a necessidade de restringir a complexidade de seu enredo em função de diferenças na compreensão da criança [...] do que sentir a necessidade de restringir seu vocabulário. ELEANOR CAMERON^[16]

Outro fator que considero de enorme importância é [...] a linguagem que irá expandir a mente e o vocabulário dos leitores. As palavras, em si mesmas, são um grande prazer para as

crianças – e até a infância mais destituída pode ser bem abastecida por elas. JOAN AIKEN^[17]

Qualquer um que escreva para crianças está simplesmente perdendo seu tempo [...]. Alguns escritores deliberadamente evitam usar palavras que eles julgam que a criança não conhece. Isso castra a prosa e, segundo imagino, entedia o leitor. As crianças se dispõem a qualquer coisa. Elas adoram palavras que lhes deem bastante trabalho, desde que estejam em um contexto que absorva sua atenção. E. B. WHITE^[18]

De fato, os livros para criança são rapidamente identificáveis por esse tipo de linguagem marcante; e a opinião de E. B. White de que “alguns escritores deliberadamente evitam usar palavras que eles julgam que a criança não conhece” está bem próxima da verdade.

Em termos educacionais, resta o paradoxo de que é o “contexto que absorve a atenção”; a linguagem é meramente a portadora, e a modernização dá lugar à “automatização”, dentro de um registro restrito. Como observa Janice Dohm sobre a obra de Enid Blyton, uma das mais populares autoras de livros para criança em língua inglesa, “não há como negar que constitui leitura fácil: o leitor não precisa usar nenhuma inteligência ou vocabulário, pode até saltar orações e passagens inteiras sem perder o fio da meada, e simplesmente se recostar na poltrona e assistir ao desenrolar do filme”.^[19]

Essa opinião, de que limitar a linguagem não é só desnecessário mas imbecilizante, tem sido sustentada por pedagogos que, mesmo assim, atribuem ao ato de contar histórias pouca importância para a aquisição da língua. Os psicolinguistas do desenvolvimento contribuem com dados valiosos sobre o processo de aquisição da língua, como o fato de que a percepção da sintaxe ocorre muito mais cedo do que geralmente se supõe.^[20] Os pedagogos geralmente concordam. David Holbrook lamentou o uso de textos e conceitos

antiquados nas escolas, bem como o fato de que a apreciação literária (e, por conseguinte, até certo ponto a sensibilidade linguística) seja restringida pelo sistema de provas.^[21] John Holt, em seu *How Children Learn* [*Como as crianças aprendem*, 1970], sugere que as crianças coletam dados de maneira voraz e aleatória, e que os sistemas educacionais tendem a treiná-las para perder essa característica. James Britton, em *Language and Learning* [*Linguagem e aprendizado*, 1972], afirma que as crianças precisam estar em contato com uma grande variedade de linguagens e apresenta evidências de que em sua própria escrita elas “experimentam vozes de outros”. Em *Language of Primary School Children* [*A linguagem da criança na educação infantil*, 1973], Connie e Harold Rosen postulam que, embora as crianças aceitem limitações, estas não são necessariamente boas para elas.

Ao contar histórias, portanto, faz pouco sentido restringir qualquer elemento linguístico. Todavia, o elemento de condicionamento favorece a circularidade. Geoffrey Summerfield observa que:

Ao animar a imaginação, a literatura é vital e indispensável [...]. É potencialmente o aspecto mais educativo de nosso trabalho [...]. É um fato notório, porém pouco reconhecido, que à medida que ficamos mais velhos nossa linguagem tende a ficar cansada e enfastiada, mais aproximada e generalizada, menos sensível intimamente à experiência, menos individual, menos vívida. Os sinais que desejamos adaptar cada vez mais a um padrão fixo tornam-se racionais e mecânicos; assim, nossas linguagens se transformam em convencionais e estereotipadas [...]. Quase sempre impomos a nossos alunos nossa linguagem cansada e neutralizada; se não tomarmos cuidado, começaremos a eliminar do uso de nossos alunos tudo o que é vívido, admirável, incisivo, impaciente, aventureiro ou grosseiro.^[22]

ESTILO E “REGISTRO”

O resultado mais óbvio de pressupostos sobre a linguagem é a presença de marcadores do discurso oral do tipo “Era uma vez”, “Esta história é sobre”, “Você está confortavelmente sentado? Então vou começar”, “viveram felizes para sempre”, “bem”, “e então”, “é claro”, “naturalmente”, “certo”, “depois disso”, e assim por diante. É óbvio que não há nada intrinsecamente destrutivo em tais usos: o perigo é que o autor/narrador está tão claramente no controle da narração, tão presente e dominante e mais instruído que o público implícito, que a interação não tem como parecer se dar entre pares; a simplificação e a familiaridade escorregam para o paternalismo, e não apenas na linguagem.

A linguagem superficial assume o comando e controla o pensamento. Se a linguagem limitada resultar em clichê e na formação de registros, quase sempre e talvez de forma inevitável levará o leitor a exprimir ideias simples e simplórias. Um caso extremo esclarecerá a questão e também sugerirá que os críticos podem ser levados a considerar antes os resultados que as causas. Um exemplo pode ser tirado da obra de Enid Blyton, cuja linguagem, como vimos, tem sido criticada por sua simplicidade e despreocupação, talvez por isso seja uma das autoras que mais vendem livros na língua inglesa – ela produziu cerca de seiscentas obras em língua inglesa durante cinquenta anos, e ainda vende milhões de cópias anualmente. Neste trecho, uma criança salva de um desastre a árvore de Natal do vizinho e recebe a devida recompensa:

Ora, imagine só! Janey mal podia acreditar no que ouvia! Tomou a mão da mãe e atravessaram a rua correndo. Em poucos minutos a mãe de Janey tinha ouvido tudo sobre como Janey salvara a árvore de Natal de cair em cima da mesa de chá, e Janey

estava vestindo sua túnica rosa de festa e escovando o cabelo na maior excitação!

Robin parou e observou. Como desejava ter sido tão gentil quanto Janey! Ah, se tivesse topado com ela e salvado a árvore, talvez também tivesse sido convidado. Mas ele tinha sido ciumento e mal-humorado – e isso nunca traz convites e surpresas, como a generosidade!

Janey foi para a festa e ah, como foi bom! Todas as crianças ficaram sabendo como Janey salvara a festa e a acharam maravilhosa.

E o que vocês acham que Janey tirou da árvore do Natal? Adivinhem! Ela tirou a linda boneca fada de lá do alto, porque todo mundo disse que ela devia receber o melhor presente de todos. Ela não foi sortuda? Mas ela merecia aquela boneca, não merecia?^[23]

Nesse trecho, a dificuldade reside na reação imediata à moralidade materialista, com todas as instruções astutas sobre segurança que soam ligeiramente esquisitas (“tomou a mão da mãe”) e a relação desconfortável da parábola com a realidade. O forte tom de tempo/classe social é mais óbvio que o alto nível de clichê que o expressa. O padrão um tanto excessivo e simplista de recompensa/retribuição disfarça o registro léxico quase ininterrupto e o modo de contação de histórias transferido que é usado para pregar, em lugar de estabelecer um contrato de iguais. Embora a abordagem suboral *possa* encontrar força na simplicidade, existe aqui pouco mais que previsibilidade “negativa”. Os padrões de linguagem não dão margem a nenhuma ambiguidade no contrato autor-leitor. O texto pode se tornar um “objeto irônico” para o leitor qualificado. Mas é pelo menos provável que, nos primeiros estágios de desenvolvimento, uma criança tome o texto como um modelo das capacidades e potencialidades do texto *per se*, seja qual for a validade das visões sociais expressas.

Janice Dohm identificou as características importantes desse tipo de texto:

O leitor adulto se torna cada vez mais consciente (e presume-se que a criança-leitora cada vez mais ciente) de repetições, inconsistências, ardis e trivialidades. O ouvinte está perpetuamente fazendo perguntas, pontos de exclamação apimentam as páginas e o tom é quase sempre o de um adulto superior exagerando o horror diante de alguns vícios da creche, ou um arquiadulto fingindo acreditar em fadas [...]. O reino das fadas, aquele país de possibilidades infinitas, é normalmente reduzido a meros subúrbios em miniatura.^[24]

Conseqüentemente, a reação “crítica” enfoca o material e suas implicações, e não o vocabulário – embora isso, em parte, se deva à falta de acordo ou evidência sobre o papel da literatura e da linguagem escrita na aquisição da língua. Essa situação, porém, está mudando gradualmente à medida que os processos de leitura são absorvidos e contribuem para uma teoria coerente da transmissão literária do livro infantil.

A mistura de clichê, língua falada e simplificação simbolizam a escrita para criança em inglês desde o início do século XIX, e os autores inconscientemente seguem esses padrões. O que muitas vezes não se leva em conta é que os livros que adquiriram alta reputação em função de seu tema podem ainda estar enganando o seu público. A linguagem delata com muita precisão a escrita que fica aquém do respeito.

Tomemos, por exemplo, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, de C. S. Lewis. O livro, que vendeu muito (e foi ocasionalmente *best-seller*) por mais de cinquenta anos, tem uma alta reputação como conto moral. Mas consideremos uma passagem. Quantas frases são

“recicladas” – ou seja, pertencem a pensamentos de outros? Eu destaquei as que me parecem pouco originais:



O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa,
C. S. Lewis,

ils. Pauline Baynes.
Martins Fontes, 1997

Foi assim que Lúcia começou a andar pelo bosque, de braço dado com aquela estranha criatura, como se fossem velhos amigos.

Ainda não tinham andado muito quando chegaram a um lugar em que o chão era mais áspero, e havia rochas por toda parte e pequenas colinas para subir e descer. Ao chegarem ao fundo de um valezinho, o Sr. Tumnus voltou-se de repente para o lado, indo direto ao encontro de uma rocha colossal. No último instante, Lúcia percebeu que ele a conduzia para a entrada de uma caverna. Mal se acharam lá dentro, ela começou a piscar à vista de uma bela lareira acesa.^[25]

Claro que parte de minhas decisões pode ser – e de fato é – arbitrária. Mas analisar um texto dessa maneira propicia um padrão de comparação bastante objetivo, que não envolve esnobismo literário. Um autor que deixa sua heroína “começar” a agir por duas vezes em aproximadamente cem palavras ou cuja imaginação adjetival não vai além de “colossal” ou “pequenas”, cujo fogo é uma “lareira”, cujo terreno é “áspero”, e cuja heroína só consegue “piscar”, dificilmente está ampliando os seus limites ou os de seus leitores. Isso tudo não combina com a parte da elevada alegoria que muitos críticos detectaram no livro. Lewis goza de altíssima reputação; mas esse tipo de análise deve nos fazer refletir. O que estamos vendo é também um exemplo do “controle” velado do público, tão comum nos livros para criança.

ESTILÍSTICA E CONTROLE

É comum supor que o controle (ou tentativa de controle) do leitor por um autor é exercido de maneira eficaz pela modificação (isto é,

restrição) do conteúdo, vocabulário, tipo de enredo etc. Eu gostaria de sugerir que, devido ao simples fato de tais modificações *serem* óbvias, elas não são tão significativas em seu efeito potencial quanto as características estilísticas que as transmitem. Além disso, traços estilísticos podem bem revelar atitudes de proselitismo do autor, uma vez que as estruturas sintagmáticas da língua podem ser uma reflexão muito acurada dos paradigmas que expressam – isto é, o estilo pode não refletir apenas escolhas “conscientes”, mas também preconceitos inconscientes.

Como vimos, o fato de os leitores “saberem” quando estão lendo um livro para criança reside tanto no léxico como numa postura característica da narração. Juntos, esses elementos constituem um “registro” que pode expor um subtexto efetivamente anticriança. Como assinalou Eagleton:

Todas obra literária encerra um ou mais desses subtextos, e há um sentido no qual se pode falar deles como “inconsciente” da própria obra. As introversões da obra, como ocorre com todos os escritos, estão profundamente relacionadas com sua cegueira: aquilo que ela não diz, e *como* não o diz, pode ser tão importante quanto o que diz; e o que parece estar ausente, ser marginal ou ambivalente a respeito dela, pode constituir uma chave mestra para suas significações.^[26]

O texto “indiferente”, dentro da premissa de que as crianças não conseguem distinguir um tipo de escrita de outro (e que elas não devem fazê-lo), demonstra uma atitude paternalista e sugere que, quase sempre, os leitores adultos de livros para criança são também incapazes ou pouco dispostos a fazer distinções fundamentais. Por isso, ao público preferencial não é dada a oportunidade de comparar o que é original com o que não é, o que é desconhecido com o que é familiar, o que é desafiador com o que é meramente reiterativo ou, talvez, o que é “fresco” com o que é “rançoso”. (Se isso parece uma

crítica injustificada, permitam-me salientar que o primeiro item de cada um desses pares é a preferência declarada da maioria dos autores de livros infantis e dos que escrevem a seu respeito; também representa o meio mais eficiente de transferência de informações e talvez outra definição prática de “literatura”). O contador de histórias residual tende a dirigir as respostas, antes dizendo do que mostrando,^[27] e na ausência de um narrador vimos que vários dispositivos estilísticos podem substituí-lo.

No caso da narração de “discurso” e “pensamento”, um aparato estilístico razoavelmente sofisticado foi desenvolvido para distinguir a força da intervenção narrativa. A apresentação do pensamento e do discurso tem sido descrita em múltiplas terminologias, com graus variados de sutileza.^[28] Em termos muito gerais, faz-se uma distinção entre interpretação “marcada” [*“tagged”*], “livre”, “direta” e “indireta”. “Marcada” refere-se a discurso ou pensamento apresentados com aspas, normalmente com uma “marca” (ou “cláusula de informação” [*“reporting clause”*]) – por exemplo, “disse ela”. A representação “livre” não tem marca. A distinção entre “direta” e “indireta” é a mais comum entre “mostrar” e “contar”; o exemplo de Chatman é “Tenho de ir”, em oposição a “Ela disse que tinha de ir”. Claro que existem muitos casos em que a marcação é por implicação ou em que o resumo narrativo é tão abstrato que se coloca efetivamente em outra categoria, que Leech e Short chamam de “relato narrativo de atos de fala”,^[29] ou se torna “discurso indireto livre”. Esse modo “dá a impressão de combinar discurso direto com discurso indireto”, e inclui “não só a copresença de duas vozes mas também a da voz do narrador e a percepção ou sensação préverbal de um personagem”.^[30] Fowler chama isso de “estilo mental” [*“mind-style”*]: “Qualquer apresentação linguística distintiva de um eu mental individual”.^[31] Quanto mais sofisticado se supõe ser o público leitor, mais fácil a transição pode se afastar do controle e aproximar-se do pensamento livre direto ou indireto.

Existem outras nuances interessantes dentro dessas categorias amplas de “discurso” e “pensamento”, quando os limites entre percepção e sensação e entre pensamento e expressão se turvam.^[32] Leech e Short postulam uma sequência desde o modo como o narrador parece, de maneira intrometida, estar no controle total, denominado “relato narrativo dos atos de fala”, passando por fases de controle progressivamente decrescente chamadas “discurso indireto marcado”, “discurso indireto livre” e “discurso direto marcado”, até o ponto em que o controle parece ter sido abandonado, com o “discurso direto livre”.^[33] Eles também sugerem que “a norma, ou linha básica para a apresentação do pensamento, é marca indireta, ao passo que a norma para o discurso é marca direta”. Ambas as normas representam ilusões aceitáveis. Embora estejamos acostumados a perceber o discurso literalmente, “uma percepção direta do pensamento de outrem não é possível”.^[34] Desse modo, o “pensamento indireto livre” ocupa o terreno médio entre mostrar e dizer, enquanto o “pensamento direto marcado” é a forma mais artificial, a mais comandada pela voz narrativa redutiva.

Tomemos dois exemplos extremos do que é convencionalmente considerado o espectro da “qualidade”. O primeiro é de um típico romance para adolescente, de comercialização em massa, escrito seguindo uma fórmula de um time de autores anônimos, chamado *The Invisible Intruder* [*O intruso invisível*, 1972] (uma história com a personagem Nancy Drew – talvez ainda lembrada por aficionados e entusiastas dessa série de longa duração).

- A propósito, um polvo tem muita sorte – ele tem três corações.
- Ô-ô –, disse Bess. – O que ele faz com tantos?

O sr. Prizer deu uma risadinha. – Imagino que eles garantam um sistema circulatório melhor para mandar o sangue para as oito pernas.

Quando o homem fez uma pausa, Bab comentou que um polvo exala uma cortina de fumaça de tinta quando se vê diante de um inimigo.

– A moreia é o inimigo natural do polvo.

Bab perguntou ao sr. Prizer se ela podia ver o resto de sua coleção de conchas.

– Ainda não está desempacotada. Mas eu tenho algumas belezuras.

O velho não tornou a sentar-se e as visitas entenderam isso como um sinal de que a entrevista estava no fim. Todos lhe agradeceram por sua conversa interessante, mas Nancy e Ned notaram que ele não os convidou para voltar. E mencionaram isso aos outros enquanto o grupo marchava subindo a colina até a estrada.^[35]

O fato de que esse é o tipo mais elementar de texto-receita é marcado pelo vocabulário (“deu uma risadinha”, “marchava”) e pela inserção óbvia de “melhoria das informações” com suas formas convenientes (ou, para a história, formas impróprias). O mais importante é que o público implícito é “marcado” pelo forte controle de apresentação do diálogo. Dos nove atos de fala, apenas dois são apresentados de maneira direta (curiosamente, ambos enunciados pelo adulto); do restante, um é marcado (“disse Bess”), enquanto os dois seguintes são marcados por implicação. Os quatro restantes ou são informados indiretamente (“Bab perguntou”; “Bab comentou”) ou absorvidos na narrativa como resumo (“Todos lhe agradeceram”; “E mencionaram isso”). Esse modo de informar parece sugerir que o público *precisará* que lhe expliquem e que deduzam por ele. Isso pode parecer útil para leitores em desenvolvimento mas, de fato, define-os como limitados e restringe seu envolvimento. Um autor que não tenha nada a dizer talvez ache conveniente, mas muitos pedagogos veriam isso como

destrutivo do ponto de vista educacional, e provavelmente também do ponto de vista literário.

No outro extremo está o diálogo em que a voz autoral é ausente, ou parece ter abandonado o controle. Há também aqui um paradoxo na relação entre escritor e contador de histórias oral. O “marcador” escrito de substituir a mudança no tom de voz que pode distinguir os falantes. Esses marcadores chamam atenção para a artificialidade do meio escrito; mas, sem eles, aumenta nossa consciência dessa artificialidade mediante o esforço exigido para atribuir papéis. Enquanto não é possível estabelecer nenhuma correlação entre textos abertos *versus* fechados e entre a quantidade de marcação – pois os textos que imitam outros meios (como os que derivam de roteiros para televisão ou usam a caracterização pronta da televisão e do filme) possuem características semelhantes a trabalhos “abertos” ou “contidos em texto” –, textos com predominância de elementos “livres” em geral exigem mais do leitor.

A escolha do modo, portanto, pode fazer uma diferença considerável (pelo menos na teoria) no status reconhecido da narrativa. Conforme observa Chatman, o uso de “formas indiretas nas narrativas implica uma intervenção maior do narrador, já que não podemos ter certeza se as palavras em suas cláusulas de informação são precisamente as ditas pelo citado orador”.^[36] Inversamente, o diálogo “livre” acarreta “mais inferência que outros tipos de narrativa. Num grau maior que o normal, exige-se que o leitor interprete a força ilocutória das orações que são faladas pelos personagens [...] deduza o que elas ‘querem dizer’ no contexto [...] forneça, metatextualmente, a marca correta do verbo”.^[37]

Claro que estamos lidando apenas com possibilidades, e não há nenhum método estatístico para provar que uma forma seja mais comum que outra em um determinado tipo de texto ou para julgar o afeto que transmite. Mesmo assim, as ideias de Leech e Short são altamente sugestivas. Os romances infantis são mais propensos a marcações? O processo pode ser invertido? Se percebermos controle

de como o discurso e o pensamento são apresentados, deduzimos que estamos lendo um livro para criança? A experiência no primeiro capítulo deste livro sugere que seja assim.

Um exemplo da “segunda idade de ouro” dos livros para criança britânicos (convencionalmente tomada como o período 1950-70) pode esclarecer a questão. Parece-me que essa questão do estilo identifica claramente tanto o período como o público implícito para *When Marnie Was There* [*Quando Marnie estava lá*, 1967], de Joan G. Robinson.

Anna sorriu. “Sim, você estava pintando no pântano.” Ela teria gostado de acrescentar que se lembrara dela desde sempre como se tivessem sido amigas, mas sentia que isso seria extravagante demais.

Os Lindsay estavam encantados e atônitos, querendo saber como e quando as duas poderiam ter se conhecido. E por que eles não estavam presentes, exigiam saber. A srta. Gill contou a eles. Foi da última vez que ela viera a Barnham para desenhar por alguns dias.^[38]

Até o pensamento projetado é fortemente marcado (“Ela teria gostado de acrescentar”) e compõe o controle do autor pela omissão do “ela” em “mas sentia que isso seria extravagante demais”. A questão aqui é que quando um autor emprega a informação indireta, palavras sumárias (“encantados”, “atônitos”) e marcas gráficas (“exigiam saber”) substitui, no primeiro caso, uma dedução feita pelo leitor e, no segundo, a marca puramente funcional (e conseqüentemente mais ou menos invisível). Por essa razão, o texto pode parecer simplista e, talvez, paternalista a leitores adultos experientes.

Na literatura infantil, podemos esperar encontrar uma quantidade relativamente alta de diálogo (como Alice comenta em *Alice no País das Maravilhas*: “De que serve um livro sem figuras nem diálogos?”) e,

nesse sentido, de diálogo altamente organizado; e, onde aparecem elementos de “pensamento”, podemos esperar encontrar marcações e apresentação indireta (e, talvez, pensamento marcado direto, já que esse é claramente o modo mais simples). Além disso, autores cuja situação é ambígua – em termos de estarem escrevendo para crianças ou adultos – podem exibir diferenças significativas nesses padrões estilísticos. (Claro que o estilo individual pode ser contrário a essas generalizações globais.)

Uma amostragem impressionante de obras sugere que os livros para criança tendem a ter o dobro de elementos marcados indiretos que os textos adultos. Tanto o pensamento direto marcado como (num grau menor) o pensamento direto livre também são muito mais comuns nos textos para criança. Infelizmente para os que afirmariam que se podem aplicar padrões de avaliação similares a textos para criança e textos para adulto, a marcação tende a ser mais comum em romances adultos “populares” que em “romances adultos sérios” (claro que com variações particulares).

É bem possível que haja uma correlação entre o status reconhecido de um escritor e o grau com que se resiste a essas tendências genéricas. Vimos, por exemplo, que a impressão que pode ter sido obtida de *When Marnie Was There* era de forte controle por um contador de histórias residual. Em *The Stone Book* (1976), de Alan Garner, as percepções indicadas tendem a parafrasear a consciência do personagem central, e o status de muitas das orações está em algum ponto entre o pensamento direto livre, o relato narrativo do discurso e o discurso indireto livre. Consideremos a abertura:

Uma garrafa de chá frio; pão e meia cebola. Essa era a matula [*baggin*, dialeto para “refeição”] do Pai. Mary esvaziou seu avental das pedras do campo e embrulhou a matula em um pano.

Era a hora mais quente do dia. A Mãe estava deitada na cama sob as vigas e o sapé, onde o sol apenas conseguia enviar uma luz azulada. Ela havia apanhado pedras no campo até ficar muito cansada e tinha que descansar.^[39]

As palavras esclarecedoras são as não qualificadas “do Pai” e “Mãe”, em vez de “de seu pai” ou da “mãe de Mary”. Consequentemente, “Mary” na terceira oração qualifica retroativamente o “Pai” e, na realidade, implica uma marca para a primeira oração, que é então vista como um pensamento que emana de Mary, em lugar de uma observação do narrador. O mesmo se aplica ao segundo parágrafo, embora a distância comparativa do nome controlador “Mary” possa sugerir uma certa ambivalência de status de algumas orações. O sucesso de *The Stone Book*, tanto de crítica como de público, aponta a falácia da prescrição nessa área.

A estilística tende a provar o que ela se propõe provar, porque segue seus “palpites” com ferramentas analíticas projetadas ou adaptadas para cada um desses palpites. Como assinala Stanley Fish:

Padrões formais são em si mesmos produtos da interpretação e por isso não existe o que se chama de padrão formal, pelo menos no sentido necessário à prática da estilística (como ciência absoluta), isto é, o padrão que pode ser observado antes da interpretação é perigoso e, portanto, pode ser usado para se escolher uma interpretação em detrimento de outra.^[40]

Consequentemente, as aplicações mais gratificantes da análise estilística serão aquelas que confirmam ou refutam uma percepção que em si mesma tem uma origem sociopolítica. No caso da literatura infantil, um campo sem cânone, tais percepções, confirmações e refutações têm uma influência muito mais direta no desenvolvimento do discurso que propriamente na maioria dos discursos.

Uma narrativa controlada reduz as possibilidades de interação e, em última instância, mina o pensamento. Pela redução da distância entre contador e conto, ela torna o pacto narrativo mais específico; quando isso é tensionado de maneira autoritária pelo narrador implícito, esse pacto se torna muito frágil. Ocorre especialmente no caso em que a capacidade emocional implícita do público (sinalizada pelos itens de conteúdo e pela estrutura do texto) é vista como discrepante do modo controlador. O que se pode, então, perceber é uma simplificação imprópria, uma violação intrometida do pacto narrativo. (Isso pode explicar por que tantos romances “juvenis” ou romances “polêmicos” parecem ser insatisfatórios para o leitor adulto – e, inversamente, por que tantos “livros para criança” parecem ser insatisfatórios para as crianças.)

O clichê, a “frase feita”, pode bem ser um identificador automático de literatura infantil porque tende a ocorrer onde são requisitados resumos; e os resumos são requisitados pelo nível de controle escolhido, o que por sua vez se baseia em premissas sobre qual é o público leitor e o que se deveria admitir que ele fosse. A voz-guia do contador de histórias tornou-se em si mesma um clichê sinistro na relação narrativa, um dispositivo que incentiva abertamente a liberdade ao mesmo tempo que a elimina de maneira dissimulada. O didatismo (no sentido de doutrinação deliberada ou pedantismo localizado) está longe de estar morto na moderna literatura infantil, e, talvez por ser tanto ineficaz quanto óbvio, tende a se disfarçar em modos de contar e controlar.

A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A desconsideração desse problema faz parte de uma desconsideração geral da literatura infantil por sociolinguistas e psicolinguistas, e reflete a enorme influência que os mediadores menos preparados exercem na produção da literatura infantil. A maioria dos leitores pode se sentir superior ao material escrito para crianças e, por isso, eles se sentem mais livres para prescrever.

Assim, a demonstração estilística de como certos modos de pensamento e escrita operam em relação à literatura infantil sugere vínculos entre estratégias retóricas ocultas e/ou inconscientes além do modo como afloram no uso da língua. Mas isso está ligado à ideologia: os livros para criança são comumente vistos como “inocentes”; entretanto, devido ao papel que desempenham na educação, suas características linguísticas possuem importância central.

Dessa forma, a estilística pode expor um terreno bastante problemático na relação entre crianças e adultos na literatura infantil. Ela também pode ser usada, de modo muito frutífero, como uma verificação rápida da *originalidade* de qualquer texto. Eu não diria nada mais além de que essa originalidade, ou frescor, é algo que em potencial abre a mente e pode ser descoberta em orações isoladas. Como exercício, abra algum texto ao acaso e escolha orações. Ou seja, em lugar de julgar um livro por sua capa, julgue-o por seus cromossomos!

Mas, de certo modo, o estilo é somente a superfície do livro. O segundo elemento é a estrutura, a narrativa.



[7] NARRATIVA



Sim – ah, meu Deus, sim –, o romance conta uma história. Esse é o principal fator comum a todos os romances, e eu gostaria que não fosse assim, que pudesse ser algo diferente – melodia, ou percepção da verdade, não essa forma atávica inferior. Pois quanto mais olharmos para a história [...] menos encontraremos o que admirar.

E. M. FORSTER

A NARRATIVA E O LEITOR

Muitos livros para criança se concentram na narrativa; de certo modo, eles são *sobre* a narrativa. Mas, até muito recentemente, a narrativa era o parente pobre da crítica. A literatura infantil sofreu com essa associação, sendo vista como inferior, meramente fruto de “pura luxúria narrativa”, nos termos de C. S. Lewis.^[1]

Da mesma forma, no entanto, um ramo importante da teoria sobre crítica tem suas raízes no trabalho de Vladimir Propp sobre o conto popular.^[2] Teorias sobre os estágios de desenvolvimento de resposta ao texto apresentam notável semelhança com o modo de entendermos a crítica,^[3] e até a história do próprio romance no Ocidente – que passa do contador de histórias “oculto” para o clássico texto realista do século XIX, e das narrativas “encadeadas” para as narrativas complexas entrelaçadas – se assemelha à relação da criança-leitora com os textos.

De modo parecido, a maior parte da ficção experimental tende a substituir a narrativa de *resolução* pelo enredo de *revelação*. Como diz Chatman, o “forte sentido de temporalidade é mais significativo nos *enredos resolvidos* que nos *enredos revelados*”.^[4] Como vimos, os livros para criança tendem a favorecer o enredo de resolução.

Claro que isso possui um eixo político. Conforme salienta Rose, todo esquema que tenta igualar níveis de desenvolvimento a textos adequados carrega consigo uma carga ideológica:

Cada vez mais, os termos “capacidade”, “competência” e “repertório comportamental” são empregados em referência ao modo como a criança adquire a habilidade de se identificar com a narrativa. A aquisição de competência ficcional é alcançada de acordo com estágios, que se refletem na ideia de progressão segura (saltos, sequências, narrativa primitiva, cadeias sem e com direção, narrativa adequada [de Applebee, depois de Vygotsky]) marchando para a racionalidade dominante de uma determinada concepção do desenvolvimento da criança.^[5]

Entretanto, os últimos vinte anos mostraram que Wellek e Warren não precisavam ter se preocupado com a crítica da narrativa, pelo menos em termos de quantidade. A proliferação da teoria narrativa reflete, um tanto tardiamente, a primazia da ficção narrativa na vida de leitores experientes. A narrativa tem raízes psicológicas e fontes culturais tão antigas quanto profundas; ao mesmo tempo, é a forma literária mais comumente lida. Infelizmente, grande parte da teoria narrativa tem abordado processos descritivos, classificatórios, que nem sempre são esclarecedores. Desempenhos virtuosos, como o pioneiro *The Rhetoric of Fiction* [*A retórica da ficção*, 1961], de Wayne Booth, são exceção.

Isso me parece lamentável, porque é um campo óbvio para a crítica da literatura infantil focada na criança se encontrar com a mesma crítica focada no livro (e ainda temos poucos pontos de encontro como esse). Deve ser preocupação do teórico e também do mediador o que atrai na narrativa, o que mantém a página virando, como o contador conta sua história e como reconhecemos o que é importante para a narrativa (o que *precisamos* saber em vez de o que é *bom* conhecer).

Seymour Chatman sugere que a teoria narrativa é uma disciplina capacitadora, descritiva, muito parecida com uma estilística de grande escala: “A teoria narrativa não tem machado crítico para afiar. Seu objetivo é o estabelecimento de características narrativas

constitutivas mínimas”.^[6] A “estilística do discurso” se tornou um ramo consolidado da disciplina.^[7]

No entanto, conforme sugeri, a teoria narrativa é de fato bastante desapontadora do ponto de vista prático. A identificação feita por Propp de elementos do conto popular pode ter aplicações muito singulares no entendimento dos contos, e implicações muito amplas em nossa compreensão de novos textos. Mas analisar o uso das 31 funções em um texto não nos eleva a um nível semelhante de aprendizagem. A distinção de Genette entre *história*, *narração* e *texto*, que destaca o fato de uma história ser uma abstração que narramos e depois se cristaliza em texto, me parece muito mais útil que as classificações detalhadas das características textuais.

Em literatura infantil, grande parte dessa elegante e detalhada análise fracassa no “deslocamento cultural” entre a leitura de um texto por uma criança e a feita por um adulto. A teoria narrativa não escapa ao problema de público. A percepção/recepção controla como o texto é visto e, conseqüentemente, como é descrito. Como diz Rimmon-Kenan: “O leitor [...] é tanto a imagem de uma certa competência trazida ao texto como a estruturação de tal competência dentro do texto”; ou, um pouco menos pretensioso, “os usuários não podem produzir ou decifrar histórias sem alguma competência implícita em relação à estrutura narrativa [...]. Essa competência é adquirida por prática em ler e contar histórias”.^[8] Se isso for verdade, e a maioria de nós provavelmente acharia que sim, serve apenas para enfatizar a distância entre o leitor “qualificado” e o “inexperiente” – bem como disfarça o fato de que tal distinção torna absurda qualquer teoria que implique um público homogêneo.

Os conceitos teóricos a propósito do enredo nos livros para adulto – na verdade, do romance – contrapõem-se às expectativas habituais do livro para criança. Robert L. Caserio, por exemplo, acha que o enredo é um “agente desfamiliarizador”.^[9] Contamos histórias para mudar, e assim a erosão do final no romance moderno é de fato uma “recuperação da humanidade”.^[10] Mas, com crianças, o que pedimos

normalmente não é que se ajustem ao texto, para tornar *familiares* as convenções da ficção, em lugar de colocar o livro no mundo? Nosso conceito de um final “apropriado” não deriva mais de nosso desejo de ver, em detrimento do que a criança de fato vê?

Do mesmo modo, Michael Zeraffa, ao opinar em oposição a Frank Kermode que afirma ser trabalho de um romancista “encontrar sentido para nossa vida”, sugere que desde Balzac e Dickens “o romancista busca revelar a desordem essencial dentro do indivíduo; na verdade, ele não tenta encontrar sentido mas sim tornar absurda a nossa vida”.^[11] Então, o melhor da ficção contemporânea visa romper esses esquemas e convenções do texto que a ficção infantil se dedica a ensinar: o que nos deixa com um enigma muito interessante. Qual é a relação entre padrões narrativos identificados e as leituras críticas normais?

A teoria narrativa, de maneira automática, quase sempre supõe a perspicácia de leitores adultos – “competência literária” –, e as habilidades de percepção são nucleares em vez de lineares, sincrônicas em vez de diacrônicas. Se tomarmos a teoria narrativa como interessada primordialmente nas unidades de “nível mais alto” que nas que dizem respeito à estilística, somos imediatamente confrontados com o problema de validar qualquer análise; pois, como afirma Jane P. Tompkins, “as percepções e juízos de valor de um indivíduo são uma função das suposições compartilhadas pelos grupos a que ele pertence”.^[12]

LEITURA DE UMA NARRATIVA: UM EXEMPLO

Para esclarecer a gama de leituras alternativas, ou “leituras equivocadas”, e evidenciar quais modificações da teoria convencional podem ser adequadas, tomaremos um exemplo de um texto “clássico”, *O vento nos salgueiros*, de Kenneth Grahame. Embora se diga que sua origem advenha de histórias orais contadas pelo autor a

seu filho,^[13] poucas afetações orais sobrevivem no texto, e seu status “clássico” tende a ser contestado apenas nos grandes elementos narrativos da obra, como a estrutura dividida, as caracterizações “adultas”, as implicações sociais e sexuais.

Para percebermos e codificarmos esses elementos – de fato, até para percebermos a narrativa –, temos de discriminar *eventos* distintos que compõem o texto. Os teóricos gastaram muito tempo considerando como estes poderiam ser isolados. Tais elementos (ou unidades narrativas) podem ser vistos, nas palavras de Culler, como:

Significativas ações culturalmente marcadas [...]. O que o leitor está procurando em um enredo é a passagem de um estado para outro – passagem à qual ele pode atribuir valor temático [...]. A tarefa do analista não é simplesmente desenvolver uma metalinguagem para a descrição de enredos, mas trazer à tona e explicitar a metalinguagem no próprio leitor.^[14]

A ideia de “ações culturalmente marcadas” parece válida, mas a pergunta, claro, é cultura *de quem*? E quanto às metalinguagens, serão mutuamente compreensíveis? Consideremos o início do capítulo doze de *O vento nos salgueiros*, “O retorno de Ulisses”, em termos de como os “eventos”, ou unidades narrativas, poderiam ser descritos.

Quando começou a escurecer, o Rato, com um ar de excitação e mistério, reuniu-os de novo na sala, colocou cada um ao lado de seu montinho e começou a vesti-los para a expedição. Estava muito sério e minucioso e essa história tomou um bom tempo. Primeiro, havia um cinturão para cada animal, e depois uma espada para ser enfiada em cada cinturão, e depois uma machadinha do outro lado para contrabalançar. Depois um par de pistolas, um cassetete de policial, vários pares de algemas,

bandagens e curativos, um frasco e uma caixa de sanduíche. O Texugo riu bem-humorado, e disse:

– Está bem, Ratinho! Isso lhe diverte e não me machuca. Para o que eu tenho de fazer, basta esse porrete.

– *Por favor*, Texugo! – disse o Rato. – Você sabe que eu não gostaria que me culpasse depois, dizendo que esqueci de *alguma* coisa!

Quando tudo estava pronto, o Texugo pegou uma lanterna com uma pata, agarrou seu enorme porrete com a outra e disse:

– Agora, vamos lá! O Toupeira vai atrás de mim, que estou muito satisfeito com ele; depois o Rato; o Sapo, por último. E olhe aqui, Sapinho! Vê se não abre a boca, como é seu costume, senão vai ser mandado de volta na hora!

O Sapo estava com tanto medo de ser deixado de fora que tomou a posição inferior que lhe foi designada sem um murmúrio, e partiram. O Texugo conduziu-os por um caminhozinho ao longo do rio e de repente atirou-se num buraco da barranca, pouco acima da água. O Toupeira e o Rato seguiam-no silenciosamente, atirando-se no buraco como o viram fazer; mas, quando chegou a vez do Sapo, claro que ele conseguiu escorregar, e caiu na água com um sonoro *chape!* e um grito de susto. Foi puxado pelos amigos, esfregado e torcido, consolado e posto de pé; mas o Texugo estava bastante zangado, e disse-lhe que da próxima vez que ele se fizesse de idiota seria, com certeza, deixado para trás.

Estavam afinal na passagem secreta, e a expedição de resgate havia começado!^[15]

A avaliação mais simples é que as unidades são marcadas gramaticalmente: “Quando começou a escurecer”, “Quando tudo estava pronto”, “quando chegou a vez do Sapo”, ou são indicadas em forma de resumo: “O Rato [...] começou a vesti-los”, “e partiram”,

“Estavam afinal na passagem secreta”. Mas, conforme Michael Stubbs demonstrou, resumo e paráfrase (que são evidência do modo de compreensão, bem como da compreensão em si mesma) se relacionam basicamente por uma questão de conceitos semânticos. [16] Não se trata de uma mera questão gramatical; e, embora a gramática possa considerar aspectos de autoria, aquilo que é visto como importante poderia ser classificado de várias outras maneiras. As unidades, por exemplo, poderiam ser discriminadas por ambientes – na sala do Rato, na margem do rio, na entrada do túnel, no túnel –, ou por ações – vesti-los, caminhando, saltando, Sapo caindo, secando, conversando –, ou ainda pela sucessiva apresentação dos personagens – Rato, todos os personagens, Texugo, Sapo, Texugo, Toupeira e Rato, Sapo, todos os personagens, Texugo. Em um dos extremos poderia haver uma estreita paráfrase – chamando, vestindo, Texugo conversando com Rato e assim por diante – e, no outro, o trecho inteiro poderia ser visto como uma macrounidade do romance completo – “A expedição de resgate havia começado”. Em termos do progresso da história, poderíamos classificar os elementos como preparação, avanço da ação, demora, resumo. Em termos temáticos, poderiam ser agressão, afirmação, viagem, sucesso, fracasso, reunificação. Em termos de caráter, poderiam ser, sucessivamente, a confiabilidade do Rato, a rudeza do Texugo, a discreta eficiência do Toupeira, a incompetência do Sapo.

Qualquer um desses elementos, e muitos outros, é possível; mas eu diria que nem todos são igualmente *prováveis*. (Esse pode ser um jogo revelador para adultos. O que constatei é que, se pedirmos a um adulto que leia esse trecho e, dez minutos mais tarde, diga o que aconteceu, as diferenças podem ser notáveis. Por exemplo, muitos adultos nem mencionam a queda do Sapo; alguns se concentram na liderança do Texugo; outros mencionam apenas as armas, outros somente a caixa de sanduíche.) Se o leitor assume que esse trecho é parte de um romance que depende da ação, então, ele irá procurar por ações que tenham significado. Desse modo, o escorregão do Sapo

poderia ser visto como o evento central, porque, em primeiro lugar, é a ação mais violenta; em segundo, reforça um caráter aparentemente dominante; em terceiro, realiza uma predição sobre o caráter do Sapo e, em quarto, é desviante, e por isso ameaçador, no contexto da história. Conforme veremos, os dados psicológicos sugerem que essa pode ser uma forma apropriada da unidade narrativa; certamente não se deve supor que a leitura da criança será automaticamente a mais crua. Se *O vento nos salgueiros* é lido como uma série de movimentos de ida e vinda sobre a segurança doméstica, a forma e natureza das unidades mudariam. Da mesma maneira, se a estratificação das relações é vista como o elemento importante, seja como for que os personagens sejam vistos (por exemplo, Texugo como figura de pai, o Rato como figura de irmão, o Sapo como a criança rebelde, o Toupeira como a criança conformista), então os núcleos organizadores poderiam ser pequenos segmentos de atos de fala.

Para que a teoria narrativa se refira a questões de distinção, ou endosse os conceitos básicos de “*histoire-récit-narration*” [“história-narrativa-narração”] ou o “nível autônomo da estrutura de enredo” de Culler, devemos atentar para a multiplicidade de formas de descrições sobre o entendimento da história – não meramente o *nível* de abstração, mas o *tipo* de abstração envolvido. Fazer isso pode significar fugir aos sistemas que são as leituras adultas do comportamento das crianças, aqueles que falam com muita confiança de formatos “apropriados” de história.^[17]

Esse tipo de leitura pode também nos dar uma percepção melhor de cada texto, e nos ajudar a especular sobre aquilo *a que* os leitores, sejam crianças ou adultos, estão reagindo.

O vento nos salgueiros foi considerado por muitos críticos como dividido entre, se não fracionado por, ação e reflexão; separado entre as aventuras do Sapo adolescente (ou infantil ou maníaco ou socialmente irresponsável) e as experiências mais líricas, estáticas, nos capítulos “Doce lar”, “O flautista às portas da madrugada” e “Os peregrinos”. A divisão foi confirmada, talvez, pela hábil adaptação

para o teatro de A. A. Milne, que traz o Sapo como foco e praticamente elimina o misticismo *fin-de-siècle* de Grahame com a justificativa de que ele não seria teatral.^[18]

Certamente, os capítulos “reflexivos” podem ser lidos como tendo considerável semelhança estrutural: poucos personagens, poucas cenas, poucos “incidentes” (embora estes últimos sejam, como veremos, mais discutíveis) e “desfechos” firmes, no sentido de que todos terminam em sono ou estase – paz na Mata Virgem, paz no rio, Rato escrevendo poesia. Esses capítulos são os mais variados e densamente recheados, dedicados às aventuras do Sapo (“O senhor Sapo”, “As aventuras do Sapo” e “As novas aventuras do Sapo”), não em pontos de conclusão, mas em pontos de menor tensão narrativa – Sapo no calabouço, Sapo perdido e adormecido em uma árvore oca. Tal leitura parece sustentar a visão de que dois públicos distintos são implícitos pelo livro.^[19]

Entretanto, os capítulos restantes que caracterizam o Sapo, “A estrada” e os dois capítulos finais, “Como chuvas de verão vieram suas lágrimas” e “O retorno de Ulisses”, são híbridos. Possuem poucas cenas, mas muitos “incidentes”, e tal unidade quando existe é fornecida pelos personagens Toupeira e Rato. Afinal de contas, o Sapo é só um personagem acessório, visto, a princípio, pelos olhos do Toupeira; no primeiro capítulo ele aparece só de passagem e ao final do livro o Toupeira tem um papel central, e o Texugo, a última palavra.

De certo modo, então, pelo menos parte do livro pode ser vista como romance de formação [*Bildungsroman*] do Toupeira, à medida que ele passa da vila suburbana para ser aceito como um candidato de zona rural durão e/ou de forasteiro a iniciado, de criança a adulto, de classe inferior a classe média. (O Texugo, claramente da velha aristocracia rural, é, de modo simbólico e romântico, atraído para o Toupeira por sua mútua ética do trabalho, simbolizada pelas semelhanças entre esses animais.) Esses poderosos elementos, que constituem uma série muito fluida de inter-relações ao longo do livro,

são cristalizados nas inversões do capítulo cinco (“Doce lar”), quando o Rato, com benevolência, se encarrega do Toupeira, e do capítulo nove (“Os peregrinos”), quando o Toupeira se encarrega do Rato; do capítulo dois (“A estrada”), em que o Sapo domina o Toupeira, e do capítulo doze (“O retorno de Ulisses”), no qual o Toupeira discretamente apoia o Sapo.

Em termos estruturais ou operacionais, os primeiros cinco capítulos de *O vento nos salgueiros* poderiam ser lidos como uma unidade, girando, classicamente, em torno dos pontos baixos do Toupeira solitário na Mata Virgem, na metade do capítulo três e início e final na casa do Toupeira (capítulo 5). Claro que o Toupeira cresceu, mas o lar permanece para ele um ponto de referência. De fato, suas especulações finais em “Doce lar” quase poderiam ter saído de um manual sobre a psicologia da literatura infantil:

O mundo lá de cima era forte demais, ainda o atraía, mesmo estando ali embaixo, e sabia que teria de retornar ao palco principal. Mas também era bom pensar que tinha para onde voltar, este lugar que era todo seu, estas coisas que estavam tão alegres de vê-lo novamente e com as quais podia sempre contar para as mesmas sinceras boas-vindas.^[20]

Se existem dois textos em *O vento nos salgueiros*, eles são mais sequenciais que intercalados: uma vez resolvido o estudo sério do Toupeira, podemos passar para o mais cômico (para não dizer ridículo) do Sapo.

Considerando os padrões de conclusão em termos psicológicos, poderíamos notar a progressão na história do Toupeira desde os capítulos de final forte e seguro (o primeiro, que termina com o Toupeira na cama da casa do Rato; o segundo, que termina com o Toupeira entre o povo da beira do rio) até aqueles com menos resolução, como o terceiro, em que, embora alcancem a segurança da

casa do Texugo, o Toupeira e o Rato ainda estão longe de casa, e o quarto, em que o Toupeira está a caminho de casa saindo da Mata Virgem, “antecipando ansiosamente o momento em que estaria em casa novamente”.^[21] Pode-se dizer que esses finais simbolizam a maturidade crescente do Toupeira; os círculos, dentre os maiores da unidade de cinco capítulos, não precisam ser concluídos.

A suposição de que a circularidade é um padrão narrativo apropriado a um determinado público e de que os textos podem ser proveitosamente descritos nesses termos sugere que um livro como *O vento nos salgueiros*, apesar de aparentemente exigir um público leitor experiente, pode atrair e satisfazer, em sentidos não necessariamente explicados por leituras convencionais. A dificuldade óbvia é que baseei todas essas descrições em minha própria percepção de “adulto” – britânico, classe média, branco do sexo masculino –, de uma gramática da narrativa, supondo que um “evento” (por exemplo, “Toupeira e Rato vão para a Mata Virgem”) é um fato indiscutível do texto, com limites que podem ser estabelecidos parcialmente. Como podemos escapar desse equívoco autocentrado? Talvez ao considerar que os campos semânticos associativos propiciam a característica coesiva da literatura infantil, cada campo é ativado por estímulos únicos significativos.^[22] O perigo – ou talvez a emoção deste – é sua própria variabilidade.

A FORMA DA HISTÓRIA

O que pode ser mais significativo do que aquilo de que trata a história talvez seja o modo como ela é construída. É uma obviedade dizer que, durante as primeiras fases de desenvolvimento, as crianças preferem histórias com um elemento de “desfecho” – isto é, naquelas que permitem a “sensação de um final”. Mais que isso, elas preferem que algo seja resolvido, que a normalidade seja restabelecida, que a segurança seja enfatizada.

Os livros infantis clássicos conformam-se a esse padrão; ambos os livros de *Alice* terminam onde começaram, com uma restauração da normalidade; *Pedro Coelho* termina como começou, na toca, com os mesmos personagens ao seu redor; *O passeio de Rosinha* é totalmente circular, da ilustração da folha de rosto, que mapeia o livro, em diante. Rosinha permanece intocada mesmo com sua experiência de vida.^[23] Essa forte resolução é evidentemente muito importante para determinados textos, pois propicia conforto. Também pode ser encontrada em textos de “baixo nível” para adultos, nos quais se exige reafirmação. Por mais inquietante que seja o conteúdo do livro, a resolução pelo menos irá moderar seus efeitos – embora os estudos de Crago (bem como a memória comum) sugiram que isso possa ser simplista.^[24] *O Hobbit* (1937/2009), de J. R. R. Tolkien, tem como subtítulo *Ou lá e de volta outra vez*. É interessante notar que, quanto mais o personagem Bilbo se afasta de casa, mais a linguagem de Tolkien vai deixando de ser a do contador de histórias transferido. Muitos livros, notadamente no alto período vitoriano, tratam da restauração da normalidade; exemplos disso são *The Wouldbe-goods* [*Os Seriambons*, 1899], de E. Nesbit, e, em especial, *Os meninos e o trem de ferro* (1906/2007). De fato, *Os meninos e o trem de ferro* é com frequência considerado menor devido ao seu forte desfecho; durante boa parte do livro, a família sobrevive sem o pai, que foi preso injustamente e seu retorno é enfatizado beirando a pieguice.

O romance apropriado para crianças mais velhas pode ter a forma do *Bildungsroman*, o romance de formação. Neste, os personagens, ainda que possam voltar para casa, não esgotam todos os elementos de desfecho. Eles mudaram; e o livro é, em algum sentido, ambivalente. A forma do livro não serve de indicador. Tomemos, por exemplo, o caso famoso da obra de David McKee, *Agora não, Bernardo* (1980/1994), que parece ser um livro-ilustrado simples, com belas imagens, obviamente voltado a crianças pequenas. Um resumo desse texto aparentemente inócuo poderia ser o seguinte: Bernardo, um garotinho, tenta contar a seus pais que há um monstro no jardim; ele

é ignorado e devidamente devorado (“pedacinho por pedacinho”) pelo monstro no jardim. O monstro assume o lugar de Bernardo na casa, come o jantar do menino e é mandado para a cama (“‘Mas eu sou um monstro’, disse o monstro”).



Agora não, Bernardo,
David McKee.
Martins Fontes, 1994

A luz do quarto é apagada e o livro termina. Alguns leitores podem associar essa história a uma variação do clássico *The Shrinking of Treehorn*,^[25] a criança madura contra adultos insensíveis. Outros

podem entendê-la como uma equação simples do ponto de vista adulto: Bernardo = monstro. Soube que algumas crianças ficam preocupadas com a falta de resolução (embora não sobre Bernardo ser comido). Mas podia ser que os elementos visuais que se estendem entre sucessivas “páginas duplas” do texto físico produzissem “unidades” em total conflito com unidades gramaticais ou “significativamente” marcadas. Na verdade, meu resumo do texto, que só comunica algo ao leitor porque, como entende Stanley Fish, “um modo de pensar, uma forma de vida, nos é compartilhado”,^[26] quase certamente, no que diz respeito ao público principal, é uma “leitura equivocada”, que torna “erradas” as unidades e localiza eventos que não são centrais.

Essa diferença quanto à forma surge entre *As aventuras de Tom Sawyer* (1876/2002), de Mark Twain, comumente visto como um dos grandes livros para criança norte-americanos, e sua sequência, *As aventuras de Huckleberry Finn* (1885/2005). Uma das muitas razões pelas quais se pode argumentar que o segundo não é realmente para crianças é que o próprio Huck Finn nunca aparece associado a questões de segurança, além de a maior parte do livro ser sobre fuga e resistência ao desfecho; a coda, que restabelece uma espécie de normalidade, é geralmente considerada falsa em relação à forma e também ao tom do livro.

E essa indefinição é a terceira forma do romance, que por conveniência poderia ser chamada de o modo “adulto” ou maduro. Nesses livros, os finais são ambíguos; vemos a narrativa como parte da textura natural e interminável da vida. Um livro adulto tende a solucionar uma parte do problema, mas a deixar muitas outras em aberto: o romance clássico do século XVIII tende a “amarrar” todas as pontas soltas do enredo, e por isso é com frequência considerado menos complexo; no século XIX, os grandes romances terminam com a morte ou com os problemas não resolvidos do herói. No século XX,

os finais se tornam muito mais ambíguos, e muitas vezes não existe resolução.

O exemplo clássico de um texto ambíguo é *O Senhor dos Anéis*, também de J. R. R. Tolkien, de fantasia mas com vínculos às grandes lendas, um tema que, como sugeriram muitos críticos, recebe maior atenção apenas das crianças, já que os adultos supostamente sabem lidar com transformações menos simbólicas da verdade. Da mesma forma, a linguagem de Tolkien parece ser instável, uma vez que se alterna (especialmente no início) entre a do pseudocontador de histórias, a do romance arcaico sofisticado e a do suspense ágil.

Eu diria que a forma do enredo subjaz a tudo isso, tal como há uma estrutura física subjacente ao enredo. Há, em primeiro lugar, a estrutura fechada, pueril e reconfortante da história de Sam Gamgi, o mais infantil dos Hobbits, cuja estrutura física é de criança. Apesar de envolvido nos incidentes que abalam o mundo, ele permanece relativamente inalterado por suas experiências. Não entende tudo o que está acontecendo; certamente se desenvolveu de uma maneira simples; e as linhas finais do último livro da trilogia, *O retorno do Rei*, propiciam um desfecho total:

E ele prosseguiu, e havia uma luz amarela, e fogo lá dentro; a refeição da noite estava pronta, como ele esperava. Rosa o recebeu, levou-o até a sua cadeira, colocando a pequena Elanor no colo do pai.

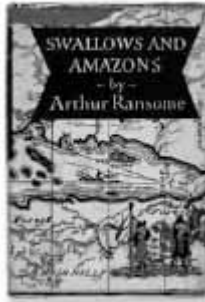
Sam respirou fundo. – É, aqui estou de volta – disse ele.^[27]

O segundo volume é um romance de formação: é a história de Frodo. Tolkien escreveu em seu prefácio que: “Quanto a qualquer significado oculto ou ‘mensagem’, na intenção do autor estes não existem. O livro não é nem alegórico nem se refere a fatos contemporâneos”. Mas astutamente ele continua: “Mas eu cordialmente desgosto de alegorias em todas as suas manifestações [...]. Gosto muito mais de

histórias, verdadeiras ou inventadas, com sua aplicabilidade variada ao pensamento e à experiência dos leitores. Acho que muitos confundem ‘aplicabilidade’ com ‘alegoria’; mas a primeira reside na liberdade do leitor, e a segunda na dominação proposital do autor”.[28] Não obstante, Frodo é literalmente (e talvez de maneira simbólica) apunhalado pela experiência, como algo que fere sua inocência. Retorna como uma pessoa diferente, para a Vila dos Hobbits, ao ponto do círculo em que ele começou; por outro lado, antes que o livro termine, ele parte para os Portos Cinzentos, o mundo do desconhecido, os adultos, fora do livro.

O terceiro fio da série é, naturalmente, o adulto. Os personagens se movem, digamos, numa linha reta ao longo do livro; surgem no livro com uma história, um relato passado, e partem para morrer ou adentram terras desconhecidas. Esses personagens são representados pelos elfos e homens. Não admira que essas três linhas deem origem a certo conflito de ideias contraditórias sobre o valor dos livros: a forma adulta do livro, com sua linguagem grandiosa e heroica e com gestos místicos, coexiste com um relato que desafia o mal pela inocência e é resolvido pela felicidade doméstica.

Essa multiplicidade de formas também pode ocorrer no curso de uma sequência de livros. O livro em série, tão característico da escrita para crianças, frequentemente retrata uma composição de eventos: é comum ter pouca referência ao passado; os personagens são estabelecidos, na medida em que *se estabelecem*, pela ação imediata. Um exemplo excelente disso é a série *Swallows and Amazons* [*Andorinhas e Papagaios*, 1930], de Arthur Ransome, em que as estruturas narrativas dos livros refletem o desenvolvimento dos personagens. *Swallows and Amazons* é circular, começa e termina no mesmo lugar com os mesmos personagens “na cena”. No fim da sequência, onze romances mais tarde, a história começa e termina em um navio no mar, sem indicação de um lar ou porto seguros.



Capa da edição de 1953 do livro de Ransome, cujas ilustrações são do próprio autor

A ambiguidade de muitos romances modernos para “adolescentes problemáticos” reside exatamente nesse embate entre forma e conteúdo. As situações são importantes, mas as resoluções, triviais.

O terreno de provas ideal para essas ideias é a única área da literatura infantil que se desenvolveu do “texto realista clássico” para o genuinamente descontínuo e interativo. Trata-se do livro-ilustrado, um texto em que os componentes verbal e visual carregam ambos a narrativa, em lugar de meramente ilustrar ou esclarecer um ao outro. Longe de ser uma simples esfera do leitor principiante, tornou-se tão complexo a ponto de ser preciso uma nova metalinguagem para descrevê-lo. Apesar do problema das convenções visuais, o contato com o livro-ilustrado experimental parece, para a criança, se assemelhar a um contato oral, e é provável que o livro seja lido com muito mais fluidez e flexibilidade que o texto puramente verbal. E assim, tão gratificante e sedutora quanto pode ser a percepção de circularidade, o livro-ilustrado pode enfraquecer sua validade. A “forma” narrativa básica de um livro-ilustrado pode permanecer identificável entre os três tipos que consideramos; mas a leitura é ainda menos controlável, já que existem mais elementos. De certo modo, esses textos podem ser lidos em três dimensões: linear, temporal e espacial.

COESÃO E GÊNERO: COMO ENTENDEMOS A NARRATIVA?

Se a percepção individual do formato das histórias e unidades narrativas é problemática, as pistas “técnicas” que as narrativas fornecem quanto ao modo como funcionam – códigos intratextuais, alusões e restrições genéricas – dependem mais claramente das “habilidades textuais” do leitor. Essas pistas são as características literárias mais importantes, bem como as mais negligenciadas. Elas nos permitem:

- entender o suspense;
- reconhecer a “coesão” em um texto;
- atribuir importância a eventos;
- decidir com que tipo de livro estamos lidando;
- decidir o tipo de atenção que ele exige de nós.

Precisamos ver o que é significativo, tanto para nós mesmos como para a estrutura do texto, antes de sabermos o que se supõe que iremos entender. É essa habilidade, mais que qualquer conhecimento puramente “adquirido”, que distingue o leitor em desenvolvimento do leitor “maduro”. Com que rapidez percebemos o que é importante lembrar quando lemos uma história? Conforme notou Frank Smith, “quando o leitor começa a decodificar o texto, as intenções do autor são substituídas por expectativas [...]. O problema é que, a menos que saibamos o que deveríamos levar em conta, não podemos organizar nossas expectativas – e, por conseguinte, não podemos *prever* [...]”.[29] Da mesma forma, até o releitor de um texto sabe “o que esperar” de um modo muito mais sutil do que meramente saber “quem fez tal coisa”; e o prazer da releitura pode bem vir da percepção de coisas em um texto às quais não demos atenção na primeira vez porque estávamos tateando na leitura. Em certo sentido, portanto, os leitores experientes estão *sempre* relendo; leem variações sobre temas e estruturas que absorveram antes, algo que não é válido para a criança-leitora.

M. A. K. Halliday e R. Hasan listam 157 tipos de ligação em quatro categorias, mas as categorias-chave são referências anafóricas – ou

seja, retrospectivas, quer sejam imediatas, medidas ou remotas – e catafóricas, isto é, prospectivas.^[30] Basicamente, predição e realização ocorrem em todos os níveis de livros. “Sabemos” pela experiência que em certos livros o herói nunca morre, ou que ele conquista a heroína ou desmascara o assassino. Sabemos também, antes até de começarmos a ler, que é improvável que a heroína de *O passeio de Rosinha* seja comida por uma raposa. Mas, ainda que estejamos seguros da categoria genérica do livro, podem restar dúvidas. Como diz Eric S. Rabkin: “Ler pode ser visto como um processo contínuo de formação de hipóteses, reforçá-las, desenvolvê-las, modificá-las e às vezes substituí-las por outras ou descartá-las completamente [...]. As hipóteses rejeitadas podem continuar a exercer alguma influência”.

[31]

Vejamos como isso funciona na prática, tomando um trecho mais longo de um livro que já consideramos, *Isaac Champion*:

Pois bem, eu tinha doze anos, ia fazer treze, quando nosso Daniel foi morto. Ué, foi há muito tempo. Estou falando de uma época oitenta e três anos atrás. Oitenta e três anos. É uma época que ultrapassa sua imaginação. Estou falando de um mundo diferente. Você também pode dizer que era um planeta diferente, o mundo em que nasci.

Sem rádio. Sem televisão. Sem Guerras Mundiais. Nem sequer haviam construído o *Titanic*, que dirá afundá-lo. É isso, entende? É o que estou tentando lhe contar. Quando a gente olha para todos esses anos passados, a gente pensa que o que aconteceu tinha de acontecer. Não dá para imaginar que poderia ter acontecido diferente.

Eles têm essa ideia sobre o passado, sobre a história – eles esquecem que as pessoas viviam nele –, bem, não sabíamos o que ia acontecer. É o mesmo com as crianças, elas acham que vão viver para sempre. E olha: boa sorte para elas! Boa sorte para

os jovens, que eles vivam até noventa e seis! Que vivam até os cem!

Oitenta e três anos atrás [...]. Sou eu que devia estar morto e enterrado em minha tumba, mas eu estou dizendo a você, eu consigo me lembrar do dia em que Dan morreu, como se fosse *hoje!*

Eu e Joe Fritch estamos agachados nesse pequeno rego barrento atrás da escola na rua Chapel. Acocorados naquela fedorenta lama amarela, onde ninguém podia nos ver.

“Vai”, eu disse a Joe. “Vai em frente. Eu te desafio! Come um!” Eu o estava provocando, encorajando, entende?

Tínhamos saído da sala de aula após um dia de canto com a alta srta. Whitehead encarando a gente de cima como o olho de Deus! Era um terror aquela professora. Todos tínhamos pavor dela.

Mas ela não podia nos ver no rego. “Vai em frente!”, digo a Joe. Só para ver se ele iria. O pobre Joe Tonto começa a tossir e bufar. Ele não era bom da cabeça. Estávamos sempre o desafiando a fazer coisas idiotas. O prazer não estava em provocá-lo. Provocar Joe Fritch era muito fácil. Não. Eu diria que o prazer estava em inventar algo bem idiota para ele fazer e a gente depois poder contar casos a respeito.

“Eh, posso, Isaac! Eh, posso comer eles!”, ele continuava balbuciando.

Até posso vê-lo – agachado na lama como um passarinho que caiu do ninho, com seu topete eriçado, os cotovelos e joelhos magros saltando das roupas. Cuspindo e dando uma risadinha.

Eu observava a água gotejando entre seus dedos, e os dois girinos estavam serpenteando e encalharam em sua mão. Bem, eu achava que nem mesmo Joe Tonto Fritch era maluco o suficiente para comer um girino.

Eu devia ter imaginado.

“Ora, ponha eles de volta”, eu digo. Eu estava ficando com dor no joelho, agachado ali, e estava mesmo querendo ir embora encontrar nosso Daniel. Assim, eu estava esticando o braço para bater na mão dele e derrubar os girinos no rego quando Joe de repente para com a risadinha, bate a palma da mão na boca e suga!^[32]

À medida que prosseguimos no texto, nos indagamos: quantas perguntas ficam sem resposta em cada ponto importante? O que sabemos ser importante? Quanto tempo leva para se chegar à satisfação? E o lapso de tempo indica o tipo da atenção que devemos prestar a cada fato?

Ao final do primeiro parágrafo, provavelmente antes, as aparentes divagações do narrador serão vistas como definidoras de caráter, em lugar de avançar a história. Desse modo, o leitor experiente julgará o *tipo de atenção* que o texto está procurando. É claro que mesmo agora o livro é de um determinado tipo. Existe reflexão e também ação, embora possamos nos perguntar se isso é apenas temporário. Mas, novamente, só iremos entender a partir da experiência de ler e contar histórias.

O “gancho” importante é claramente “foi morto”. Essa é a informação mais desviante, e é mera questão de tempo até que nossa curiosidade seja, segundo se imagina, satisfeita. Mas temos de esperar até que a referência mude para um reforço do mais passivo “morreu” e, depois, mais outras trinta linhas até a menção seguinte a Dan. A narrativa principal é continuamente interrompida. (Um bom modo de perceber isso é traçar círculos em torno das referências de ligação, com linhas de comunicação. Assim, demonstra-se a “incrustação” e a possível hierarquia de importância. Dessa maneira, podemos fazer inferências locais sobre possíveis reações individuais.)

O material que intervém não é meramente a montagem da base filosófica da história; é o anúncio do modo como o livro exige ser lido. Então, o segundo e o terceiro parágrafos não só nos dizem algo sobre

o caráter de Isaac Champion mas também nos contam que não haverá emoções rápidas. Isso não reflete o tipo de leitor pretendido (como faz o nível de referência), mas o modo como o leitor deve ler.

O terceiro parágrafo consolida o tipo de narrativa, mas existe também uma referência anafórica à idade. Na verdade isso não é funcional, ao contrário do parágrafo seguinte, que se reporta ao primeiro, trazendo-nos de volta à trilha, por assim dizer, tanto pela indicação dos anos como pela referência ao assassinato, e nos transporta para o próprio dia em que o fato ocorreu, a julgar pelo desvio para o tempo presente na linha seguinte.

O leitor bem poderia supor neste momento que iremos descobrir o assunto importante da morte de Daniel, mas existem outros mistérios. O que Joe Fritch tem a ver com isso? E, o mais premente: o que estão fazendo no rego (destaque para “onde ninguém podia nos ver”)?

As duas linhas seguintes levantam a questão, várias vezes, do que o personagem está sendo incentivado a fazer. A comer, mas o quê? Estamos agora em uma sub-rotina, por assim dizer. Joe vai comer algo. Qual a importância disso? Além do mais, sua importância provavelmente será sinalizada pelo tempo que teremos de esperar pela resposta. Como poderíamos prever a essa altura, existe outra digressão, que o autor pareceria nos pedir para aceitar como interessante ou talvez igualmente decisiva. Mas, como imbricada em uma “sub-rotina”, os leitores experientes não esperarão que ela se mostre importante. A senhorita Whitehead, segundo sabemos, não é importante. É interessante que toda dúvida sobre quem é a senhorita Whitehead seja imediatamente dissipada: estamos bruscamente de volta ao que os meninos fazem no rego. Mas serão necessários outros três parágrafos de provocadora cataforia até chegarmos aos girinos. Isso parece aproximar-se perigosamente do anticlímax, em especial à medida que o narrador parece cansar desse volume de antecipação, e confirma a tese do girino sete linhas antes do evento.

Pode parecer que levou muito tempo para retornar a Daniel e, presumivelmente, ao restante do enredo. Mas essa é apenas a metade da história. Entender como um texto é construído e equilibrar o esperado contra o inesperado são partes importantes do processo de leitura. Saber o que é e o que não é permissível em um determinado *gênero* controla nossas reações acerca de um texto; perceber o que devemos lembrar depende das convenções embutidas em um tipo de texto qualquer. O grau de limite de paciência que temos com perguntas sem respostas, sugestões e implicações em uma história ou, de outro modo, em quanto tempo nos entediamos tem tanto a ver com nosso entendimento de como os textos funcionam como com o que neles é dito.

Em seu livro *Narrative Suspense* [*Narrativa suspensa*, 1973], Eric S. Rabkin salienta o quanto a alusão é penetrante e, de passagem, mostra como sua exclusão muda necessariamente a natureza da experiência da leitura para o leitor em desenvolvimento:

A alusão legítima é claramente um fator poderoso na criação da realidade da ficção. Ao contrário das palavras em si, porém, as associações com nomes próprios são úteis só para um público cuja educação inclui esses nomes próprios. A ideia de educação do público vale não só para a associação comum com nomes, mas para a alusão menos comum presente nas citações, paródia estilística e assim por diante. Uma vez que o tanto do que foi chamado alusão *não* contribui para a nossa leitura, é uma sorte que leiamos uma alusão em nossa experiência de uma obra *somente quando alguma outra coisa na obra* indica que se trata de um procedimento adequado. [Grifos meus]^[33]

Assim, atribuir importância a determinados aspectos do texto depende da identificação de sinais em outra parte do texto, e estes, por sua vez, dependem da experiência. O argumento de Rabkin é que o leitor experiente salta associações irrelevantes com uma palavra,

limitando com isso o alcance de interpretações possíveis. E vai além: “Essas associações não criam ambiguidade porque, *excluídas pelo contexto*, elas não entram em nossa leitura” [grifos meus].^[34]

Como diz Frank Kermode em *The Genesis of Secrecy* [*A gênese do segredo*, 1979]: “O que o intérprete deve fazer com o segredo considerado uma propriedade de toda narrativa, desde que o mesmo seja convenientemente percebido? Os estranhos veem mas não percebem. Os iniciados leem e percebem, mas sempre em um sentido diferente. Vislumbramos o segredo pelas malhas de um texto”.^[35] As crianças são estranhas aos segredos adultos do texto; e, para entendermos por que são estranhas, devemos atentar não só para o que elas sabem mas também para como são feitas as malhas do texto.



[8] POLÍTICA, IDEOLOGIA E LITERATURA INFANTIL



A literatura em si não é elitista. As pessoas assim a fazem por um ato deliberado de privação.

AIDAN CHAMBERS

As teorias literárias não devem ser censuradas por serem políticas, mas sim por serem, em seu conjunto, disfarçada ou inconscientemente políticas; devem ser criticadas pela cegueira com que oferecem como verdades supostamente “técnicas”, “auto-evidentes”, “científicas” ou “universais” que [...] nos mostrará estarem relacionadas com, e reforçarem, os interesses específicos de pessoas, em momentos específicos.

TERRY EAGLETON

ALGUNS ANOS ATRÁS, EM UMA ENTREVISTA MUITO IMPORTANTE, Alan Garner, que pode intitular-se o maior autor infantil de língua inglesa do século xx, discutia a censura com outro autor importante, Aidan Chambers. No livro de Garner, *Tom Fobble's Day* [*Tom Fobble*], parte de *The Stone Book* (1976), há uma criança andando de trenó à noite. Garner falou: “Disseram-me que era perigoso. Eu disse que estava relatando uma atividade, não promovendo-a. A discussão não chegou a lugar nenhum”.^[1]

Garner via nisso não um movimento para proteger a criança, mas “um movimento para converter os livros para criança em panfletos em favor da autoridade. É produzir uma literatura, ou uma indústria, que tem pouco a ver com a vida, mas apresenta em seu lugar uma limpeza inorgânica, cosmética, que é encontrada na empresa cultural totalitária [...]. Tal mediocridade sem saída atrairá o conformista e o sem originalidade”.^[2] Isso estabelece uma oposição simples entre o escritor que se sente livre para escrever tudo o que quer e uma sociedade que sente que as crianças precisam ser protegidas de tais autores, uma oposição que está entre nós desde o início dos livros

para criança. Como a temível sra. Trimmer, autora cristã que produziu muitos volumes de material educacional e religioso para crianças, escreveu em 1802: “Os livros [...] têm [...] sido escritos, expressamente concebidos para lançar as sementes da infidelidade e de todo princípio ruim no espírito da geração que está nascendo”.[3]

Mas é claro que o problema é muito mais complexo. Para começar, podemos acusar Garner de ser, na melhor das hipóteses, ingênuo e, na pior, nada sincero. A descrição do passeio de trenó não era apenas *contada* a sua plateia: estava *em um livro*, e para muitos leitores um livro tem tamanha autoridade que o simples fato de algo ser incluído nele confere-lhe marca de respeitabilidade. Há uma mística em torno do *livro* que aumenta na mesma medida que a competição entre outras mídias. Por isso, não somos absolvidos de enfrentar as questões: quem precisamente é, ou deveria ser, responsável pelo que se introduz nos livros para criança? Que papel desempenham os escritores: ou pais, ou, na verdade, a sociedade como um todo?

Nos Estados Unidos, a censura “privada” dos livros lidos por crianças é muito maior que na Grã-Bretanha. A ideia de pais queimando livros que eles desaprovam ou de levar uma editora à justiça porque um de seus livros incluiu um homem de avental lavando louça realmente não pegou e imagino que nem é provável que pegue, apesar do atrito interno de uma sociedade multirracial e multirreligiosa. Talvez isso se explique pelo modo como está organizada a aquisição de livros para escolas e bibliotecas. Existem poucos centros de poder sobre os quais se aplica pressão moral, ao contrário da situação nos Estados Unidos, onde a compra centralizada de livros para as escolas em alguns estados (uma prática em declínio) significa que censores autointitulados podem influenciar a política estadual, e desse modo ditar a política de publicação de importantes editoras. Talvez seja a disposição da legislação: a Inglaterra é uma sociedade comparativamente pequena e cada vez mais mista em termos culturais, e a censura tende a operar tanto em termos de discriminação legal positiva como

negativamente, e a combater a discriminação por sexo ou idade, bem como o racismo.

Mas ficamos com questões como a de saber se a depravação e o horror no mundo têm algo a ver com a infância. Porém, isso depende do que se deseja dizer com esses termos. Uma opinião é a de Patrick Shannon em seu artigo “A censura inconsciente de ideias sociais e políticas em livros para criança” (um dentre uma longa série na revista *Children’s Literature Association Quarterly*). Shannon observa que “o consenso fixa as fronteiras ‘naturais’ entre o pensamento e as normas de ação social”,^[4] o que significa que todos nós inconscientemente aceitamos algum tipo de norma social de comportamento. Também significa que a censura pública e específica é bem mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Conforme continua Shannon, “se não ensinarmos as crianças a questionar nossas convicções básicas [...] ficaremos trancados em uma ilusão a-histórica de que o passado, o presente e o futuro foram, são e continuarão a ser tal como entendemos nossa existência atual”.^[5] Mas claro que não se trata de uma verdade; é apenas uma opinião.

Não se deve subestimar a complexidade das influências sobre o autor, desde o comprador de direitos autorais estrangeiros até a criança. O escritor começa com uma carga de restrições sociais e tende a aceitar também outras restrições implícitas e explícitas.

Robert Leeson, em seu comovente balanço da política e dos livros para criança, *Reading and Righting* [*Lendo e corrigindo*, 1985], acha que os dois elementos “em conflito”, escritor e sociedade, são reconciliáveis:

Essa é uma literatura especial. Seus autores possuem um status especial no lar e na escola, livres para influenciar sem responsabilidade direta pela educação e pelo cuidado. Isso não deve gerar irresponsabilidade – ao contrário. É muito mais uma questão de respeito, por um lado, pelos receios e preocupações

dos que criam e educam as crianças e, por outro, pela liberdade criativa dos que passam a vida escrevendo para elas. No geral tenho constatado, em discussões com pais ou professores, inclusive os que são críticos ou hostis ao meu trabalho, que esse respeito é mútuo.^[6]

Mas é uma questão complexa e pessoal, pois é claro que os sentidos *importantes* dos textos – ou seja, emocionais, associativos e conotativos – são pessoais e invalidam os sentidos mundanos, funcionais e denotativos. O que isso significa, segundo receio, é que o ponto de vista do liberal não é meramente justificado, mas se torna o ponto de vista racionalista. Você pode levar uma criança a um livro, mas não pode fazê-la pensar do mesmo modo que você. Todos os dados psicológicos e educacionais sugerem que as crianças têm uma cultura diferente ou sobreposta, ou uma contracultura em relação à dos adultos, e que elas entendem e fazem associações com significados diferentes. Claro que essa é uma daquelas obviedades que ninguém jamais admite. Gostamos de pensar que os livros produzem nas pessoas um efeito direto, linear – porque é mais fácil assim. Sem dúvida produzem efeito – mas qual ele é, exatamente, não se pode saber. É por isso que a “biblioterapia” sempre foi um exercício tão duvidoso. Quem pode dizer o que um livro faz para si? Isso sem falar nas crianças: “As respostas literárias sempre serão impossíveis de descrever algo como sua variedade essencial”.^[7] Assim, não só os alvos “visíveis” do sexo, raça e classe tendem a ser invisíveis para a criança-leitora – a menos que *queiramos* que sejam visíveis – como também o texto aparentemente inocente, desejável, pode transmitir sentidos que corrompem e que não conseguimos perceber.

O problema principal, porém, é de atitude: a literatura infantil é uma ocupação inocente?

IDENTIFICAÇÃO DE ILUSÕES

Quando fui convidado para falar em uma conferência sobre ideologia e literatura infantil, as reações de meus amigos e colegas foram bem previsíveis. Os não especialistas lamentaram ser uma pena que a política tivesse conseguido chegar ao mundo inocente dos livros para criança; os acadêmicos me congratularam (talvez com alguma ironia) pelo fato de a crítica do livro para criança finalmente ter alcançado o restante da crítica; e pessoas ligadas ao livro infantil disseram que era triste que o tema tivesse sucumbido ao que estava intelectualmente “na moda”.

Tais opiniões subjazem a – e minam – muito do que é dito sobre os livros para criança, e se originam de duas atitudes correlacionadas, que eu gostaria de explorar neste capítulo. A primeira é que qualquer um pode ser especialista em livros para criança; a segunda, que estamos todos do lado do bem.

Ambas são aspectos de um temperamento muito perigoso. A primeira resulta no anti-intelectualismo, já aqui observado: a ideia – ou não ideia – de que pensar não é muito apropriado nos livros para criança. Logo essa atitude abre caminho para a segunda ideia: a de que os livros infantis, como as crianças, são inocentes e que as ambições de escritores, críticos, pais e do restante de nós são ideologicamente neutras. Por causa disso, fracassamos em perceber que, além de não podermos ser apolíticos, grande parte da ideologia presente nos livros para criança e em torno deles está oculta – e na verdade mascarada como o oposto do que realmente é.

Ambas as atitudes estavam certamente presentes na conferência de que participei. Apesar de o tema da conferência ser “ideologia”, poucas pessoas pareciam preocupadas com questões ideológicas abstratas e poucas teriam se interessado, por exemplo, pela opinião do crítico marxista Terry Eagleton de que “a história da moderna teoria literária é parte da história política e ideológica de nossa

época”^[8] – segundo a qual *não se pode* abstrair a política ao falar de livros. Por certo estavam cientes de que, como Bob Dixon observou em seu polêmico *Catching Them Young* [*Pegue-os enquanto jovens*, 1977]: “Qualquer um que se interesse em como as ideias – políticas no sentido mais amplo e importante – são nutridas e crescem em uma sociedade não pode se dar ao luxo de negligenciar o que as crianças leem”, ainda que não concordem com seu corolário de que “grande parte do material presente nos livros para criança é antissocial, se não anti-humano, e é mais provável que tolha e deforme os jovens que os ajude a crescer”.^[9]

A conferência discutiu o sexismo e o racismo nos livros para criança, bem como se determinadas obras eram de esquerda ou de direita, de classe média ou classe operária, e se pertenciam ao “mundo desenvolvido” ou ao Terceiro Mundo.^[a] Tomava como base a norma dos congressistas. Duas ideias ficaram claras à medida que a conferência avançava. A primeira foi que muitas pessoas simplesmente pressupunham que os livros para crianças são *fáceis*, o que eu chamaria de “falácia literalista”. Ela se baseia na crença de um poder da superfície do texto e na convicção da similaridade entre as percepções de crianças e adultos, que é contrária ao senso comum. O que faltou foi a desconfiança de que aquilo que pode nos parecer uma característica óbvia do texto pode não ser de todo óbvia ao leitor inexperiente; ou de que aquilo que verdadeiramente comunica em um texto é a atitude oculta, a filosofia e postura subjacentes, o status atribuído aos livros em geral. Não é o ato específico de violência que corrompe, mas a aceitação da violência como norma. Não é a “má” linguagem em si que é poderosa – em todo caso, poucos de nós ousamos imprimir a linguagem do parquinho –, mas é seu aparecimento *impresso* que lhe dá uma força diferente. Como disse Jill Paton Walsh: “O que está impresso ainda tem uma qualidade especial aos olhos de muita gente. O que está em um livro é de algum modo oficial, santificado”.^[10]

A segunda foi o problema da “norma”. Se estamos todos do mesmo lado, o que aconteceu com as enormes diferenças de sexo, raça, cultura, idade, classe, ideologia e política que tão obviamente nos separam quando não estamos conversando sobre livros para criança? Serão elas um talismã mágico que purifica e unifica todos aqueles que conversam a seu respeito?

Onde quer que se reúnam pessoas ligadas aos livros para criança, parece-me que essas atitudes em geral estão presentes, viciando a discussão (embora isso esteja rapidamente mudando). E por isso é mais interessante considerar essas atitudes inconscientes tal como existem (ou existiram) mais nos *críticos* que nos livros. Se isso parece perverso, eu diria que são os *críticos* que em última instância *fazem* os livros, não as crianças. As crianças não têm liberdade de escolha; podem ter liberdade para escolher *dentre o que há para ser escolhido*, mas não é a mesma coisa. Os críticos criam o clima intelectual que produz o texto.

E eu iria mais longe: quando uma criança passa a escolher, sua capacidade de escolha já terá sido moldada pela ideologia de seus mentores.

Identificar as ideologias importantes é uma tarefa enorme. O que eu gostaria de tentar aqui é a tarefa mais modesta de ver se podemos revelar alguns dos processos contraditórios que cercam os textos sobre literatura infantil.

“QUALQUER UM PODE SER ESPECIALISTA”

O que nos dizem, então, a crítica e a escrita *sobre* livros para criança quanto às atitudes e “cegueiras” dos que controlam a produção e transmissão dos mesmos?

Eu gostaria de começar com o fenômeno “qualquer um pode ser especialista” – o que, naturalmente, é muito irritante para aqueles de nós que se consideram especialistas. Em *Suitable for Children?*

[*Adequado para crianças?*, 1976], Nicholas Tucker observou que “a literatura infantil [...] tem sorte: ela normalmente pode depender de uma resposta a princípio interessada”, mas essa resposta se baseia em nostalgia, e “esse tipo de experiência comum tem suas limitações”.^[11] (É obviamente difícil fazer semelhante juízo de valor sem ser acusado de proteger o próprio território.)

Em meu modo de ver, para a maioria dos adultos “não leitores” (e a maioria não é), os livros para criança são território livre porque não há o que temer neles. Adultos que se sentiriam incapazes de expressar uma opinião sobre um texto dirigidos a eles sentem-se livres para conversar sobre livros para criança porque estes não têm a sombra da “resposta certa” do professor pairando sobre a cabeça deles. Os livros infantis não só podem ser legitimamente lidos “aquém da capacidade” como também podem ser prescritos e censurados. Não fazem parte do domínio do sacerdócio místico literário; fazem parte do mundo real e podem ser questionados. São genuinamente “cultura popular” e desconfio que, para muitos (talvez, num dos extremos, os incineradores de livros do conselho das secretarias de ensino locais), são uma oportunidade para se vingarem do que é basicamente um símbolo cultural estrangeiro, elitista e *excludente*: o Livro. Claro que todo esse envolvimento com livros é muito saudável. Robert Leeson, o radical escritor e contador de histórias britânico, anseia pelo momento em que a “crítica faça-você-mesmo se tornará a prática universal”,^[12] e por uma completa democratização do processo de transmissão literária. Mas isso pode ser feito? Resultará, mais uma vez, no anti-intelectualismo?

Em qualquer congresso ou reunião de pessoas ligadas ao livro para criança, as sessões preferidas sempre serão aquelas em que escritores ou ilustradores falam sobre seu trabalho (a síndrome de personalidade), seguidas de perto por aquelas sobre a prática de sala de aula, o contar histórias e os contos de fadas (como sobreviver como professor). As sessões menos concorridas serão as dedicadas a análises de textos e as mais vazias de todas, as que apresentam teoria

e crítica. Como muitas vezes sou um dos conferencistas que dirigem estas últimas, posso legitimamente ser acusado de parcialidade se observo que tudo isso me lembra pessoas lendo *em torno dos* livros em lugar de *através* deles.

Entretanto, essa objeção também teria base ideológica, pois implicaria submissão aos pilares gêmeos da crítica: a exclusividade e a descontextualização que mencionei na Introdução. Por que os leitores não devem “ler em torno” do texto? Se há uma boa dose de desconfiança em relação ao “acadêmico” por parte dos que se encontram na “linha de fogo” do ensino e da biblioteca, não há dúvida de que parte da desconfiança é justificada. As minas da literatura canônica estão se esgotando – ou, pelo menos, se tornando bem incertas – e a literatura infantil é um abundante e novo veio para se talhar uma reputação acadêmica. Mas devemos nos lembrar de que a academia não é garantia de seriedade, e o fato de que determinada crítica é pretensiosa, preguiçosa ou interesseira não deve ser usado como desculpa para a recusa em pensar. Tal recusa, como vimos, pode se mascarar de pragmatismo e sentido prático ou de recusa sensata por tolerar interferência no mundo jovial, prático, *inocente* e descomplicado das crianças e dos livros.

“TODOS DO LADO DO BEM”

A romancista Jean Ure foi citada no segundo capítulo como exemplo de escritor suspeito tanto por crítica acadêmica como por “literatura pretensiosa” para criança. Como perpetrador de ambos, eu bem poderia ser acusado de preconceituoso. Mas alegaria em minha defesa o mesmo que todos os demais: eu estou do lado do bem. Como todos os demais, quero o melhor para as crianças; e, como todos os demais, para mim, esse melhor é evidente.

Aidan Chambers descreveu com lucidez como, nos anos 1970, o pêndulo da ideia de publicar e lecionar literatura infantil na

Inglaterra “oscilou de um extremo elitista para um extremo igualmente estreito, populista”:

A prova de fogo não era mais o juízo de um grupo particular de adultos com antecedentes literários [...] e estava rapidamente mudando para o juízo de grupos de adultos com outros interesses especiais [...]. Era comum esses guardiões fazerem da seleção de livros quase um fetiche, segundo dois critérios: primeiro, se o livro atendia as exigências de seu próprio ponto de vista especializado [...] e, segundo, se em uma leitura não tutelada as crianças gostavam instantaneamente do livro [...]. Uma questão seriamente levantada era: o professor nunca deveria intervir entre as crianças e sua leitura?^[13]

Chambers não enfatiza o tema, mas essas duas atitudes possuem raízes ideológicas; não são meramente questões de interesses e métodos práticos contraditórios.

A essência do problema foi sintetizada por Terry Eagleton em um artigo intitulado “The Subject of English” [O sujeito da língua inglesa] em *The English Magazine*, na primavera de 1985. Em termos gerais, seu argumento, que se tornou um truísmo ao longo dos anos, era o seguinte: os seres humanos não produzem a si mesmos. São produzidos pela sociedade e nesse processo recebem certos “modos de subjetividade”; e o modo de subjetividade em nossa sociedade (ocidental) nos engana fazendo-nos crer que *realmente* “produzimos a nós mesmos”. A “literatura”, que se torna “uma questão do signifiante e não do significado” – isto é, o modo como conversamos sobre algo é mais importante do que aquilo sobre o que conversamos –, e o pensamento liberal-humanista *sobre* a literatura (que, naturalmente, cria a literatura) são ambos temperamentos “certificados pelo Estado”. Os termos-chave da crítica liberal-humanista – “sensibilidade, receptividade, simpatia” – e seu benefício esperado para o leitor – de ter sua experiência “enriquecida,

exaltada, intensificada” – têm segundas intenções. Eles são um fim em si mesmos; não são focados (ou transitivos) nem levam a lugar algum.

Pior que isso. Esses valores convencionais *parecem* ser liberais e apolíticos; *parecem* ver todos os lados de uma questão e contribuir para o crescimento humano e a felicidade. Mas, de fato, ser apolítico significa efetivamente defender o *status quo*, isto é, o “capitalismo liberal”. (Você pode *gostar* do capitalismo liberal, mas não pode, ao mesmo tempo, pretender neutralidade.) Para tomar emprestado o exemplo de Eagleton, a crítica liberal-humanista nos incentiva a ler, digamos, *Rei Lear* como um documento preocupado com a opressão, e a sentir vigorosamente a peça, com isso nos absolvendo da necessidade de *fazer* algo quanto à *opressão real*. A empatia abstrata é um fim em si mesma.

“O espaço da subjetividade moderna”, prossegue Eagleton, “é um campo de prisioneiros que se apresenta como um horizonte eternamente aberto”, e os humanistas liberais míopes patrulham esse campo, apoiando a própria opressão que sua “literatura” se propõe desdenhar. Em resumo, “todo humanista liberal que deseja paz, justiça e amor está em absoluta autocontradição” porque a realização dessas metas exigiria luta, identificação, ação e mudança, todas excluídas do discurso liberal-humanista. Por conseguinte, é necessário um novo discurso.

Lamentavelmente, não se tem registro de como reagiu o grupo de professores a quem Eagleton dirigiu essas observações. O seu argumento não é atraente, por dois motivos. Primeiro porque sugere que todos os professores carinhosos e atenciosos, fazendo o máximo para educar e transmitir os melhores e mais puros valores, são de fato um bando de autoritários fascistas; e, segundo porque sua própria formulação sugere que, se você tiver a temeridade de discordar, você mesmo se mostra míope ou fascista, ou ambos.

REIVINDICAÇÃO DO LIVRO

Infelizmente, é indubitável que a maioria das crianças é excluída do uso familiar dos livros; a pergunta para o futuro é se os previamente excluídos devem assumir o Livro tal como é tradicionalmente conhecido – o Livro, domínio da classe média por tanto tempo, precisa expandir seu encanto. Como sugeriu Robert Leeson:

[O] público pode ser livresco ou não livresco, mas ama uma história e a aceitará com o maior prazer de onde quer que ela venha. Por que não do livro? Abandonar a busca da verdadeira universalidade, outrora tida como o grande mérito do livro, exatamente quando a meta está à vista, é abandonar o futuro do livro [...]. Sem os “não livrescos”, o livro morrerá.^[14]

Isso parece bom-senso, mas também há uma cegueira ideológica no texto de Leeson, que, segundo me parece, reside na resposta à pergunta “Por que não do livro?”, na citação acima. Para a maioria, é muito tarde para o contato com o livro. Desde sua invenção, ele sempre foi prerrogativa de poucos. Escrever é ter poder; ler é ter somente a ilusão de poder. Um dos problemas fundamentais dos “leitores relutantes” não é apenas que eles não têm livros ou não sabem sobre eles, mas sim que o livro é de outra cultura, estrangeira, poderosa. E bem pode ser que o livro *per se* não possa se tornar parte da cultura de massa. Como salientou Charles Sarland, o status do Livro é algo que foi criado e nutrido por um grupo muito elitista, notadamente o crítico F. R. Leavis e seus adeptos – que estão muito longe da extinção:

Leavis afirmou que a literatura em geral, e a inovadora em particular, é o repositório central e intérprete do valor em nossa sociedade. Ora, esse argumento, devo dizer, é lixo. Uma imensa

minoria, se não a maioria da população, não lê ficção, ou lê muito pouca ficção, e mesmo assim parece não ter nenhuma dificuldade para estabelecer seus sistemas de valor.^[15]

A tese geral de Leeson de que a ruptura genuína na cultura do Ocidente foi a perda da tradição oral, do verdadeiro envolvimento interativo entre o contador de histórias, a história e o público, é interessante porque todo debate a seu respeito deve ter raízes ideológicas. O relato oral de histórias não é meramente “das pessoas”; é *de tipo diferente*. Conforme mostrou Walter Ong, hábitos e estruturas de pensamento são diferentes nas culturas orais.^[16] Se, por outro lado, acharmos, com Leeson, que o Livro deve ser mobilizado para a causa da democracia, então devemos estar cientes de que ele faz coisas diferentes da história narrada oralmente e pode ser por completo hostil às formas orais. (Para testarmos nossa própria postura, poderíamos considerar nossa reação à sugestão de que o livro tem sido um beco sem saída no desenvolvimento da atividade narrativa [*“storying”*].) Desse modo é curioso como são raros os “contos populares” bem-sucedidos quando passam para a forma escrita, em comparação (nos mesmos termos) com a história gerada para formas textuais. De qualquer maneira, eles são pré-classificados como contos “populares”, e quem é o “povo”? Desconfio que é, sempre, alguém mais e alguém menos.

Por mais que possamos purificar nossas abordagens políticas, podemos escapar às implicações ideológicas da decisão que *devemos* tomar sobre essa questão?

PASSOS POSITIVOS

Claro que é fácil demais meramente apontar o quanto devemos ser autoconscientes ou, como muitos pós-estruturalistas, nos deixar no vazio, desconstruídos, sem ter para onde ir. Por sorte, o lado positivo

do pragmatismo crítico-literário das crianças me anima a buscar as implicações de alguns dos nós ideológicos que encontramos. Talvez o mais importante desses nós, bem como o que provoca uma “cegueira” defensiva, seja a questão do texto. Que status ele tem? A quem pertence? Daqui, para onde vai?

Podemos encarar o livro como um grande dominador das massas ou como um grande libertador da mente humana. Se assumirmos a primeira perspectiva, poderemos tentar tomar o livro e usá-lo para nós mesmos ou rejeitá-lo por ser contaminado por juízos de valor e atitudes de classe média. Se considerarmos a primeira dessas atitudes, poderemos fazer o jogo ideológico da classe média; pois então, pode-se dizer, somos apenas capazes de *ver* de uma maneira, independente de qualquer verniz de conteúdo não sexista ou não racista que pudermos aplicar na forma do texto. Em diversos sentidos, portanto, a resposta pareceria ser, logicamente, rejeitar o livro e afirmar que uma cultura não livresca é dominante, e deve encontrar seus próprios caminhos narrativos e seus próprios modos de articulação. Deve haver então um *apartheid* cultural reconhecido, de culturas livrescas e não livrescas? Pode a narrativa se livrar dos padrões impostos por sua impressão e novamente se encontrar? As “novas” mídias são o caminho à frente?

Por outro lado, muitos de nós desejaremos nos ater ao livro como influência libertadora, o repositório da liberdade e do pensamento correto – em cujo caso talvez tenhamos de reavaliar o que estamos de fato fazendo com os livros. Os livros são agora claramente desejados cada vez menos. Outras mídias dão às nossas crianças acesso a formas muito sofisticadas de percepção e a uma gama muito complexa de técnicas de contar histórias. Se podemos nos fiar nas palavras de escritores como Jean Ure, o livro está deliberadamente dando as costas a esse desafio *por razões ideológicas*. Está tentando competir no nível menos importante, o do conteúdo, porque o conteúdo *parece* ser a área em que, como disse no início, podemos tomar decisões claras.

Assim, para que o livro sobreviva a seus amigos, bem como a seus inimigos, é preciso que haja mudança em algo além do que o tema, e é importante que todo o impulso das que podem ser chamadas de as verdadeiras pessoas da fronteira da *literatura* infantil esteja na *forma* inovadora. Devemos experimentar para romper a atoleiro ideológico que ora tenta abertamente usar o livro como uma arma social (como salientou Jacqueline Rose, quanto mais envolvente o texto, mais forte seu potencial de doutrinação),^[17] ora se esforça por manter o livro tal qual ele é. Mudar o tema, como vimos, não faz nenhuma diferença em termos ideológicos.

Mas, se quisermos livros experimentais, onde os encontraremos? No livro-ilustrado, existe mais liberdade, não só porque a palavra é deslocada, com isso liberando o texto até certo limite, tanto em termos culturais como em termos de classe, mas também porque, como disse William Moebius, no artigo “Introduction to picture book codes” [Introdução aos códigos do livro-ilustrado, 1986]: “Os códigos gráficos [...] são interativos, simultâneos, embora nem sempre congruentes com os códigos do texto verbal ou do mundo apresentado”.^[18] Entretanto, é claro que a escassez de textos que ampliem o alcance do livro ou sua disponibilidade *genuína* (em lugar de superficial) é uma questão mais ideológica do que (como poderiam alegar as editoras) pragmática.

Escrever sobre política e ideologia nos livros para criança pode parecer criar uma nova hegemonia para preencher o vazio deixado pelo desaparecimento das certezas da crítica literária tradicional. Mas se os livros para criança serão, como devem ser em todas as ideologias que não as mais repressivas, genuinamente ampliadores da mente (e claro que aqui estou revelando algo de minha própria ideologia), eles devem ser vistos em termos do mundo que os cria e do mundo que os circunda. A criança pode ser inocente, se inocência e amoralidade podem ser equiparadas; mas, para que nós, adultos, possamos falar proveitosamente em literatura infantil, não podemos nos permitir a pretensão de ter uma inocência similar.

Temos de aceitar, assim, um tanto à moda de Christopher Robin de A. A. Milne em suas orações, que os livros para criança podem parecer doces e inocentes, mas que eles não o podem ser assim – e tampouco o podem ser seus críticos.

Uma contribuição recente e influente a esse debate foi o artigo de Peter Hollindale “Ideology and the children’s book” [Ideologia e o livro para criança, 1988], em que ele afirma que “no mesmo período em que os avanços na teoria literária nos tornaram recém-conscientes da onipresença da ideologia em toda a literatura e da impossibilidade de limitar sua ocorrência a aspectos superficiais visíveis de um texto, o estudo da ideologia na literatura infantil tem se restringido cada vez mais a essas características superficiais pelas polarizações do debate crítico”.^[19] Esse estudo da ideologia também está restrito por uma falta de consciência de atitudes em relação ao texto, à política e às crianças.

[a] O autor optou por manter o termo utilizado na época da conferência – como marca de temporalidade – para o que hoje se denomina “países em desenvolvimento”. [N.E.]



[9] PRODUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL



A SINGULARIDADE DA PRODUÇÃO DE LIVROS PARA CRIANÇA ESTÁ intimamente ligada à ideologia e ao mercado, à tradição e ao gênero. Traçar todas as influências sociais e literárias é como descrever sombras numa parede ao lado de uma fogueira; a princípio, o processo da madeira sendo queimada é relativamente uniforme, mas não há dois momentos iguais dessa queima. Como disse Macherey já em 1970:

De fato, as condições de sua comunicação são produzidas ao mesmo tempo que o livro [...] de sorte que essas condições não são completamente dadas e não têm nenhuma prioridade temporal. Os leitores são feitos por aquilo que faz o livro – embora se trate de dois processos diferentes – pois, não fosse assim, o livro, escrito por algum impulso inescrutável, seria fruto do trabalho de seus leitores, reduzido à função de uma ilustração.^[1]

Como estão envolvidos leitores de idades diferentes, temos de levar em conta não só o aspecto didático, mas as muitas reações a ele. Entretanto, como em outras literaturas, o processo é circular: o autor produz o texto que produz os leitores que produzem a resposta que produz o autor *ad infinitum*.

Neste capítulo, examinarei a posição de autor, editora e criança no ambiente editorial de hoje. E, também, se alguma análise sincrônica específica é inevitavelmente irrelevante no contexto de conceitos de controle mais amplos, como políticos, econômicos ou de psicologia social.

O enorme volume de textos acerca do escrever para criança de autores de livros infantis tende a tratar de inspiração, técnica e da relação do escritor com a criança ou com a arte, mas não com as circunstâncias que cercam a produção do texto, que, em última instância, têm um efeito decisivo na “poética”, na gramática crítica da

literatura infantil. Por exemplo, a recente compilação de material do Simmons College Center for the Study of Children's Literature, *Innocence and Experience* [Inocência e experiência, 1978], de Harrison e Maguire, dedica mais de trezentas páginas à reflexão autoral, e cinco à material sobre edição e publicação. Quase a mesma proporção pode ser encontrada em outras coletâneas.^[2]

Parece que existem três elementos no percurso do livro em direção a uma criança: o autor, a editora e a criança. À editora, geralmente é creditado (em especial por ela mesma) o papel principal, pois é quem identifica o mercado e muitas vezes encomenda, modifica ou, mais raro, seleciona textos para atender a esse mercado. Claro que não é uma ciência exata; a muito prestigiada editora de livros para criança Julia MacRae descreveu o “padrão de publicação” como “sempre mutável, sempre fascinante e sempre imprevisível”.^[3] O autor está em uma ponta do sistema; a criança, na outra.

Como vimos, todo o processo de transmissão é, em geral, considerado complacente, mas pode ser visto como um exercício de poder, que aflora em características textuais, ou como um exercício de pressões voltadas a uma classe.^[4] Embora exista alguma verdade em todas essas opiniões, o processo real de produção e transmissão do livro para criança é muito mais complexo. Podemos, porém, esboçar um modelo descritivo do processo circular de transmissão e reação nos três elementos principais – autor, editora e criança –, cada um com seu próprio grupo de influências.

Os autores serão influenciados por sua própria infância, pelos livros que leram, por observação de suas famílias; e experimentarão pressões de grupos de leitores adultos, códigos culturais gerais e controles genéricos. Basicamente, partirão de alguma ideia sobre o tipo de livro que desejam escrever, mas não sobre o livro em si mesmo.

Voltemos ao exemplo de Jean Ure, citada antes. Sua escrita é pragmática; ela diz: “Tive que eliminar duas meninas (em *You Win*

Some, You Lose Some [Ganham-se umas, perdem-se outras, 1984)] e mudar o final, porque disseram que era antigay e atrairia cartas de ódio [...]. Agora tenho uma visão terrivelmente amarga do mundo, mas não se pode colocar isso num livro para criança”.^[5] Compreender o sentido dessa declaração é notar a influência do grupo de pressão de baixo para cima sobre a editora que impõe um conceito pessoal do que os livros devem e podem ser. A poética da literatura infantil é feita dessas confluências e conflitos.

Antes de começarem a escrever, os autores fazem ajustes no gênero em que estão trabalhando. Dubrow cita E. D. Hirsch dizendo que “um gênero é menos um jogo que um código de comportamento”,^[6] e o código de comportamento relativo aos livros para criança possui eixos estruturais e estilísticos baseados em um sentido de texto muito mais nostálgico em termos pessoais e muito mais didático em termos públicos que o de qualquer outro tipo de livro. Tal como lemos livros para criança em vários sentidos ao mesmo tempo, também o escritor, consciente ou inconscientemente, tem de considerar as implicações genéricas, socioculturais e didáticas de escrever esse tipo de livro. As influências fundamentais sobre um autor para criança, além daquelas impostas a todo escritor (como os controles genéricos), incluem a amplitude com a qual o livro se estende a uma criança específica, à ideia de uma criança ou da própria infância do autor. Pode parecer que o próximo passo seria encontrar uma editora, ou pelo menos um agente, cujo trabalho é selecionar textos publicáveis e agir como intermediário. Entretanto, como na Inglaterra tem sido cada vez mais frequente as grandes editoras não aceitarem originais a menos que venham por intermédio de um agente, hoje é muito difícil encontrar um *agente* – à medida que muitas editoras encomendam até 95% de sua produção, a pressão dos aspirantes a autores também tem recaído cada vez mais sobre esse profissional.

Quanto às editoras, o final do século xx no Reino Unido assistiu a uma consolidação que destinou a maioria das publicações às mãos de

umas poucas multinacionais. O quadro de profissionais no setor editorial ainda é predominantemente feminino, o que pode ou não introduzir um problema de gênero. Conforme a famosa observação de John Goldthwaite:

Existem muitas mulheres trabalhando com livros para criança e demasiadas ocupando cargos editoriais. Esse desequilíbrio entre sensibilidades masculinas e femininas pode ter sido admitido em 1919, quando a Macmillan montou o primeiro departamento juvenil do mundo e, sob a ilusão de que os livros para criança pertenciam às senhoras, entregou seu comando a uma delas; mas não há nenhuma desculpa para isso hoje. Não há nenhuma prova de que as mulheres saibam mais que os homens o que as crianças necessitam e desejam; e, ainda que houvesse, dificilmente isso afetaria o veredicto sobre livros que nos foi dado por várias gerações de mulheres editoras que evidenciaram que, por melhores que sejam suas intenções, seus padrões são tímidos e comerciais.^[7]

Para essas editoras, as finanças parecem dominar: não há mais (em geral) uma única editora controlando tudo; há, isso sim, dentro da editora, uma equipe, com árbitros internos e externos. Ao redor deles, estão as influências financeiras, sociais e literárias diretas na forma de compradores para diferentes culturas, que terão, todos, suas próprias demandas. Um ligeiro exame na lista de *best-sellers* para crianças no século XXI mostra que dominam as séries de literatura de gênero: aventura para meninos (frequentemente baseadas em figuras adultas como James Bond), romance ou fantasia para meninas. Os livros são codificados por cores, dirigidos a faixas etárias, e possuem pouca margem para inovação: de fato, poder-se-ia argumentar que, por serem motivados pela mercantilização [*commodification*] da infância, mais pelo marketing que pelas seções criativas de editoras,

os livros infantis no Ocidente no século XXI estão entre as formas mais conservadoras e retrógradas.

Existe, porém, um elemento novo e positivo no trabalho. Há um movimento de retorno a pequenas editoras independentes (embora, talvez inevitavelmente, muitas das de maior sucesso sejam logo tragadas pelos tubarões), motivadas pela habilidade de comercializar seus livros por meio de livreiros estabelecidos na internet. Os sistemas de impressão por demanda também estão aumentando as possibilidades de publicação individual.

Assim, os livreiros, que no Ocidente têm uma relação financeira complexa com as editoras, exercem uma influência muito forte. Eles podem decidir quais livros recebem as posições mais favoráveis em suas lojas, muitas vezes cobrando honorários para a colocação: com isso, as editoras pequenas, que não podem pagar os honorários, vendem poucos livros. (Mais uma vez, a editoração e a venda eletrônicas de livros estão mudando essa situação.)

A próxima etapa do processo de levar o livro à criança é encaminhá-lo à esfera comercial, via processos habituais de marketing e resenha. Entretanto, a resenha de livros para criança em geral é muito mais rara que a dos livros para adulto, e envolve uma camada adicional de intermediários, vários tipos de selecionadores de livros, professores e bibliotecários.

Finalmente, o livro pode ser comprado – mas por quem? Os livros para criança são únicos no sentido de que a maioria provavelmente não é comprada pelo usuário final, mas por outros intermediários, como pais e avós, que bem podem estar (e provavelmente estarão) desavisados dos processos de seleção. E só então o livro é filtrado (por baixo) até a criança: não chega a surpreender que o hiato inevitável entre escritor e leitor é ampliado e se torna extremamente complexo. Em geral, as linhas de influência e transmissão entre os vários agentes são descendentes e para dentro, embora muitas influências se movam em ambos os sentidos. Vários grupos interagem de um

modo muito complexo, como os imediatamente “acima” da criança; um livro pode passar do bibliotecário para o professor, para o pai e para o colega em qualquer ordem.

Quase todas essas “linhas” de transmissão, do autor à criança, podem ser invertidas: os filhos influenciam os pais que influenciam os professores que influenciam as livrarias que influenciam as editoras que influenciam os autores – e assim por diante, em uma complexa dança interativa. Curiosamente, um dos grupos menos influentes é o dos autores *sobre* os livros para criança, que ocupam posição um pouco ambivalente nos extremos do processo, e que têm uma propensão a identificar uma ou duas influências nos textos e a elaborar teorias poético-culturais com base nessas poucas influências. Quem, por exemplo, determina o *estilo* do livro para criança contemporâneo? Seriam as editoras internacionais ou os pedagogos, os dois, ironicamente, mais envolvidos? Quem determina o conteúdo (se é que semelhante conceito pode ser cogitado em tempos pós-desconstrutivistas)? É a criança ou o profissional de marketing? Em seu recente levantamento, Michele Landsberg observa que os bibliotecários se tornaram “dentes de engrenagem na máquina de consumo”, e cita Randall Jarrell dizendo que “os usuários profissionais das palavras processam seu produto como se fosse comida de bebê, e nós, os bebês”. Mas por que é assim?

Pode bem ser que o desenvolvimento e a produção de livros para criança sejam de fato governados por outras forças, em particular a política cultural, ou talvez política de literatura de gênero, ou, mais provável, uma dependente destas – a economia. Em uma brilhante pesquisa para *The Signal Approach to Children’s Books* em 1980, Elaine Moss resenhou as publicações dos anos 1970 e destacou umas tantas esquisitices como o fato de que:

A economia ditou que mais e mais títulos novos devem ser publicados para atender a demanda reduzida por livros em

geral; as razões para isso eram a escassez de dinheiro e a necessidade desesperada de retorno rápido do investimento [...]. No admirável mundo novo de decisões norteadas por previsões de vendas [...] a batalha entre o editor-com-talento e o departamento-de-vendas-com-cifras parece estar abalando alguns dos edifícios da boa publicação de livros para criança.^[8]

Em meio a tudo isso, pode parecer que o autor está realmente morto, e que as restrições de gênero (incluindo estilo, estrutura e conteúdo) em termos do que é aceitável no mercado prevalecem sobre o original e o individual. A grande influência do *feedback* de grupos prestigiosos não só muda diretamente a atitude dos autores como também altera expectativas gerais e genéricas. Pode ser que isso sempre tenha sido assim; mas, em um mundo em que o livro de capa dura está em rápido desaparecimento e é difícil a publicação de trabalho experimental, parece provável que as restrições sociais estejam suplantando a norma literária de crescimento e experiência. Mesmo assim, quaisquer que sejam as macroinfluências, elas sempre serão expressas nos microssistemas que, em última instância, são capazes de subverter e de ser subvertidos.

UMA NOTA SOBRE A CENSURA

Afirma-se que Marshall McLuhan teria dito que “um livro bem-sucedido não tem condições de ser mais que dez por cento novo”,^[9] e isso me parece ser verdade, mesmo no contexto do papel mutável do leitor. O leitor produzirá significados individuais a partir do texto, mas por certo há um ponto no qual as normas sociais controlarão a percepção, tal como controlam as normas literárias e, conseqüentemente, os novos textos.

É difícil dizer se é possível refinar de maneira proveitosa o modelo do conflito social e literário – com certeza seria possível aumentá-lo –

em vista das forças maiores que o controlam. De fato, uma microanálise é útil para os autores, e pode ser útil aos envolvidos na formulação de conceitos maiores. Mas somos deixados, penso eu, com decisões pessoais, como autor ou como pais. Quem deve decidir? E quem, na realidade, deve censurar? Pois não se deve subestimar a complexidade das influências sobre o autor – desde o comprador dos direitos estrangeiros até a criança. Essas influências estão entre as que levam, nessa expressão muito enganosa, à “morte do autor”. O escritor (vivo) já começa com uma carga de restrições sociais, portanto a responsabilidade individual fica para nós. Se quisermos influenciar os outros, deve ser pela educação e com consentimento. O livro, e em especial o livro para criança, não pode ser usado como arma.

Ora, tudo isso está muito bem fundado em sólidos princípios, mas, lamentavelmente, não leva à liberdade, mas sim à liberdade para os fanáticos restringirem a liberdade. Pessoas com convicções simples, fortemente defendidas, levam uma vantagem inerente nessa luta: elas se importam. Para o fanático, o “liberal”, que apenas pode trabalhar pela esperança e pelo exemplo, deve parecer desamparadamente fraco e confuso; pode parecer que quero a liberdade sem revolução e a responsabilidade sem autoridade.

Como membro da sociedade, a resposta, para mim, é simples. A censura é ruim. Podemos aconselhar as pessoas sobre o que é bom ou ruim em nossa opinião, mas o material de leitura deve estar disponível a nós, sejam quais forem as consequências. Se isso parece absolutamente irresponsável, eu me limitaria a citar a passagem de *Viagens de Gulliver* (1735/1973), de Jonathan Swift, em que o rei de Brobdingnag, a terra dos gigantes, debate a questão da liberdade com Gulliver:

[O rei] disse não saber de nenhum motivo pelo qual aqueles que nutrem opiniões prejudiciais ao público devam ser obrigados a

mudar, ou não devam ser obrigados a ocultá-las. E como era tirania em qualquer governo exigir o primeiro, era fraqueza não aplicar o segundo: pois um homem pode ter permissão para manter venenos em seu armário, mas não vendê-los por aí como licores.

Sua lógica, que a princípio parece ser liberal, é de fato autocrática; eu não permitiria a um rei decidir sobre o que é veneno e o que é licor.

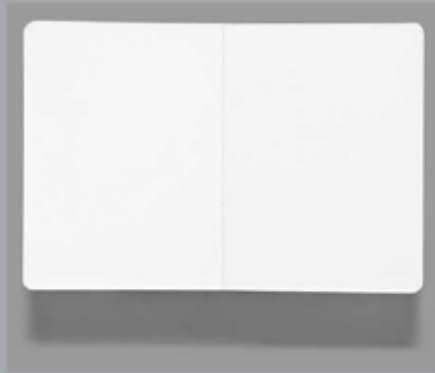
Minha resposta, como pai, é muito específica. Posso aconselhar e educar minha própria família, e não parece sensato empreender uma cruzada contra o resto do mundo. Isso não se dá apenas porque eu não poderia ter sucesso contra todos que discordam de mim, mas porque, deixando de lado alguns vilões (para mim) óbvios, a maioria dos escritores está seguindo os próprios princípios. O fato de discordar das pessoas não me faz correto – nem me dá direito algum. (Uma excelente exploração de princípios pessoais contra princípios populares nos livros para criança, com referência especial a escritores como Roald Dahl e Judy Blume, pode ser encontrada no livro de Michele Landsberg *The World of Children's Books* [*O mundo do livro para criança*, 1988].)^[10]

Até aqui tudo bem – ou mal – para minhas próprias filhas. Mas e quanto ao restante? Posso apenas, em sã consciência, abandonar a maioria das crianças aos dispositivos menos-que-responsáveis de seus pais? Este é, talvez, o clássico dilema [*double-bind*] liberal, mas tenho de enfrentá-lo. Eu *faria* o bem para os outros, mas jamais posso saber com certeza *o que é bom* para os outros.

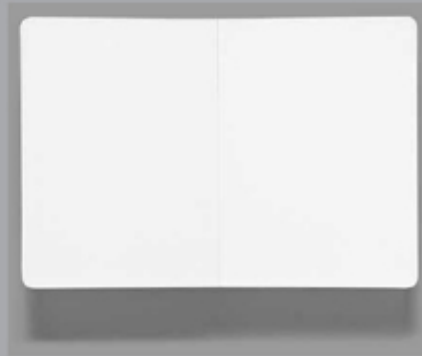
Mas e quanto à situação de um escritor para crianças *mais novas*? Aqui eu diria que a existência de múltiplos significados gerados, potencialmente e de modo incognoscível, pela criança-leitora torna a prescrição um assunto muito duvidoso. No mínimo, sugere que não só os alvos “visíveis” de sexo, raça e classe tendem muito a ser invisíveis aos leitores infantis, a menos que *queiramos* que eles sejam

visíveis, mas também que o texto aparentemente inocente e desejável possa transmitir sentidos que possam corromper.

Diante dessa descoberta enorme e talvez opressiva, que representa uma falta de fé na linguagem como instrumento comunicativo, alegro-me muito em dizer que, como pai, cidadão, escritor e acadêmico, tenho padrões diferentes – e que são todos compatíveis. São padrões controlados e resolvidos em uma crença na humanidade (apesar de toda evidência); mas, no curso normal da vida, porque temos de ser diferentes em tempos diferentes, esses padrões estão às vezes fadados a entrar em conflito. Passamos nossa vida – como nossos filhos passarão – constantemente processando, pesando e equilibrando uma gama fenomenal de conhecimento, percepções e sensações. Não podemos ser simplistas a respeito deles e não esperamos que nossos filhos sejam. Deve ser óbvio que o mesmo aconteça em nossas abordagens dos livros para criança e na relação com eles.



[10] A CRÍTICA E O LIVRO-ILUSTRADO



De que serve um livro sem figuras nem diálogos?

LEWIS CARROLL

A LITERATURA INFANTIL TOMA EMPRESTADAS CARACTERÍSTICAS DE todos os gêneros. Mas existe um gênero para o qual ela tem contribuído: o livro-ilustrado, que é distinto do livro com ilustração. Essa distinção é, em grande parte, organizacional. Porém, se lembrarmos que a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro-ilustrado.

Diante dessa diferença no modo de ler tanto o livro com ilustração como o livro-ilustrado, a crítica e a teoria têm sido muito limitadas, tendendo a recorrer a chavões figurativos. Como observou a ilustradora Celia Berridge, “o verdadeiro motivo de os livros-ilustrados obterem tratamento tão sintético nas resenhas não é por serem considerados deficientes a partir de uma avaliação séria, mas por serem *todos* considerados a parte menos importante do universo do livro”.^[1] Como também notou um resenhista norte-americano, a desvalorização do livro-ilustrado resulta da simplicidade da linguagem; pois “grande parte da complexidade, como o uso da metáfora, por exemplo, é expressa pelos elementos visuais: o tamanho e o formato do livro, a espessura do papel, as fontes [...]”.^[2]

Em suma, precisamos de uma linguagem crítica para essa nova área, de potencial muito grande. “A complexidade da interação entre significado da imagem e significado do texto [...] [e] o que essa interação possibilita”, escreve Philip Pullman, “é a maior descoberta da narração de histórias do século xx: ou seja, o contraponto.”^[3] Pullman destaca a principal dificuldade para os resenhistas:

Um tipo diferente de visualização está envolvido: o de simultaneidade que temos no cinema [...]. Em uma história em

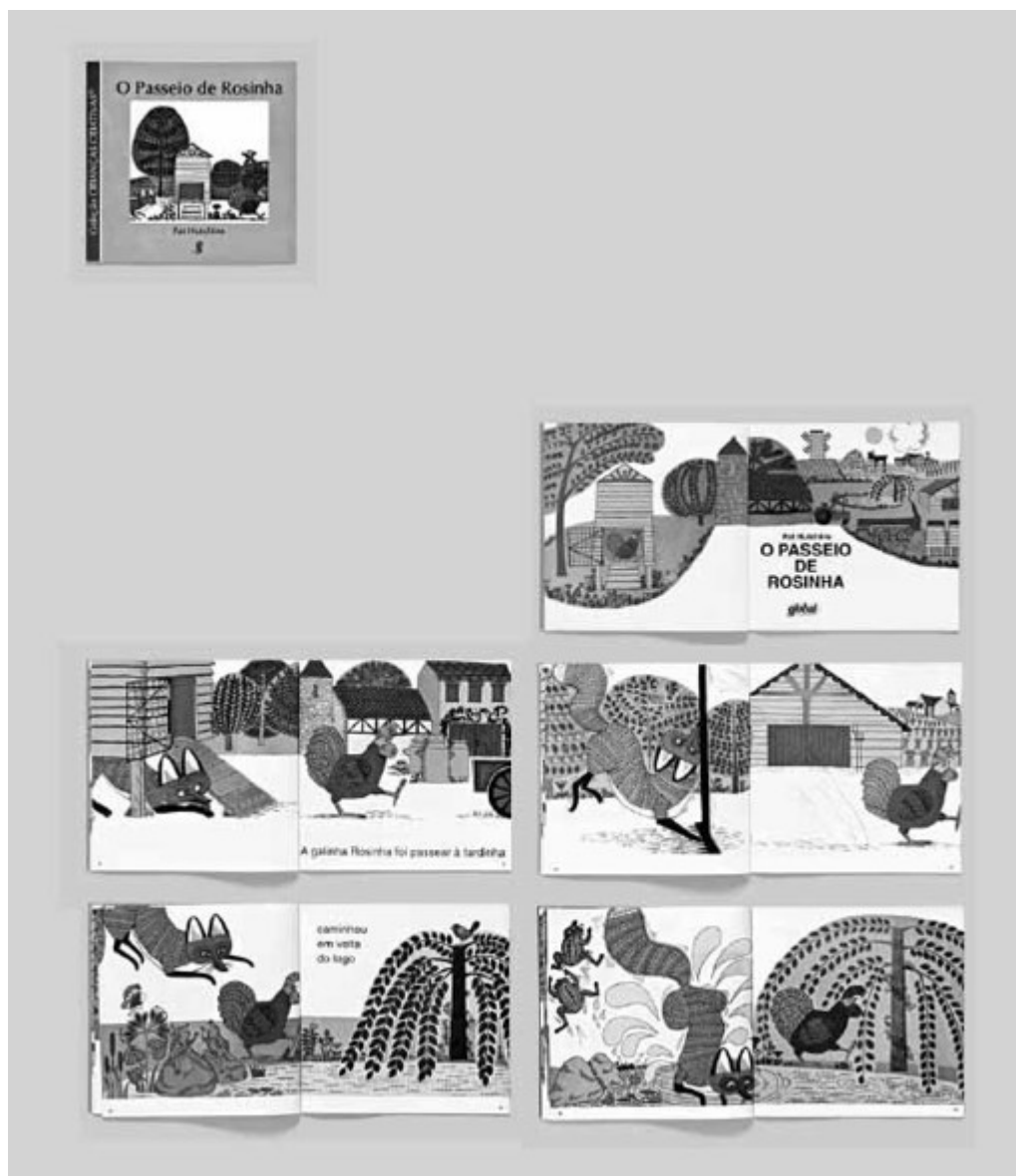
quadrinhos, podemos visualizar várias coisas acontecendo juntas, e não importa qual lemos primeiro. Na estrutura dos quadrinhos, o fluxo do tempo se divide em pequenos redemoinhos – e esse afrouxamento da tirania do fluxo de mão única possibilita o contraponto, lançando o mais extraordinário virtuosismo na narração de histórias.^[4]

Os livros-ilustrados podem explorar essa relação complexa; as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa. Os livros-ilustrados podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal; podem ser aliados da criança-leitora, como vimos no caso de *O passeio de Rosinha*. Como diz Margaret Meek:

Podemos dizer que uma página em um livro-ilustrado é um ícone para ser contemplado, narrado, explicado pelo espectador. Ela guarda a história até que haja uma narração. Assim, no começo, as palavras são poucas; os acontecimentos da história estão nas ilustrações que formam o texto polissêmico. O leitor tem que descobrir qual dos eventos pictóricos transmite o argumento, enquanto cada releitura mostra que outros dados também podem ser levados em conta. A lição essencial de *O passeio de Rosinha* depende da não existência de menção à raposa, porém o leitor sabe que não haveria história sem ela. Isso não pode ser descoberto em parte alguma senão na interação do leitor com o texto.^[5]

Logo, os livros-ilustrados podem desenvolver a diferença entre ler palavras e ler imagens: não são limitados por sequência linear, mas podem orquestrar o movimento dos olhos. O mais importante, como disse Sonia Landes, é que “no entendimento dos ilustradores de hoje, os livros-ilustrados lidam na realidade com dois argumentos, o visual e o verbal; e cada um pode ser escalonado separadamente para um

mútuo reforço, contraponto, antecipação ou expansão”.[6] Eles têm um grande potencial semiótico/semântico; decididamente *não* são simples coleções de imagens, “livros de pinturas costuradas juntas de modo negligente ou astucioso”.[7] Esse é um meio no qual as páginas podem ser vistas em termos de aberturas e de livre exploração das interações de dois meios; pois, como disse Nicholas Tucker, “a arte do livro-ilustrado [...] reside nas interações entre a ilustração e o texto”.[8]



O passeio de Rosinha,

Pat Hutchins.

Global, 2004

Mas – e infelizmente isto é verdade na maioria dos casos – os livros-ilustrados também podem fixar as palavras numa interpretação restritiva, prosaica. É óbvio que não há nenhum sentido no qual as imagens possam “simplesmente” ilustrar o que as palavras dizem; elas devem interpretá-las, mas a interpretação pode ser insípida ou ajustar-se a estereótipos visuais de forma ou cor ou padrões visual-verbais comerciais/populares. Toda ilustração é uma interpretação, apesar da opinião de Brian Alderson de que muitos dos primeiros exemplares de livros com ilustrações são “de ordem da representação: retratos literais do que o texto diz [...]. [O ilustrador] busca dar uma versão simples dos fenômenos *como ele os vê*”.^[9] Essa mesma concepção é encontrada em Sonia Landes: “Um dos papéis das imagens em um livro-ilustrado é realçar o significado de uma história ilustrando as palavras. Mas os bons artistas do livro-ilustrado vão bem além disso, graças à invenção e ao desenvolvimento de material adicional da história”.^[10]

Mas qual é a relação dessa teoria com as crianças? É evidente, como vimos, que, mesmo em um estágio bastante avançado de socialização, as crianças percebem as coisas de modo diferente dos adultos; no entanto, paradoxalmente, pode ser que com o livro-ilustrado adultos e crianças estejam em seu ponto de maior proximidade. Nicholas Tucker cita Maurice Sendak, autor-ilustrador de alguns dos mais bem-sucedidos e influentes livros-ilustrados modernos, que, após ser acusado de realizar trabalho grotesco por desenhar crianças com cabeças grandes, disse: “Eu conheço as proporções do corpo de uma criança. Mas estou tentando desenhar o modo como as crianças *se sentem* – ou melhor, o modo como imagino que elas se sintam”.^[11]

Existem muitas evidências mais empíricas das próprias crianças. Joan Cass observou que:

As crianças também tendem nessa idade (de dois anos e meio a três anos e meio) a reconhecer objetos nas imagens – seja qual for a posição deles no espaço; isso significa que às vezes olharão para seus livros-ilustrados de cabeça para baixo e ainda conseguirão nomear os objetos que estão ali. Essa propensão para ignorar a organização espacial significa que nem sempre elas analisam o que veem e, por isso, não separam o importante do insignificante [...]; dos quatro aos quatro anos e meio, as crianças não reconhecem uma sequência de ação em diferentes imagens; elas veem cada uma como separada do resto.^[12]

Isso está muito distante da percepção do adulto, e é raro um autor-ilustrador conseguir abordar esse problema. O mais surpreendente são os livros de David McKee, cujo *Agora não, Bernardo* foi discutido antes. Seu *Odeio meu ursinho de pelúcia* (1982/1994) pode ser descrito por um leitor adulto como um exercício surrealista. O texto é bastante coerente. Começa da seguinte forma:

Na quinta-feira a mãe de Brenda foi visitar a mãe do João.

[Página] A Brenda foi junto para brincar com o João.

[Página] – Por que vocês não vão brincar lá fora com seus ursinhos de pelúcia? – disse a mãe do João.

[Página] João e Brenda saíram com seus ursinhos.

[Página] – Odeio meu ursinho de pelúcia – disse João.

[Página] – Odeio meu ursinho de pelúcia – disse Brenda.

[Página] – Mas o meu ursinho é melhor do que o seu – disse João.

[Página] – Nada disso, o meu ursinho é melhor do que o seu – disse Brenda.

Nas primeiras três imagens, há um reflexo direto das palavras: Brenda e sua mãe são mostradas na porta do apartamento de João; Brenda conhece João; os dois são mandados brincar fora do apartamento. Nas imagens seguintes, Brenda e João são vistos brigando. Até então, coerência. Mas, mesmo na primeira imagem, algumas perguntas ficam sem resposta. Existem vários personagens adultos do lado de fora da porta, um segurando chocolates, outro segurando flores, um terceiro escrevendo num bloco de notas. Duas velhas senhoras apontam para eles. E, o mais notável, três homens descem pela escada carregando uma mão enorme. Todos esses elementos suscitam questões imediatas da narrativa. Chegaremos a descobrir o que os homens estão fazendo com a mão ou quem os outros estão visitando? Ainda mais perturbador é o fato de que as perspectivas estão erradas; o patamar e os degraus não estão no mesmo plano que os personagens (como vimos, as crianças conseguem ler as figuras de qualquer ângulo).



Odeio meu ursinho de pelúcia,
David McKee.
Martins Fontes, 1994

Na segunda imagem, em que Brenda conhece João, descobrimos que o apartamento é pouco mobiliado: há um sofá, uma espreguiçadeira, tábuas e caixas de chá, uma contendo artigos para chá, a outra, muitas cartas. A mãe de Brenda está chorando; a mãe de

João observa uma carta e uma foto. Pela janela se vê um pé enorme sendo baixado por um guindaste.

Na terceira imagem, a página tem três dimensões reduzidas a duas, de modo que três cômodos e três conjuntos de ações são simultaneamente apresentados – e em seguida Brenda e João saem para um mundo assombrosamente bizarro no qual há centenas de fragmentos de narrativa: mulheres lendo a mão, uma luva perdida (que uma mulher lamenta, várias páginas adiante), um homem agarrando a sobancelha e jogando fora um jornal, uma mulher pintando um arco-íris, pessoas olhando todas elas na mesma direção, um casal de velhos com sorvete na mão se entreolhando sugestivamente, pessoas passando uma após outra por um estranho arco, filas de mulheres vestindo roupas idênticas –, todos eles envolvendo adultos em atividades que não têm uma resolução definida. Na maioria das imagens, mãos enormes estão sendo carregadas.

Para o leitor adulto, é uma lição à medida que tentamos entender o que vemos ao aplicar expectativas genéricas. O que tudo isso simboliza e prediz? Onde estão as conclusões de tais predições? E por que, no final do livro, o apartamento de João está acarpetado e confortável, com as mãos ajoelhadas no chão tomando chá? O mistério das mãos e do pé enormes é resolvido na última página, onde se fica sabendo que há uma exposição de esculturas de pés e mãos – mas a coerência narrativa para por aí.

Eu diria que *Odeio meu ursinho de pelúcia* é um genuíno livro para criança na medida em que definitivamente não é um livro para adulto. É mais fácil encontrar exemplos de divagações em livros para criança, nos quais, de certo modo, as palavras são relegadas por imagens, que propiciam sua própria coerência e intensidade de referência. Isso amplia o sentido em que os objetos familiares podem ser revistos ou a maneira como conjuntos de cores e humores tonais (no livro ou nas referências externas) podem substituir, expandir ou fazer contraponto a conjuntos semânticos verbais.

Assim, o comentário de Joan Cass de que “crianças com idade até seis ou sete anos tendem a ver ‘conjuntos’ e, por isso, as figuras nas ilustrações precisam ter contornos fortes e claros, caso contrário podem parecer apenas uma porção de detalhes desconexos”,^[13] sugere uma visão um pouco prescritiva. Citando o clássico de M. D. Vernon, *Percepção e experiência*, Joan Cass sugere que, para crianças menores de onze anos, as palavras são necessárias para explicar as imagens e sequências, e que “estudos sobre preferências infantis tendem a mostrar que elas apreciam imagens realistas, estilizadas, quase abstratas e caricaturais, desde que haja unidade e harmonia entre a história e a imagem”.^[14] Por um lado, é bom ver um reconhecimento de que as crianças podem apreciar todo tipo de arte; por outro, é deprimente achar admirável uma aceitação da socialização e da convencionalização das respostas das crianças.

Uma abordagem mais construtiva é a de Frederick Laws. Ele sugere que as crianças têm uma

[...] imaginação visual profundamente literal. O objeto imaginado para elas não é de outra ordem de realidade que o objeto visto. Afinal, nós o podemos ver dentro da cabeça. Elas estão dispostas a aceitar convenções flexíveis na imaginação [...] ainda que sua fantasia tenha rígidas arestas [...]. Até que sejam corrompidas por adultos fantasistas, elas preferem o que conhecem ou podem ver a invenções fantásticas.^[15]

Claro que a dificuldade aqui é definir corretamente o que elas podem ver. O prestigiado ilustrador Roger Duvoisin aponta a diferença entre crianças e adultos que sempre deve ser lembrada pelos leitores adultos e pelos que recomendam livros-ilustrados:

Com sua visão desinibida, as crianças não veem o mundo como nós. Enquanto vemos apenas o que nos interessa, elas veem

tudo. Elas ainda não fizeram nenhuma escolha [;] a criança também tem propensão a apreciar esse seu mundo detalhado em termos de acontecimentos, de coisas sendo feitas ou, em outras palavras, em termos de histórias.^[16]

Mais uma vez, temos de considerar o que se quer dizer por “história” nesse contexto, e é isso que diverge dos conceitos para adultos. Enquanto as imagens são vistas de maneira holística, as palavras são vistas de maneira linear. O gramático James Muir cita Randolph Quirk sobre a imagem de um menino afagando um cachorro:

Não poderíamos atribuir prontamente uma ordem ao menino, ao afago, ao cachorro, ao debruçar-se do menino, ao rabo do cachorro. Por outro lado, assim que tentamos relatar o que vimos, descobrimos que não só podemos, mas *devemos* atribuir uma ordem a isso e *devemos* dividir nossa impressão em pedaços de nossa própria escolha e apresentá-los não simultaneamente, mas um por um.^[17]

Desse modo, a linearidade é uma característica do texto verbal, mas nem sempre das imagens. Forçar as imagens para entrar no mesmo molde que as palavras parece potencialmente improdutivo, exceto em termos do estabelecimento de convenções, quando isso é evidente e por definição necessário.^[18] As palavras podem sugerir uma indicação muito mais precisa sobre o que as coisas significam, mas nem sempre uma impressão global mais precisa. As palavras são vasilhas semânticas necessariamente vazias: elas limitam o sentido, mas não o prescrevem. As imagens podem fazer o mesmo. O exemplo britânico clássico é Edward Ardizzone, cujas imagens contêm muitos elementos semiocultos nas sombras e cujo forte era desenhar as costas das pessoas. Como disse o próprio Ardizzone, *Little Tim and the Brave Sea Captain* [O pequeno Tim e o bravo capitão do mar, 1936] foi escrito para seus filhos e com a ajuda deles. Isso tem a vantagem de

que o texto verbal é bem legível, já que seus filhos faziam sugestões à medida que o livro se desenvolvia. Ele diz das crianças: “Elas acrescentarão os maravilhosos detalhes inconsequentes que só as crianças conseguem imaginar e que tanto enriquecem a narrativa quando a ela são incorporados”.^[19] Observe-se a palavra “inconsequentes” em justaposição à palavra “enriquece”; o raciocínio aqui se encontra claramente em dois níveis, que nem sempre se compatibilizam. A opinião de Brian Alderson de que “a força de um texto pode se diluir ou mesmo se perder por trás do virtuosismo artístico; a mente deixa de atentar para as implicações narrativas para avaliar desvios ou astúcias visuais”^[20] seria assim vista como adultista.

Como em outras formas de textos, pode-se dizer piamente que não deveríamos limitar as crianças; mas, da mesma forma, para não as limitar, precisamos de certa avaliação sobre aquilo para que as estamos liberando. Segundo John Rowe Townsend, “muitas vezes os livros-ilustrados são a primeira introdução da criança à arte e à literatura [...]. Dar a ela livros-ilustrados crus, estereotipados é abrir o caminho para tudo o mais que é cru e estereotipado [...] mesmo que as crianças nem sempre apreciem o melhor quando o veem, elas não terão nenhuma chance de apreciá-lo se não o virem”.^[21]

Tudo isso está muito certo, mas ainda contém o conceito de “melhor”. O que torna bom um livro-ilustrado? Existe algum modo de lê-lo que nos permita fazer esse juízo de valor? Pessoalmente, desconfio muito de panaceias, porque o mundo parece cheio de exceções.

O artista australiano Ray Reardon sugeriu que os princípios básicos da teoria da *Gestalt* também são características de uma obra de arte naturalmente atraente: boas relações (positivo-negativo) figurafundo, princípios claros de organização, a persistência ou recorrência da ilustração e o fato de que a ilustração é dinâmica. Esses princípios tendem a produzir arte agradável, arte que se inclina para a simetria, o equilíbrio e a simplicidade.^[22]

Como sugere Patricia Cianciolo, se “existe pouco consenso entre os críticos da literatura infantil sobre os critérios que se devem usar para avaliar as ilustrações em livros lidos por crianças”,^[23] por onde podemos começar?

As abordagens descritivas parecem mais proveitosas, como as de William Moebius e Jane Doonan. No artigo já citado, Moebius nota as variáveis em ação nos livros-ilustrados: o leiaute, o conceito de “aberturas” em lugar de páginas, o tamanho do quadro (o exemplo mais comumente citado é o *Onde vivem os monstros* [1963/2009], de Maurice Sendak, em que o quadro é correlato ao desenvolvimento da imaginação do personagem) e o projeto da página como um todo. A partir disso, Moebius propõe códigos de posição, tamanho, retornos decrescentes (mais de uma vez na página), perspectiva, enquadramento, linha e capilaridade, além de cor. Todos esses códigos podem ser simbólicos, alusivos, referenciais dentro dos textos, humorísticos, ou podem estar de maneira metaficcional fora do texto, comentando-o, ou representando a intertextualidade. Por exemplo, um personagem mostrado no lado esquerdo de uma página *tende a ser* mais protegido que outro no lado direito. Por conseguinte, existem códigos convencionais de domínio e conclusão. Em termos de enquadramento, poderíamos receber um vislumbre ou um componente seletivo de uma cena; em termos de leiaute e cor, pode haver uma preponderância do espaço em branco. De certo modo, a quebra de página se torna uma importante unidade quase gramatical.



Onde vivem os monstros,
Maurice Sendak.
Cosac Naify, 2009

Argumentos parecidos foram expostos por Jane Doonan, que assinala que o local para o qual os artistas decidem orientar o olhar

produz um forte efeito no espectador, e que “o espaço tangível é criado não só pela perspectiva artificial, mas também por equivalências de textura”.^[24] Celia Berridge nota que a limitação de perspectivas, profundidades e sombras altera a relação entre a imagem e o leitor; desse modo, “a superficialidade da imagem [dá ao] espectador um sentimento de intimidade com a imagem, de estar bem defronte a ela”.^[25] Consequentemente o moderno livro-ilustrado possui muito espaço para vários tipos de experimentação, da caricatura ao *pop-up*. Da mesma maneira, como assinala Moebius, a “intertextualidade no livro-ilustrado é mais comum do que pode parecer”.^[26]

“Uma vez que compreender uma imagem não é o mesmo processo que ler um texto, [a nova linhagem de] livros-ilustrados pode intrigar qualquer não leitor, criança ou adulto.”^[27] (Nesse ponto, os livros-ilustrados são como a poesia.) Isso não acontece apenas nos textos em que as palavras estão tão densamente carregadas quanto as imagens, mas acontece também em livros como alguns de John Burningham, que diminuiu as limitações de vocabulário do livro-ilustrado ao condensar as relações entre infância, mundo adulto e fantasia. Desses livros, o mais bem realizado – e controvertido – foi *Granpa* [Vovô, 1984], em que as relações entre o texto fragmentário e entre as imagens coloridas e as em sépia (realidade e fantasia ou memória, talvez) são importantes, quer o livro seja lido em uma sequência convencional ou não. Seu *Come away from the water, Shirley* [Saia da água, Shirley, 1977] e seu sucessor, *Time to get out of the bath, Shirley* [Hora de sair do banho, Shirley, 1978], contrastam, nas páginas duplas, o mundo banal e sem cor dos adultos, com suas palavras rotineiras, e o mundo brilhante e imaginativo dentro da cabeça da criança, que não tem palavras.

A “abertura” de página dupla nos dá imagens simultâneas para as quais podemos olhar, escolhendo nosso próprio ritmo.^[28] Esse é um ponto básico na ilustração, e Jane Doonan expande sua concepção a respeito:

Diretamente vemos as formas em uma tela (ou página ilustrada) assumirem propriedades espaciais e representarem algo; a repetição abstrata de formas e proporções e padrões no esquema da pintura [...] assume uma nova força. A mesma forma repetida em diferentes objetos [...] e em formas negativas deixadas entre eles, na mesma escala, fornece laços que fazem associações e afinidades entre objetos e eventos e áreas de pintura. O elo metafórico é tanto formal como psicológico e deve seu poder à ambiguidade.^[29]

Por isso, podemos ter alusão visual mediante a combinação de formas e cores simbólicas de angústia e prazer.

Isso sugere que o livro-ilustrado atravessa fronteiras, embora haja a invasão de um certo perigo de insipidez. Bettina Hurlimann notou os paradoxos inerentes ao conceito de “*Europrinting*”:^[a] “As imagens falam uma linguagem universal [...] mas o risco reside numa tendência à uniformidade – as diferentes características nacionais sendo engolfadas em proveito do “mercado europeu”.^[30]



O aspecto multimídia do livro-ilustrado não é novo. Margery Fisher salienta que o “escritor sagaz dessa era [1920] (Beatrix Potter é um exemplo brilhante) reserva adjetivos, por assim dizer, para as ilustrações, onde inúmeros pequenos aspectos, alguns deles sofisticados, podem ser destacados”.^{[31][b]}

De ano em ano, há pouco do que Pullman chamou de “liberação do mais extraordinário virtuosismo na narração de histórias”.^[32] Na

verdade, o que existe são oportunidades perdidas: os livros que não fazem uso *nenhum* – e muito menos uso pleno – do meio. Nem sempre é claro, por exemplo, por que as palavras estão presentes. Conquanto eu simpatize com a noção de que o livro-imagem prive as crianças das palavras, o conceito de “palavras-porque-precisa-haver-palavras” é tão “limitador” quanto uma ilustração prosaica. Às vezes, a ausência de palavras pode fornecer um “hiato” que necessita da inteligência e da imaginação para ser preenchido. Há um argumento em favor desse livro-ilustrado “puro”^[c] – o que não significa que o portfólio de pinturas importe. Tal portfólio é estático. O mesmo pode ser dito de “peças” fabricadas ou coisa que o valha. Palavras e imagens devem atuar em conjunto.

O gabarito deve ser o livro interativo, que, por *ser* interativo, não pode facilmente se enquadrar em (ou ser excluído de) nenhuma faixa etária. Em *Granpa*, a relação entre os dois personagens não é confortável ou sentimental, e a relação entre as palavras e as imagens reflete isso por ser muito ambígua. Burningham define um padrão para a narrativa interativa que evita o clichê visual. Qual o sentido de se colocar famílias de hipopótamos ou ursos fazendo coisas essencialmente humanas? É verdade que há alguns bons motivos: o animismo, evitar estereótipos racistas (embora em certas aplicações comerciais os ursinhos “travessos” sejam menos “puros” na cor que os virtuosos), a universalização, a permissão para as crianças sentirem empatia pelo, digamos, mau comportamento, e ao mesmo tempo reconhecerem (como nos cartuns) que isso não é realidade. Mas, quase sempre, nenhum uso autêntico é feito das possibilidades. As obras de Mary Rayner sobre a família Porco são um bom exemplo. Enquanto *Mrs. Pig’s Night Out* [*A noite em que o senhor Porco saiu*, 1976] fazia uma mordaz (e até notória) proposta (a babá é um lobo), seu sucessor^[33] envolve apenas domesticidades comuns, evitando só um pouquinho da insipidez graças à imundice. Existem centenas de livros desse mesmo tipo.

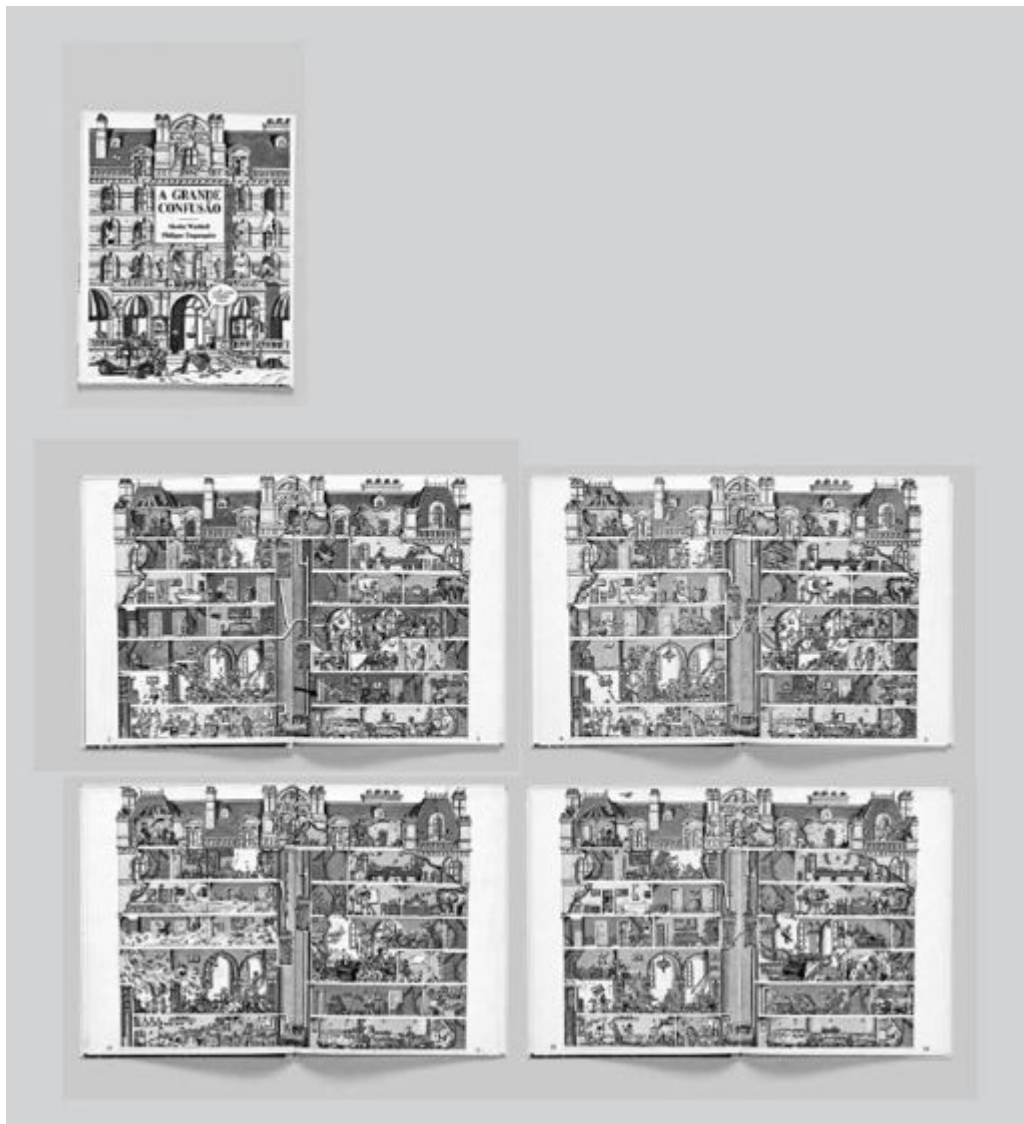
Muitos livros usam imagens para complementar as palavras mostrando cenas difíceis de imaginar ou misturando fantasia e realidade. Os melhores sustentam a ideia ao longo de todo o livro. Já mencionamos o livro de Felix Pirani *Abigail at the Beach*. O que não se descreve no texto é a relação íntima entre pai e filha e a aplicação prática da fantasia de combater os perigos do mundo real. Enquanto seu pai lê um romance de fantasia e bebe cerveja de verdade, Abigail defende seu verdadeiro castelo de areia de outras crianças maiores e de suas bicicletas e cachorros, enquanto as imagens também *mostram* o modo como sua imaginação está tratando o mundo.

Muitos livros-ilustrados clássicos – por exemplo, os livros da série Little Tim de Edward Ardizzone e os de Quentin Blake – entrelaçam texto e imagens fisicamente na página.

Expandir as fronteiras na tentativa de explorar as possibilidades do livro-ilustrado nos aproxima do conceito de livro como jogo, que é talvez muito melhor por isso. Um exemplo interessante é o livro de Phillipe Dupasquier *A grande confusão* (1981/1991), em que um hotel é levado ao caos por uma horda de ratos verdes. Mas todos os quartos são vistos simultaneamente e, assim, é preciso escolher entre ler várias narrativas ao mesmo tempo e acompanhar os acontecimentos em um único quarto ao longo do livro inteiro e depois voltar e fazer o mesmo com outro quarto. Muito semelhante aos livros de escolha binária do tipo “escolha sua própria aventura”, essa obra demonstra as possibilidades narrativas e visuais do livro-ilustrado.

Mas, apesar de toda a evidência do excelente material gráfico em comparação aos tradicionais, os livros que se valem da forma continuam a ser minoria. O que pode ter surgido aqui é o imenso potencial dessa classe de livros. É claro que toda avaliação de livros permanecerá regional, se não efetivamente pessoal; o que vimos é uma maneira de investigar se um livro está avançando rumo ao potencial da forma. Como conclui Jane Doonan:

Quer a ilustração corresponda ao texto ou se desvie dele, o leitor-espectador será capaz de produzir mais sentidos se não presumir que as ilustrações meramente reforçam o tema das palavras e permitir que as imagens falem por si próprias. Perdemos muito em qualquer obra de arte se apenas procuramos por aquilo que esperamos encontrar, em lugar de nos abirmos para o que ela tem a oferecer.[34]



A grande confusão,
Phillipe Dupasquier.
Martins Fontes, 1991

De fato, conforme notou Perry Nodelman, “os livros-ilustrados possuem ritmos singulares, convenções singulares de forma e estrutura, um corpo singular de técnicas narrativas”.^[35] Tanto a crítica como a editoração talvez pudessem atentar mais para esse fato.

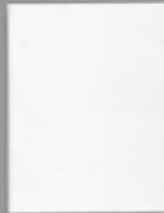
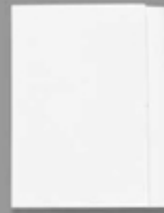
[a] Processo de produção chamado de coedição: o mesmo livro é impresso em larga escala, trocando apenas o texto em diversos idiomas. Os exemplares são distribuídos em países da Europa. [N.A.]

[b] O autor se refere a questões de formato, escolha de papel, acabamento, composição de texto e imagem, que exigem conhecimentos extratextuais e são fundamentais para o livro-ilustrado. [N.E.]

[c] O autor se refere ao livro-imagem, cuja narrativa é construída apenas com ilustrações, sem a presença do texto. [N.E.]



[11] CRÍTICA PARA A LITERATURA INFANTIL



NESTE LIVRO TENTEI EVITAR TRÊS COMPORTAMENTOS: JUÍZOS DE valor, juízos universalizantes e crítica especulativa – isto é, uma espécie de psicanálise ora do autor, como a encontrada em *Secret Gardens* [*Jardins secretos*, 1986], de Humphrey Carpenter, ora dos personagens, como em *Narratives of Love and Loss* [*Narrativas sobre amor e perda*, 1987], de Margaret e Michael Rustin. Para muitos leitores, pode parecer um desvio do próprio alvo da crítica. Entretanto, espero ter demonstrado que isso é útil simplesmente para examinar o que estamos fazendo e por quê, quando abordamos ou começamos a conversar sobre um livro.

Neste capítulo, gostaria de dar um passo adiante e sugerir a necessidade de se reconhecer, pelo menos provisoriamente, um tipo distinto de crítica, chamada por mim de “criancista”, que deveríamos adotar ao trabalhar nessa área. Em segundo lugar, gostaria de propor uma reflexão radical sobre os fins da crítica em si mesma e, por implicação, do tema diante de nós.

Como vimos, existe uma interação complexa não só entre a criança e o livro, mas entre a criança e a ideia de livro, que até certo ponto poderia ser chamada de uma “contraleitura”. Se levarmos a sério a contraleitura – e o depoimento de professores de leitura e psicólogos sugere que devemos fazê-lo –, acharemos suspeita grande parte da avaliação dos livros para criança, seja das variedades “as crianças *poderiam* gostar”, “as crianças *devem* gostar”, “as crianças *gostam*” ou “as crianças *gostarão*”. Obviamente os acadêmicos que “poderiam gostar” estão solidamente no mundo adulto, ou adultista, enquanto os que “devem gostar” falam com a voz do doutrinador – mas e quanto aos outros? Os juízos “gostam” e “gostarão” se baseiam na observação, quase sempre em anos de observação afetuosa, comprometida, qualificada. Claro que há o problema da influência do observador sobre o que é observado, bem como o problema da interpretação. Um bom exemplo é o escritor Roald Dahl, que parece

produzir livros que reflitam o ponto de vista da criança. Michele Landsberg diz sobre ele: “Como Blyton, Dahl conquista a afeição de seus leitores jovens em parte por aliar-se a seus impulsos instintivos. Blyton forneceu padrões de autonomia aventureira em que os jovens triunfavam sem ajuda dos adultos; Dahl parece subverter as censuras do adulto endossando impulsos das crianças de agressão e vingança”.

[1] Dahl também não subestima a capacidade de seu leitor para lidar com sofisticados dispositivos narrativos. Pode parecer que seus livros não estão meramente em contato com a cultura infantil, mas são, nas palavras de Sarland, “parte de uma cultura de oposição”.^[2] Porém, embora possa explicar tanto a oposição a Dahl nos círculos livrescos como apoio a ele nos círculos não livrescos, isso é realmente verdade? Dahl está de fato lançando suas habilidades na direção *do que as crianças entendem como a ideia que os adultos fazem de sua cultura?* O que John Rowe Townsend chamou de “poema de pivete” (poema que usa piadas diretas, muitas vezes vulgares, e formas previsíveis, como nas rimas de jardim da infância) é, como o texto de Dahl, a “face aceitável” da infância, uma rebelião moderadamente anárquica permitida pela cultura adulta dominante.

Na melhor das hipóteses, uma história não é meramente entretenimento – se tal conceito fosse concebível. Conforme salientou Arthur Applebee, no que não tinha a intenção, espero, de ser uma declaração maléfica:

As histórias que elas ouvem as ajudam a adquirir expectativas sobre como é o mundo – seu vocabulário e sintaxe, bem como sua turma e lugares – sem a desconcentradora pressão de separar o real do fictício. E, embora acabem descobrindo que parte desse mundo é apenas ficção, personagens específicos e eventos específicos que serão rejeitados, os padrões recorrentes de valores, as expectativas estáveis sobre os papéis e relações que fazem parte de sua cultura permanecerão. São esses padrões subjacentes [...] *que tornam as histórias um agente importante de*

socialização, um dos muitos modos como lhes são ensinados os valores e padrões dos mais velhos. [Grifo meu.]^[3]

Mas isso é a visão da criança sobre o mundo ou sobre o livro? Por exemplo, a cultura da criança compreende automaticamente os preconceitos da cultura do adulto: homem *versus* mulher, negro *versus* branco, esquerda *versus* direita, sujo *versus* limpo, aceitável *versus* inaceitável? Esses posicionamentos precisam ser aprendidos, ao lado da língua, ao lado das formas de história. Embora recentemente tenha sido considerado na posição “de seu próprio lado”, Dahl, ao definir o aceitavelmente inaceitável, apenas faz parte do sistema controlador, parte do processo de aprendizagem – o que pode explicar seu respaldo entre adultos que seria de esperar que criticassem seu trabalho. O suposto contrato com a criança (“a camada de açúcar da história pode apaziguar apreensões dos adultos”)^[4] distrai a atenção do que poderia ser visto como os objetivos dissimulados, anticrianças (e talvez anti-humanos) do livro.

Um modo satisfatório de abordar essas dificuldades envolveria uma total releitura de textos do ponto de vista “criancista”. O mero convite a adultos para lerem como crianças não é nenhuma novidade, e é provável não só que ressuscite antigos preconceitos mas que, como vimos, se mostre muito difícil. Temos, isso sim, que desafiar todos os nossos pressupostos, questionar cada reação e perguntar o que significa realmente ler como uma criança, dadas as complexidades da interação cultural.

Há até bem pouco tempo, conversar sobre livros se fundava em pressupostos gerais sobre significado, valor e aceitabilidade – assumindo tacitamente a norma do ocidental branco do sexo masculino – que se encontram bem enraizados na linguagem. Conforme diz Jonathan Culler em *On Deconstruction* [*Sobre desconstrução*, 1983]: “Se a experiência da literatura depende das qualidades de um eu leitor, pode-se perguntar que diferença faria para a experiência da literatura se esse eu fosse, por exemplo, mulher

em lugar de homem”^[5] ou, poder-se-ia acrescentar, uma criança. À primeira vista, isso pode parecer uma declaração do óbvio: mulheres leitoras devem ler como mulheres. O que mais elas podem fazer? Bem, a resposta é que elas leem como mulheres enquanto assim definidas pelos homens; pois os sistemas de valor e os modos de perceber em vigor em nossa cultura são determinados pelos homens, haja vista o modo como a língua nomeia coisas que são neutras.

O paralelo entre as situações de mulheres e crianças foi bem formulado por Lissa Paul:

Existe um bom motivo para adequar a concepção feminista à literatura infantil. Tanto a literatura feminina como a infantil são desvalorizadas e consideradas marginais ou periféricas pelas comunidades literárias e educacionais. Críticos feministas estão começando a mudar isso [...]. As crianças, como as mulheres, são agrupadas na mesma rubrica de impotentes e dependentes; criaturas a serem afastadas do cenário da ação e que, em outras circunstâncias, não devem ser vistas nem ouvidas. Mas as mulheres constituem mais da metade da população mundial – e todos nós já fomos outrora crianças. É quase inconcebível que mulheres e crianças tenham sido por tanto tempo invisíveis e mudas.^[6]

Transpor os argumentos em favor da “leitura “feminista” para a área dos livros para criança só é possível com uma nova palavra. “Infantil” e “pueril” já possuem camadas acumuladas de significados e associações. “Criancista” pode atender nosso propósito. Vimos que o problema de definir o que queremos dizer por “ler como uma criança” não é secundário. Como observou Annette Kolodny, os problemas têm raízes profundas: “O crucial é que a leitura é uma atividade *aprendida* que, como muitas outras estratégias de interpretação aprendidas em nossa sociedade, é inevitavelmente codificada por sexo e flexionada por gênero”.^[7] Assim, é bastante

possível que, ao participar do jogo leitura/literário, as crianças sejam progressivamente forçadas a ler contra si mesmas como crianças. E isso raramente é levado em conta na leitura de livros infantis. (Dado o fato de que a maioria dos profissionais do livro para criança é mulher, são múltiplas as possibilidades de leituras “tendenciosas”.)

Como transpor o hiato, para entender o que realmente está acontecendo nos termos da criança, em lugar de continuar a usar pressupostos arraigados sobre as percepções e competências das crianças? Caímos na armadilha de nossas próprias formulações? Conforme observa Perry Nodelman, ao escrever sobre como crianças típicas leem livros típicos: “A pergunta importante é por que tantas crianças exigem identificação com os personagens sobre os quais leem? Uma resposta inquietante a essa pergunta é que nós trabalhamos duro para ensiná-las a fazer isso”.^[8]

Por certo a narração de histórias é, no dizer de Barbara Hardy, “um ato primário da mente”,^[9] e a criança entende o mundo contando histórias a si mesma. Mas há diferenças entre as histórias da infância e as histórias do livro. Como vimos, os padrões das histórias precisam ser aprendidos; e a intertextualidade e a não especificidade do texto fazem muita diferença. A língua escrita diz respeito a si mesma e é mais reflexiva e alusiva que a língua falada. Conforme notou D. R. Olson, os modos escrito e falado representam diferenças nas culturas. “A linguagem oral [...] é um meio universal de compartilhar nossa compreensão de situações concretas e ações práticas. Além disso, é a linguagem que as crianças trazem para a escola.”^[10]

Ao ensinarmos a língua, estamos ensinando às crianças jogos de palavras, modos de compartimentar a experiência:

A narrativa, o sequenciamento de eventos no tempo, é um modo fundamental de organizar o relato da experiência pessoal tanto no discurso como na escrita, mas a produção bem-sucedida de “histórias” desse tipo em qualquer uma das situações exige

conhecimento de conceitos diferentes de uso da língua; e é o desenvolvimento de uma percepção de tais diferenças que é crucial para o crescimento bem-sucedido das habilidades de escrever de uma criança.^[11]

Desse modo, interação é uma questão de regras compartilhadas, e as crianças participam de nosso jogo porque é o único de que permitimos que elas participem. Mas isso se dá apenas em resposta. Em si mesmas elas podem reagir de modo diferente, fazendo algo diferente. Consideremos, por exemplo, o gênero:

O produtor [de uma história] deve ou se conformar aos princípios gerais de uma história e operar dentro de um gênero, ou criar e “vender” seu próprio gênero novo ou correr o risco de ser expulso do salão do contador de histórias. E o consumidor deve ter expectativas gerais de como é uma história, conhecimento de como são certos gêneros e familiaridade suficiente com o mundo real para que os detalhes, bem como a organização geral da narrativa, possam ser devidamente apreendidos.^[12]

Desse modo, corremos o risco de confundir competência com conformidade e reação com habilidade. Como vimos, abstraímos características linguísticas e formas de história de acordo com nossas normas adultistas, e depois testamos a reação da criança a elas. Mas a nossa leitura é a “verdadeira”? É útil ou relevante para as crianças? A resposta deve ser, em termos de desenvolvimento e em termos sociológicos, sim; em termos pessoais, provavelmente não. O sentido que uma criança produz de um livro tende a ser o resultado de uma colisão.

Em *With Respect to Readers* [*Com respeito aos leitores*, 1970], Walter Slatoff resume as posições que tendemos a assumir ao falar de livros:

A maioria dos estetas e críticos [...] fala como se houvesse apenas dois tipos de leitores: os absolutamente particulares, o ser humano individual [...] e o leitor ideal ou universal cuja resposta é impessoal e estética. A maioria dos leitores reais, exceto os mais ingênuos, penso eu, à medida que leem transformam-se em seres em algum ponto entre esses extremos.^[13]

Assim, considerando que não haja, tanto pelo senso comum como pela “desconstrução”, nenhum significado único ou estável em um texto, a interpretação de um texto pela criança-leitora é inferior apenas em termos do jogo imposto de fora. Como assinalou Hugh Crago (mencionado no primeiro capítulo), os adultos tendem a trapacear ao comparar as reações das crianças com as próprias.

A crítica criancista é algo que encontramos na prática. Ela se baseia em possibilidades e probabilidades, não na ausência de dados empíricos, mas diante da imensa dificuldade de lidar com esses dados. Assim, não é diferente da crítica adulta, exceto que, nesta, quase nunca se admite que *haja* um problema com os dados.

Bons exemplos do modo como opera a crítica criancista podem ser encontrados no exame de livros-ilustrados e de poesia para criança. Para começar, consideremos novamente a obra de John Burningham. Em *Come away from the water, Shirley*, as versões de viés adulto e de viés infantil do mesmo lapso temporal são apresentadas em páginas opostas. Nas páginas da esquerda, em cores suaves, os pais de Shirley acomodam-se em suas cadeiras na praia e levam uma conversa unilateral (cheia de evasivas e ordens peremptórias adultas) com Shirley, que permanece nos bastidores. Embora haja uma considerável fragmentação da “conversa”, não há nenhuma descontinuidade na sequência temporal. As aventuras de Shirley, com piratas e tesouro enterrado, sem palavras e (literalmente) muito coloridas, acontecem nas páginas opostas. O sentido pode ser óbvio, mas o contraste de códigos é interessante. As páginas “adultas”, para sua inteligibilidade, dependem de referência a experiência

extratextual, ao passo que as aventuras (imaginadas?) de Shirley se baseiam em referência intertextual e refletem os padrões performativos da contracultura da infância, e talvez permitam algum intercâmbio entre a cultura da criança e a do adulto.



Come away from the water, Shirley,
John Burningham,

Random House, 1977

Burningham avança mais (em termos estruturais) rumo ao que poderia ser chamado de um verdadeiro livro infantil no já citado *Granpa*. O padrão geral desse livro é de uma imagem em quatro cores nas páginas ímpares, normalmente apresentando vários encontros entre uma garotinha e um homem a quem podemos supor ser seu avô (sem nenhuma sequência específica sugerida). Nas páginas pares, encontram-se fragmentos de diálogo e, abaixo destes, em sépia, esboços que decoram ou elaboram ou comentam a imagem ao lado de modo variado, mostrando detalhes ou retrospectos ou fantasias. Assim, a primeira página dupla tem o diálogo: “‘Não haveria espaço para todas as sementinhas brotarem.’ ‘*As minhocas vão para o céu?*’”, defronte a uma imagem da menina e do avô em uma estufa. O esboço abaixo do texto adiciona detalhes da estufa. A terceira página dupla mostra o avô cuidando de uma boneca e um ursinho; defronte, há a frase: “‘Eu não sabia que o ursinho era outra garotinha’”, acima de um esboço de uma ursinha se maquiando diante de um espelho. Outro esboço mostra o avô saltitando e a garotinha perguntando: “‘Você também já foi um bebê, Vovô?’”, e o esboço nos mostra uma caixa de velhos equipamentos esportivos. Mesmo o final é ambíguo e imprevisível. Em sucessivas páginas duplas, a menina e o vovô caminham na neve; o vovô está indisposto (“‘Vovô não pode sair para brincar hoje’”); eles veem televisão juntos (“‘Amanhã podemos ir para a África, e você pode ser o Capitão?’”); e, na penúltima dupla, a menina está sentada olhando para a cadeira vazia do avô. A página final, em cores muito vivas, mostra uma garotinha empurrando energicamente um bebê em um carrinho muito antiquado. A vida continua? Ou será essa a infância do avô?

Essa fragmentação, a possibilidade de ler em vários planos diferentes, no máximo com subcodificação de elementos convencionais (como o diálogo), pode parecer excessivamente sofisticada para seu público. Mas eu diria que sua própria

complexidade, juntamente com a renúncia a todo controle autoral no texto verbal, torna *Granpa* mais próximo dos padrões de compreensão de um leitor de base oral que a maioria dos textos que se dispõem a ser “para criança”. Como tal, ele contém sérios desafios para os críticos.

Questões parecidas são suscitadas pela poesia infantil. Essa é uma das áreas mais discutíveis da escrita para criança: existe algo semelhante? A resposta convencional pode ser a de que a *poesia* para crianças é uma contradição em termos; de que as crianças, em virtude de ser crianças, são incapazes de apreciar a profundidade e a sutileza que concorrem para a composição de poesia. Por outro lado, o poema, que joga com palavras e tem ritmos atraentes, é aceitável. Eleanor Grahame observou, no prefácio ao livro com o significativo título de *A Puffin Book of Verse* [*Livro de poemas da Puffin*, 1953], que “utilizei um critério simples ao compilar esta antologia para crianças, que é descobrir poemas que cantem no ouvido e fiquem na mente [...] [que tenham] encanto claro à simplicidade dos jovens”.^[14] Isso é impor claramente firmes limitações “adultistas”; mas pelo menos é mais positivo do que aquilo que diz Janet Adam Smith em sua introdução ao *Faber Book of Children’s Verse* [*Livro Faber de versos para crianças*, 1953], que nada discrimina: “Parece razoável dar poemas para as crianças lerem nessa idade [oito a catorze anos] de que gostarão de se lembrar vinte ou trinta anos mais tarde”.^[15] A coletânea resultante não difere sensivelmente de uma antologia “geral” – exceto, talvez, por uma ênfase maior no poema leve, no poema narrativo e em temas da “infância”.

Poesia não é necessariamente poema, e poema não é necessariamente poesia. Como a palavra “literatura”, a palavra “poema” sugere um juízo de valor. Certamente ela requer uma abordagem diferente da narrativa; não precisa estar relacionada a uma probabilidade ou inserida num marco genérico que nada tem em si de referencial. O poema pode se comunicar de forma mais direta com o leitor; é legítimo, em termos pós-românticos, uma mente falar com outra, as palavras “irem para o primeiro plano” –

serem, por assim dizer, notáveis por si mesmas. Benton e Fox citam a censura de L. G. A. Strong ao ensino: “Lembrem-se, o objetivo em cada etapa é manter e desenvolver o gosto da criança pela música das palavras. As explicações e anotações não importam. A concepção errônea de uma criança pode ter um valor muito maior para ela que a explicação que a destrói”.^[16]

Em si mesmo esse comentário pode ser visto como extremamente adultista, que reserva para si a “compreensão” ainda que também implique liberdade, ou privacidade, de interpretação. É evidente que, se a educação é igual à socialização, não há por que discordar de tal comentário; decidamos os limites do mau entendimento e ensinemos dentro deles. Mas não confundamos isso com o absoluto. O conceito de se deixar livre é mais importante aqui; o princípio de seleção de Janet Adam Smith – “Não devo me preocupar se alguém me criticar por incluir poemas que as crianças não conseguem ‘entender’. Os poemas estão aqui para dar prazer: o entendimento crescerá com o leitor”^[17] – não é um princípio que poderia ser levemente aplicado à prosa. Além disso, com a poesia, conforme Iona e Peter Opie comentaram em sua introdução ao *Oxford Book of Children’s Verse* [*Livro Oxford de versos para crianças*, 1973]: “Naturalmente, quanto mais pura a poesia, mais difícil é dizer para quem o poeta está escrevendo”.^[18] Essa ideia de poesia “pura”, de algo que passa ao largo do intelecto e contesta ou desafia a interpretação, é uma ideia muito libertadora para a literatura infantil.

A poesia (e o poema) é implacável, felizmente, e por isso é muito óbvio quando a poesia foi “fabricada” especificamente para o público infantil. O grosso da poesia original para criança publicada hoje quase não chega a ser competente nem em seus próprios termos; é evidência patente da necessidade de os leitores adultos se tornarem leitores mais qualificados. Mas isso também aponta para a necessidade de uma reconsideração radical da abordagem da literatura infantil em geral.

Até aqui sugeri um modo de leitura, dentro do limite do possível, do ponto de vista da criança, levando em conta diferenças pessoais, subculturais, experimentais e psicológicas entre crianças e adultos – em suma, permitir ao leitor a precedência sobre o livro. Existem várias implicações importantes disso, que, segundo penso, estão sendo enfrentadas nos estudos literários em geral, mas que são particularmente pertinentes à literatura infantil. Enredamo-nos na situação peculiar em que o modo “privilegiado” de leitura (em termos de status cultural e avaliação educacional, ambas poderosas fontes de poder) é um modo evidentemente anormal ou antinatural, no sentido de que ignora o contexto da leitura. E não só em termos do impacto imediato, físico, do livro como objeto. Aquilo que torna o texto apenas *parte* da experiência de produzir sentido – biografia, comentário autoral, ambiente social etc. – é ignorado ou considerado secundário. Uma enorme quantidade de estudos a partir de trabalhos escolares é realizada com literatura nas escolas tratando exatamente dessa objeção; no entanto, o livro, como um totem, permanece central.

Como eu já disse, nas conferências as pessoas se amontoam nas sessões dirigidas por autores. Do ponto de vista literário, não está claro por que isso deva ser assim; afinal de contas, o livro é um comunicador múltiplo, e o autor, apenas uma pessoa isolada. No entanto, o autor ao vivo exerce um fascínio que, como a biografia, parece trair uma falta básica de crença na *ficção em si mesma*. A tendência nos círculos acadêmicos e teóricos tem sido reagir contra isso; mas acho que devemos aceitá-lo e com isso des-centrar e des-privilegiar o texto. Fazê-lo coloca imediatamente o livro no mundo real, como parte de um contexto maior em que o autor (ao vivo) é um elemento. Qualquer valor atribuído ao texto deve ser entendido, então, como sendo especificamente um dentre três tipos: cultural, pessoal ou educacional; e nenhum deles deve ser privilegiado.

Não estou sugerindo a anarquia educacional, mas sim que, se estivermos trazendo às crianças um texto “clássico”, deve-se deixar claro que não há nada de intrinsecamente “melhor” nesse texto.

Como as peças de Shakespeare, ele pode ter enorme significado cultural; ou pode ser aceito por uma minoria poderosa como uma síntese de certos códigos pelos quais se define “literatura”. Mas isso é tudo. Se o leitor se sente inclinado a adotar esses valores, tudo bem. Mas isso não quer dizer que a produção de sentido, pessoal, indefinível, talvez inarticulável, seja menos importante. De fato, pode-se argumentar convincentemente que ela é mais importante; afinal de contas, é isso que o livro é. Se, como no caso da literatura infantil, existe um embate entre o sistema de valores dominante e o sistema pessoal, é o primeiro sistema que deve ser questionado. Claro que a diferença fundamental entre o cultural e o pessoal é o desejo de universalizar juízos – e em geral a crítica tem obtido boa reputação por esse desejo –, que é, segundo creio, obviamente contraproducente. É por isso que o valor “educacional” de um texto deve ser separado, penso eu, de qualquer outro juízo; caso contrário não se pode entender com clareza o que está sendo feito *para* o texto, bem como *com* o texto. Isso é fazer um uso positivo da tensão que, de outro modo, é improdutiva entre texto e sistemas de valor.

O resultado mais libertador disso é que a literatura infantil é imediatamente vista como tendo status igual ao de outra literatura. Mais difícil de lidar é o fato de que qualquer texto é igual a qualquer outro até que um dos três sistemas de valor, pessoal, cultural ou educacional, seja a ele aplicado.

Outro resultado a que se chega é a necessidade de repensar a fronteira entre o texto “vivo” e o texto “morto”. Roger McGough definiu a divisão em comentários sobre sua antologia para crianças *Strictly Private* [*Estrito e privado*, 1982]:

Quando criança eu os adorava: poemas que se podiam cheirar e saborear; poemas que ganhavam vida e nos devoravam; poemas, leves e travessos como balões [...]. Quando entrei na escola [...] rimas de rua e canções de jardim da infância foram adicionadas

ao arsenal [...]. Depois dos dez ou onze anos, a poesia desapareceu. Não sei para onde ela foi, mas voltou com um impacto doloroso três ou quatro anos mais tarde. Grandes nacos [de poesia clássica para adultos] eram atirados sobre mim e meus colegas pelos professores – porque eles eram pagos para isso e porque o programa do curso o exigia. Os poemas pareciam pesados e poeirentos, antiquados e fora de meu alcance emocional.^[19]

Não há nada de novo na ideia de lecionar com textos mais recentes e acessíveis; mas um dos efeitos da passagem para textos contemporâneos, não canônicos, nos exames públicos na Inglaterra, utilizando métodos não tradicionais de estudo e avaliação, tem sido prolongar o embate entre uma estrutura de valores supostamente inviolável e a resposta pessoal. Há uma ideia muito enraizada de que a estrutura de valores dominante tem validade intrínseca, e não é apenas uma outra subespécie. E isso conflita com o instinto básico rumo à liberdade em relação a normas “literárias” mais impostas de fora que geradas pessoalmente. O resultado, como vimos, tem sido uma falta de fé e direção na literatura infantil. (Tampouco isso significa desconsiderar os “clássicos”; um argumento muito persuasivo para lê-los, embora sob uma luz diferente, da perspectiva de valores diferentes, foi apresentado por Catherine Belsey em seu artigo “Literature, History, Politics” [Literatura, história e políticas].)
^[20]

Penso que precisamos de um novo estilo de crítica, um estilo que venha *dos* livros infantis – um estilo que reflita a singularidade deles e o fato de que as pessoas com eles preocupadas procedem de muitos campos e que estamos escrevendo para muitos peritos de outros campos. Assim, precisamos desenvolver um modo de pensamento crítico que abarque todos esses campos e confira igual status e importância a eles. Precisamos entender a contribuição que pode ser dada por outras pessoas.

Devemos nos certificar de não perdermos de vista a *diferença* da literatura infantil, caso contrário pode haver um risco de que seus estudos simplesmente usem textos apenas como mais um conjunto de materiais com que exercitamos nosso uso inteligente da teoria, ou usem textos para ensinar um certo tipo de alfabetização – ou mil outros usos distintos.

Quero enfatizar portanto que a literatura infantil é *diferente* de outra literatura, e devia ter um tipo *diferente* de crítica e teoria.

A literatura infantil tem:

- um público diferente, *que tem*
- habilidades e atitudes diferentes, *que resultam em*
- leituras diferentes de textos *e uma*
- diferente relação escritor-leitor (*baseada em um desequilíbrio de poder*).

Tudo isso resulta em:

- temas diferentes;
- estruturas diferentes;
- diferentes modos/vozes de tratamento *na literatura*.

O ponto-chave a lembrar é que a criança altera a equação da crítica. A mim parece que devemos justificar seu modo de ler, que é individual, nem sempre cooperativo, com experiência (talvez) limitada, mas com atitudes e conhecimento singulares. Desde que respeitemos verdadeiramente o leitor, nossas perspectivas mudam.

Isso implica que devemos tomar várias medidas radicais: precisamos nos afastar:

- dos universais;
- dos juízos comparativos ou relativos;
- da preguiça intelectual dos absolutos;
- da fé mascarada de juízo.

Podemos propor uma abordagem de nosso tema que seja diferente do modelo tradicional, hierárquico, antagônico de dominação masculina. Assim, nosso modelo seria um modelo de:

- cooperação, não de confronto;
- síntese, não de análise;
- leituras/interações individuais, não de verdades universais;
- igualdade: sem hierarquias entre texto, leitores, usos etc.

Acredito que o mais importante na literatura infantil seja a interação singular de um texto com a criança singular em uma situação singular: esta é sempre diferente, sempre complexa e sempre produz um conhecimento que não pode ser generalizado. Esse deve ser nosso centro e, conseqüentemente, a crítica apenas pode ser uma intervenção – um flagrante momentâneo de um evento que podemos depois discutir.

Se fizermos isso, poderemos fazer justiça ao entendimento da complexidade de textos que giram em torno do poder, da fantasia e de nossas relações com a infância.

O dilema todo da literatura infantil, que espero este livro tenha contribuído para esclarecer, pode ser resumido por duas citações. A primeira é de A. A. Milne, que apresentou uma resposta enérgica ao ataque indelicado da crítica americana Dorothy Parker a *Winnie Puff constrói uma casa* (1928/1994). Em todo o argumento de Milne, o pessoal, o popular e o real são contrapostos ao artificial e ao culturalmente desejável:

É inevitável que um livro que teve vendas enormes se torne objeto de escárnio de críticos e colunistas [...]. Nenhum escritor de livros para criança diz alegremente a sua editora: “Não se preocupem com as crianças, a senhora Parker adorará isto”. O artista pode preferir genuinamente que seu romance seja louvado por um crítico único, cuja opinião ele valoriza, do que

comprado pela “turba”; mas não há nenhuma recompensa artística para um livro escrito para crianças exceto a de saber que elas gostam dele. De uma vez por todas, e por mais que se odeie pensar nisso, *vox populi, vox Dei*.^[21]

A segunda citação é de W. H. Auden, discutindo os livros de *Alice*; e é uma citação que, segundo penso, todos nós, preocupados com as crianças e os livros, devemos ponderar com muita seriedade:

Na avaliação de seu valor, existem duas perguntas que podem ser feitas: primeira, que descoberta eles propiciam quanto ao modo como o mundo se afigura a uma criança? e, segunda, em que medida o mundo realmente é assim?^[22]



[12] A LITERATURA INFANTIL E AS NOVAS MÍDIAS



[A] tecnologia eletrônica nos trouxe para a era da “oralidade secundária”. Essa nova oralidade tem semelhanças notáveis com a antiga em sua mística participativa, sua promoção de um senso comunitário, sua concentração no momento presente [...]. Ao contrário dos membros de uma cultura oral primária, que se voltam para fora porque têm pouca oportunidade para se voltarem para dentro, somos voltados para fora porque nos voltamos para dentro.

WALTER ONG

AS MÍDIAS ELETRÔNICAS NÃO ESTÃO ALTERANDO APENAS O MODO COMO CONTAMOS histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa. As dimensões que a mudança terá em termos de linguagem/literatura podem ser evidenciadas por uma analogia simples. No Ocidente, a imprensa data de meados do século xv; os primeiros exemplares do que hoje consideramos uma das formas mais naturais de ficção, o romance, data da metade do século xviii. A internet, que se iniciou em 1973, e que segundo se estimava teria 100 milhões de computadores a ela conectados até o ano 2000, ainda não encontrou seu equivalente do romance. Seja o que for que se torne essa forma equivalente, as pessoas educadas no romance terão tanta dificuldade para conceituá-la quanto a que tiveram os educados numa cultura oral para conceituar o romance. Para os envolvidos com os livros e as crianças, a nova questão é como mediar a interação entre novas mídias e formas textuais estabelecidas e a profunda mudança intelectual que isso implica.

O que acontecerá no século xxi dependerá até certo ponto da relação simbiótica entre os livros para criança e as escolas. O modo como os livros são tratados na educação está diretamente ligado aos livros que são produzidos e comercializados. Pode parecer, como vimos, que o poder real de publicação esteja com os administradores^[1] – e isso tem sustentado a forma e o conteúdo

geralmente conservadores do livro para criança e o predomínio de alguns escassos escritores. Uma sondagem importante no Reino Unido, o *Children's Reading Choices* [*Leituras escolhidas pelas crianças*, 1999], confirma a observação, comum nas livrarias, de que Roald Dahl, Enid Blyton e os livros “em série” superam em valor todos os outros no contexto. Conseqüentemente, embora os dados evidenciem que as crianças estejam lendo mais do que há trinta anos (Hall e Coles concluem que o “número médio de livros lidos até a sondagem, entre todos os grupos etários, foi de 2,52 ao ano”. Em 1971, para uma sondagem semelhante, a média era de 2,39),^[2] o que elas estão lendo não é (especialmente dentro das escolas) representativo dos potenciais da ficção.

Em conjunto com uma ênfase política geral em textos “clássicos” ou “consolidados” nas escolas, por recomendações do National Curriculum and Key Stage, tudo isso parece implicar, em termos simplistas, a valorização de certos tipos “estabelecidos” de narrativa. Fora da escola, outros tipos de narrativa – na verdade, textos que não são normalmente considerados narrativas – são lidos com maior frequência. Uma reação comum a essa situação tem sido entender a divisão em termos de valor de oposição, como faz Derek Meakin, presidente da editora Euopress:

O fato triste é que durante muitos anos as crianças não foram incentivadas a se perderem nos livros, como foram as crianças de minha geração nos anos 1930 [...] e que histórias eram aquelas! [...] muito distantes dos manuais escolares geralmente tediosos, politicamente corretos, que hoje estão por aí – livros que ajudam a dissuadir os jovens de ler o que quer que seja e os levam, em vez disso, a se voltarem para o buraco negro de um aparelho de tevê com suas mensagens de violência, luxúria e cobiça.^[3]

O comentário não reconhece que as narrativas encontradas na leitura feita (principalmente) fora da escola (revistas, não ficção, video-games) demandam um tipo diferente de percepção e concentração: o livro (e seus respectivos padrões e atitudes narrativos) está fazendo algo bem diferente das versões em vídeo dos mesmos textos, e algo totalmente diferente das mídias “interativas” baseadas em redes. Esses são tipos diferentes de narrativa, refletindo diferentes conceitos de história. Tampouco reconhece o fato óbvio – evidente em várias formas desde o século XIX – de que, se um certo tipo de texto/cultura é apoiado na escola mas não em outra parte, seu estudo provavelmente será contraproducente. Se o livro portátil é identificado com a escola (em especial se é identificado com algum vago valor “literário”), então outras mídias continuarão a dominar. Se isso é bom em termos políticos, sociológicos ou culturais, é provavelmente menos importante que a mudança (muitas vezes não reconhecida) no que se entende por “história”.

Claro que a situação é complicada pelo fato de que meninos e meninas são “alfabetizados de modo diferente”,^[4] e que as salas de aula (em especial nos primeiros anos escolares) são, em grande parte, uma esfera feminina. Pois embora, como salientam Hall e Coles, “a esmagadora maioria das leituras tanto de meninos como de meninas em todas as idades seja de livros de ficção narrativa”, há muitas outras leituras, que não são de ficção (narrativa ou não), e, “quando a leitura não é ficcional, os leitores são principalmente meninos”.^[5]

Margaret Mackey resumiu a situação:

Os alunos que entram nas salas de aula do ensino secundário entendidos nos temas de muitos filmes, familiarizados com o apelo solto, não linear, dos guias e cds-rom de cortesia do universo dos Simpsons, à vontade com a atração circular e repetitiva de muitas formas diferentes de ficção *on-line*, geralmente acharão que sua experiência é pouco valorizada no

foro acadêmico. Se eles forem mesmo azarados, aprenderão sobre “o” diagrama do enredo e serão instruídos a pensar que só há uma maneira válida de escrever uma história. Mesmo em salas de aula mais esclarecedoras, eles podem normalmente se perguntar por que seu “ajuste” às histórias escolares lineares quase sempre é muito difícil.^[6]

Em consequência, o modo como a literatura infantil se desenvolverá no futuro poderá depender da eficácia com que entendermos e aplicarmos nosso conhecimento das mudanças intelectuais – que podem, em nível básico, envolver uma revisão do que significa ser “letrado” e ser um “bom leitor”.

Por tradição, para declarar o que pode parecer o óbvio ululante, entendemos “narrativa” como o ato de comunicar uma abstração (uma história): é um ato de comunicação com outros. Reconhecemos a diferença entre a história abstrata e seu relato, a narrativa, porque o seu relato, em última instância, influenciou a história. De modo igualmente óbvio, algo deve acontecer em uma narrativa; pode-se considerar que as histórias avançam graças a “unidades narrativas”, marcadas por algum tipo de mudança. Essas unidades se tornam coerentes por meio de elos como personagem, espaço, atmosfera, tema ou motivo e em sua esmagadora maioria apontam para uma resolução. Todos esses elementos e resoluções são norteados por tradições genéricas.

As novas histórias em hipermídia que estamos hoje encontrando/criando não se pautam por essas regras. Para se ter uma ideia do salto mental que será exigido, precisamos reconhecer as diferenças entre os que podem ser genericamente chamados de os três tipos narrativos – oral, escrito e “hipermídia”.

É tentador ver nas estruturas e dispositivos do conto oral uma “planilha mental [‘natural’] para a estrutura narrativa”,^[7] embora se possa demonstrar que a estrutura “início-meio-fim” é “específica à cultura”:

[...] muitas culturas têm histórias [...] que são expressas principalmente em termos circulares ou espiralares. Pode haver um “começo”, mas não há nenhum “meio” ou “fim” reais. Histórias cumulativas em algumas culturas não têm um evento culminante que desencadeie ações levando a história para uma conclusão final [...].^[8]

Certamente tudo evidencia que os públicos modernos, sejam quais forem seus antecedentes nas mídias, reagem entusiasticamente à narração oral, quando lhes é dada a oportunidade, e possuem as habilidades necessárias de concentração e resposta.

Entretanto, não é a sequência que é a essência, ou significado, de um conto oral. A narração, a construção interativa de sentido mútuo bem como pessoal parece ser mais importante. Assim, como sugere Carol Fox (segundo Propp et al.), as unidades narrativas – as ações – são, na verdade, relativamente desinteressantes^[9] como demonstram os gêneros “maduros”. É notável que em elementos como esses – e em especial no fato de que a experiência da narrativa oral não é estável, dificultando a crítica “estática” (e a atribuição de “qualidade” literária) – a narração oral se assemelhe ao hipertexto. Tal como as narrações orais podem ser legadas de narrador para narrador em uma única narração, Nigel Woodward predisse em 1993 que:

Até o trabalho literário pode ser ajustado para se tornar menos um ato isolado de um único autor, e cada vez mais o produto de um processo no qual o autor é um dos membros de um grupo de vários autores – um grupo que ao final pode incluir o “leitor”.^[10]

Com a escrita e a impressão, houve muitas mudanças fundamentais na narrativa, e conseqüentemente na história – nas palavras de Walter Ong, “a escrita reestrutura a consciência”. As mudanças mais óbvias envolvem menor dependência da memória, maneiras mais sutis de impor coerência, alusão, desenvolvimento de personagem, diferentes

pontos de vista e enfoques – e, talvez acima de tudo, “a imprensa estimula um sentido de fechamento, uma sensação de que aquilo que se encontra em um texto foi finalizado, alcançou um estado de conclusão”.^[11]

A narrativa muda em suas bases – e mudam os tipos de história que ela conta. Ela se afasta do espontâneo, do efêmero – e do “desordenado” –, características do que as crianças-leitoras leem durante grande parte do tempo e também características do hipertexto. O que passou a ser valorizado na narrativa impressa – e em especial na cultura ocidental do século xx – é tudo, menos narrativa. Mas quer a ação central se torne ou não apenas parte da imagem complexa, as narrativas impressas (com muito raras exceções, como a obra de William Burroughs, que geralmente são vistas como experimentais) permanecem lineares e determinadas a apontar alguma resolução. Alguns textos, em nome do pós-modernismo, têm procurado, geralmente em termos de metaficção, reembalar essas narrativas lineares, mas quase sempre precisam manter alguma coerência mediante a simples linearidade ou apelos ao entendimento do gênero.

Logo, as narrativas lineares tradicionais oferecem resultados fixos e oportunidades imaginativas. Desse modo, por mais que tornemos a ler o livro de Roald Dahl *A fantástica fábrica de chocolate*, no final Charlie sempre ficará com a fábrica. A forma que tem essa fábrica, porém, depende muito das imagens em nossa própria cabeça. Em compensação, um grande número de “jogos” de computador (que se inclinam para as condições de hipertexto) nos oferecem paisagens, personagens visualizados e imagens de todos os tipos, mas permitem que o jogador escolha diferentes resultados.

Uma das primeiras tentativas de romper a camisa de força da resolução foi a série Choose Your Own Adventure [Escolha Sua Aventura], dos anos 1970. Embora movida por decisões cruas, relações e conseqüências pré-programadas em nível da unidade

narrativa, essa série (de enorme sucesso) transferia o “poder” no texto para o leitor como parceiro autorizado.

Seria de se esperar que as novas mídias eletrônicas explorassem esses “jogos”, simplesmente porque mais escolhas podiam ser controladas eletronicamente. O fato de isso não ter acontecido aponta para a natureza essencialmente diferente das mídias eletrônicas: elas conseguem lidar com dispositivos antiquados (tal como a televisão conseguia e lidava com o teatro antes de encontrar a própria linguagem), mas podem oferecer outros e melhores recursos.

O importante é que não se trata de aumento das alternativas narrativas, mas de redução no que esperamos – a diminuição da importância da narrativa (ou a própria natureza da narrativa). Existem muitos jogos de computador que fornecem cenários e em seguida permitem que seus “jogadores” existam dentro deles; “o que realmente acontece nesses mundos é indefinido e, em vários sentidos, sem importância”. Alguns jogos sofisticados, em vez de transferirem para cd ou internet histórias originalmente impressas, refletem “a permanente exposição [das crianças] a uma cultura cheia de vários tipos de [narrativas alternativas]”.^[12] Claro que o fato de serem chamados “jogos” indica a atitude para com eles por parte de uma mentalidade mais velha e sitiada.

A consequência óbvia dessas tendências é que o conceito de “narrativa” é estendido. Estamos em uma fase de transição para o pensamento hipermídia generalizado, e temos de aceitar que os MUDS (*Multi-user Domain*, um RPG com vários jogadores simultâneos) que possibilitam a autoria múltipla; os textos anotados, os sites e revistas eletrônicas que exploram narrativas novas ou antigas; todos agora fazem parte da narrativa. O que anteriormente se consideravam itens externos ou alheios (antecedentes do argumento, biografias dos atores, brinquedos de recortar, adaptações) tornaram-se parte da “narrativa”. Os jogos de computador envolvem comumente milhares de jogadores que levam vidas virtuais em paisagens virtuais.

E o mesmo aconteceu com a “hipermídia” – o encadeamento eletrônico de palavras, sons e imagens. Se considerarmos a narrativa escrita como uma linha fixa na qual “penduramos” nosso próprio universo privado de interpretações e elaborações, o hipertexto é a mesma coisa sem a linha. Essa “narrativa” pode ser construída por meio de um “pacote” que possibilite ao leitor/escritor proceder por associações – ou ao acaso a partir da internet. É concebível que o poder de encadeamento dos pacotes de hipertexto incentivará alguns autores a ligar cada coisa a tudo o mais, ou a continuar acrescentando outros nodos de informações de acordo com alguma vaga filosofia que adota as associações como “naturais” e conseqüentemente desejáveis, deixando ao leitor a decisão sobre o que querem acessar.

Se usarmos o verdadeiro hipertexto (se tal coisa existisse, ou pudesse existir), poderemos construir matrizes que não irão a parte alguma. (É interessante que as primeiras versões de *Hypertext Markup Languages*, ou HTML, incluíam “sequências de busca” ou, por assim dizer, fantasmas das narrativas lineares.) Acabamos (embora, naturalmente, nunca acabemos) com narrativas que, em termos “lineares”, não passam de caos ou tolice. Claro que esses textos são bem difíceis de descrever de uma perspectiva linear: a maioria dos pesquisadores/teóricos literários parece incapaz de ir além das formas, relações e estruturas, as quais, por mais elaboradas que sejam, dizem respeito à “lógica enraizada” linear.

Mais comumente, tal narrativa é construída “surfando-se” na internet. Ao “surfar”, interagir com o mundo dos dados armazenados, construímos uma matriz ou constelação de “itens”: eles são a história – mas uma história complexa e intensamente pessoal. Está em constante mudança e não pode ser transmitida a ninguém mais: o leitor está produzindo e afirmando o próprio significado. Isso resulta no paradoxo de que essas novas narrativas são todas pessoais, envolvendo “autoria compartilhada”, e também se configuram como instáveis trabalhos-em-andamento. A crítica, para ter algum lugar,

tem de ser uma intervenção, uma interrupção e uma extensão da própria história.

Isso torna o que quer que seja gerado (a) praticamente irreconhecível como narrativa e (b) singularmente inútil e inacessível à avaliação. Claro que é exatamente o que acontece quando algum leitor interage de alguma maneira com alguma narrativa – embora admitir isso não seja do interesse de nenhum nível do *establishment* crítico/educacional. Ou, em outras palavras, durante anos temos discutido e defendido a necessidade de envolvimento e interação de nossos alunos com os textos/narrativa/teatro. Agora seremos aceitos ao dizer: “Nossos jovens leitores esperam aprender ativamente; não esperam pensar sempre em linha reta”.^[13]

Ou, talvez, tenhamos fechado o círculo. Se as narrativas orais e as narrativas escritas compartilham a característica da linearidade, os textos orais e hipertextos compartilham a qualidade da matriz. Expresso em seus termos menos ameaçadores, podemos dizer que os não adestrados em certos modos de pensar – convenientemente, crianças – não entendem a narrativa da mesma maneira que os leitores mais velhos. Menos à vontade, poderíamos dizer que as futuras narrativas para o “leitor de computador” parecem não ser nem mais nem menos que o caos individual, impossível de avaliar. Mas esses leitores ainda precisam subsistir em um sistema educacional linear. Quais são, então, as implicações mais pragmáticas?

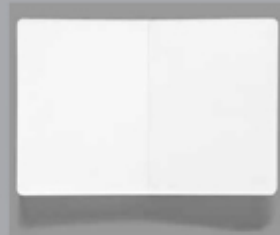
O cenário mais provável, dada a gigantesca inércia embutida nos sistemas sociais e educacionais, é que os modelos linear e hipertextual de narrativa existirão em paralelo. O compromisso parece ser inevitável, e talvez altamente criativo: outra consequência seria deixar de privilegiar qualquer um dos modos narrativos. Conforme observou Carol Fox:

[...] as resoluções lógicas das narrativas são um fenômeno tardio na história da alfabetização. Para crianças, há abundância de campo de ação no resto da narrativa para explorar a enorme variedade de maneiras de narrar eventos fictícios. Incentivar as crianças a experimentar esses modos de narrar seria dar a elas conhecimento metanarrativo.^[14]

Fundamentalmente, até onde se pode prever, duas atitudes bem diferentes estarão operando ao mesmo tempo quando pensarmos em literatura infantil, e as implicações culturais são potencialmente revolucionárias.



Apêndice REDEFININDO A LITERATURA INFANTIL*



UM DOS MAIS INTERESSANTES PONTOS DE PARTIDA PARA O ESTUDO da literatura infantil é o termo em si mesmo. Para alguns, *literatura infantil* bem pode ser uma contradição em termos: os valores e qualidades que constituem naturalmente a “literariedade” (isto é, que passaram a ter significado culturalmente) não podem ser sustentados seja por livros destinados a um público com experiência, conhecimento, habilidade e sofisticação limitados, seja pelos leitores.

No lugar desse termo, o mais acurado para o nosso objeto talvez seja *textos para criança*, admitindo sentidos muito flexíveis para as três palavras.

TEXTOS. Pode ser usado para significar potencialmente qualquer forma de comunicação. Um dos traços característicos da literatura infantil tem sido sua falta de “pureza” genérica: um dos pretendentes ao título de o mais significativo (se não o mais antigo) dos livros para criança, *A Little Pretty Pocket-Book*, de John Newbery, foi vendido (consequentemente) como uma experiência multimídia. No século xx, e cada vez mais (parece seguro dizer) no século xxi, a ideia do livro como uma forma “fechada” será substituída pela experiência multidimensional. O livro, o filme, o vídeo, os recontos, as prequelas e sequelas, a comercialização, os diários, a série de televisão com “novos” episódios, o “*making of* das séries de tevê”, os “antecedentes da história”, as biografias dos astros que aparecem na série de tevê... todos são parte da “experiência” daquilo que, por redução, chamamos de “texto”. A literatura infantil, talvez de forma mais óbvia que outras formas literárias, desde o início fez parte disso – adaptando, refazendo, absorvendo – e foi movida simultaneamente por criatividade, interesse e mercantilismo. Os livros-ilustrados na segunda metade do século xx se tornaram sede de alguns dos trabalhos mais complexos, experimentais, polifônicos e multirreferenciais do universo textual.

A voracidade da literatura infantil em agrupar e assumir outras formas (seja positiva ou, com mais frequência, automaticamente) tem resultado em algumas anomalias muito curiosas tanto em seu conteúdo enquanto corpo de textos como em sua composição enquanto objeto de estudo. Ao contrário da suposição comum de que os textos para criança são restritos (bem como restritivos), tem-se presumido que a literatura infantil abranja formas orais, contos populares, contos de fadas e lendas (claro que com implicações internacionais), o texto ilustrado, o texto altamente ilustrado e o livro-ilustrado.** E – como constantemente ultrapassa as fronteiras da cultura erudita e popular – agora se supõe que a literatura infantil inclua praticamente *qualquer coisa* produzida para o entretenimento, a exploração ou aculturação das crianças. Em termos acadêmicos (isto é, em termos de conveniência arbitrária, organizacional), nossos textos residem na literatura, estudos de mídia, artes gráficas, história, folclore, teatro, dança... e assim por diante.

Todas essas formas requerem (ou adquiriram) teorias críticas e terminologias especializadas, que só agora estão sendo desenvolvidas e refinadas especificamente em relação às crianças. Em geral, aqueles de nós envolvidos no campo dos livros para criança achamos essa gama de “textos” revigorante, ainda que ocasionalmente uma desconcertante fonte de inspiração.

PARA poder ser declarada pelo autor, assumida pela editora, ou – de modo menos controlado para os que tentam criar uma disciplina coerente – assumida ora pelos que dão livros a crianças, ora (de modo ainda mais confuso) pelas próprias crianças. Nenhuma dessas categorias é confiável (mesmo sem o problema do que se pode realmente dizer o que é uma criança). As intenções dos autores têm sido ambivalentes ou suas opiniões questionadas por críticos e leitores. Os livros que não fazem nenhuma concessão aos leitores inexperientes, ou cujo tema pode parecer na melhor das hipóteses irrelevante e, na pior, indesejável para crianças, têm figurado nas

listas de leitura das próprias crianças. Fundamentalmente, o que é publicado depende do que a cultura em si entende como definidora da infância. Teóricos como Karín Lesnik-Oberstein, portanto, têm razão quando afirmam que a crítica da literatura infantil é sempre turvada por tentativas declaradas ou implícitas de lutar com a infância (por mais local e “realista” que seja sua definição). Onde eles estão errados, segundo penso, é em sua suposição de que lutar com o público não é um aspecto comum a toda crítica (por mais amputada que seja); e, em segundo lugar, que esse não é um traço *positivo* da crítica do livro para criança. Estabelecer um envolvimento em três direções entre o livro, o leitor e os outros leitores também dissipa todas as ideias de universalidade ou autoridade, seja qual for sua suposta base.

A “adequação” é julgada de maneira diferente por gerações diferentes e pelos que têm interesses diferentes. Disso decorre uma longa tradição de comercialização de mitos, lendas, contos populares e contos de fadas para as crianças, em desafio a quase todos os padrões estabelecidos para o conteúdo dos livros para criança. Tal confusão é mais óbvia na longa (e em vários sentidos famosa) produção dos estúdios Walt Disney; com muito poucas exceções os filmes de animação de longa-metragem (desde *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida*, até *A Pequena Sereia* e *A Bela e a Fera*) são totalmente sobre preocupações adultas ou do final da adolescência (entre as exceções se pode incluir *Peter Pan* – como “disneyficada”). Só recentemente, com *Pocahontas* e *O corcunda de Notre Dame*, parece ter-se tacitamente reconhecido que esses filmes apenas por acaso são para crianças.

Existe também uma longa – e longe de morta – tradição de didatismo sustentando que os livros para criança devem ser morais e educativos; isso talvez seja consequência inevitável da dominação dos adultos, quando tanto os personagens infantis como as crianças-leitoras são subservientes à voz adulta no livro. Se isso representa ou não em algum sentido uma violação da infância ou das crianças, ou se

nega a possibilidade de um conceito “puro” de literatura infantil, ainda são questões discutidas.

E, como se isso não bastasse, os livros para criança parecem ter sido a sede da subversão – algumas vezes da conspiração de autores adultos com seus leitores contra o resto do mundo adulto, outras vezes por adultos usando a forma para sublimar ou fugir de seus problemas, e às vezes por adultos usando as crianças, na realidade, como armas. E, no entanto, poder-se-ia questionar até que ponto os livros para elas poderiam ser genuinamente “subversivos”: pode-se argumentar que eles compartilham com grande parte da cultura popular a aparência destrutiva que disfarça um profundo conservadorismo.

CRIANÇA. Muito já se escreveu sobre os pressupostos que estão por trás do uso dessa palavra para sugerir, ou construir, um grupo homogêneo (e por isso simples, servil e marginalizado). Em diversos níveis, tais definições são intrinsecamente esquisitas e, seja como for, muitas vezes são humilhantes tanto para os opressores como para os oprimidos. A relação entre crianças e infância e entre adultos e maioria é muito complexa e se reflete constantemente nos livros: com muita frequência eles também não são o que parecem. Assim, a infância pode ser vista – pelos adultos – como uma área desejável de inocência ou retiro e, mesmo assim, a infância é construída como um estado do qual a criança deseja emergir. De fato, a própria condição de “literatura infantil” reflete uma sociedade de adultos ansiosos por rejeitar, ou deixar de lado, a infância. (Não fosse esse o caso, por que a teoria literária se preocuparia com leitores tão silenciosos sobre o processo de aprendizagem na infância?)

A infância tem sido concebida pelas sociedades como um estado que pode ser manipulado (outra razão para seu baixo status), ou pelos românticos como um estado puro, ou pelos psicólogos como uma série de estados de desenvolvimento. Na medida em que é geralmente definida, ela pode ser um período da vida sem responsabilidade – em

cujo caso tende a ser definida não por idade mas por classe ou circunstâncias sociais. Atitudes específicas em relação à infância, que moldam e são moldadas pelos livros fornecidos para crianças, podem ser uma interminável surpresa. Existem, por exemplo, muitos dados sugerindo que, no século XIX, as crianças eram construídas como *desejosas* de morrer – para irem até Deus – como um alívio para seus pais. O leitor do século XX pode achar que o alto número de mortes de personagens crianças nesses livros advém de uma sociedade brutal ou descuidada; na verdade, essas mortes são o resultado de uma complexa trama de salvação, medo, controle e perda.

Desse modo, embora seja possível fazer algumas generalizações sobre como uma cultura ou sociedade constroem a criança – e como as editoras fizeram e fazem suposições (provavelmente autorrealizadoras) –, “a criança” é um conceito infinitamente variado, de uma casa para outra, e de um dia para outro. Ao falar sobre livros para criança, algumas generalizações devem ser feitas, ou a linguagem se torna incontrolável, porém não se pode esquecer o fato de que o conceito de criança é um problema sempre presente para a crítica da literatura infantil.

* Nos vinte anos desde a edição original deste livro, tenho tentado esclarecer o que se quer dizer com o termo “literatura infantil”. A tentativa a seguir foi publicada de forma ligeiramente diferente em *Children’s Literature: A Guide* (Blackwell, 2001).
[N.A.]

** O autor propõe uma nomenclatura dos tipos de relação entre texto e ilustração: “texto ilustrado”, como os romances contendo ilustração; “livro-ilustrado”, como descrito anteriormente; e o “texto altamente ilustrado”, no qual as ilustrações agregam informações ao texto, mas não são fundamentais para a compreensão do mesmo.

Notas

INTRODUÇÃO

- 1 Anita Moss, “Structuralism and its Critics”, *Children’s Literature Association Quarterly*, n. 1, v. 6, verão 1981, p. 25.
- 2 Roderick McGillis, *The Nimble Reader*. Nova York: Twayne, 1996, p. 206.

CAPÍTULO 1

- 1 Para críticas à corrente pósestruturalista, ver Raymond Tallis, *In Defence of Realism*. Londres: Arnold, 1988.
- 2 Ver Roland Barthes, *O prazer do texto* [1973], trad. Jaco Guinsburg. 4ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- 3 Ver Lissa Paul, “Intimations of Imitations: Mimesis, Fractal Geometry, and Children’s Literature”, *Signal*, n. 59, maio 1989, pp. 128-37.
- 4 Ver Tessa Rose Chester, *Sources of Information about Children’s Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1989; Tony Ross, *I Need a Book! The Parent’s Guide to Children’s Books for Special Situations*. Wellingborough: Thorsons, 1987.
- 5 Elaine Moss, *Part of the Pattern*. Londres: Bodley Head, 1986, pp. 207-08.
- 6 John Rowe Townsend, “Standards of Criticism for Children’s Literature”, in Nancy Chambers (ed.). *The Signal Approach to Children’s Books*. Harmondsworth: Penguin, 1980, p. 199.
- 7 Aidan Chambers, “Tell Me: Are Children Critics?”, in *Booktalk*. Londres: Bodley Head, 1985, p. 90.
- 8 Hugh Crago, “Children’s Literature: on the Cultural Periphery”. *Children’s Book Review*, n. 4, v. 4, 1974, p. 158.
- 9 Ver Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children’s Fiction*. Londres: Macmillan, 1984.
- 10 Ver L. Paul, “Enigma Variations: What Feminist Theory Knows about Children’s Literature”, *Signal*, n. 54, set. 1987, pp. 186-201.
- 11 Malcolm Bradbury, *Mensonge, My strange Quest for Mensonge, Structuralism’s Hidden Hero*. Londres: Arena/Arrow, 1987, pp. 22-23.

12 A. Chambers, op. cit, pp. 138-64; Michael Benton e Geoff Fox, *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. Londres: Oxford University Press, 1985; M. Benton et al., *Young Readers Responding to Poems*. Londres: Routledge, 1988; Diana Kelly-Byrne e Brian Sutton-Smith, *The Masks of Play*. West Point, NY: Leisure Press, 1984; Marilyn Cochran-Smith, *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex, 1984; H. Crago, "The Roots of Response". *Children's Literature Association Quarterly*, n. 10, v. 3, out. 1985, pp. 100-04.

13 H. Crago, "Cultural Categories and the Criticism of Children's Literature", *Signal*, n. 30, set. 1979, p. 148. Ver também H. e Maureen Crago, *Prelude to Literacy: a Preschool Child's Encounter with Picture and Story*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.

14 Frank Smith, *Reading*, 2ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 83.

15 Ver Margareth Meek et al., *The Cool Web; the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977; H. e M. Crago, *Prelude to Literacy*; M. Benton et al., op. cit.

16 Comparar Terry Eagleton, *Teoria da literatura* [1983], trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Editora, 1985; e Catherine Belsey, *Critical Practice*. Londres: Methuen, 1980.

17 Ver Wallace Hildick, *Children and Fiction*. Londres: Evans, 1970, pp. 76-114.

18 A. Chambers, op. cit., p. 123.

CAPÍTULO 2

1 Nancy Chambers (ed.), *The Signal Approach to Children's Books*. Harmondsworth: Penguin, 1980, p. 2.

2 Ver Clifton Fadiman, "The Case for Children's Literature". *Children's Literature*, n. 5, Filadélfia: Temple University Press, 1976, pp. 9-21.

3 William Mayne, *Children's Book Review*, n. 5, v. 3, 1975.

4 Neil Philip, *A Fine Anger*. Londres: Collins, 1981, p. 7.

5 Ver Aidan Chambers, "Letter from England: Three Fallacies about Children's Books", in Robert Bator (ed.), *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1983, pp. 54-60.

6 Wendy Parsons e Catriona Nicholson, "Talking to Philip Pullman", *The Lion and the Unicorn*, n. 23, 1999, pp. 116-34.

7 Ver Sydney Bolt e Roger Gard, *Teaching Fiction in Schools*. Londres: Hutchinson Educational, 1970, p. 25; Margareth Meek et al., *The Cool Web; the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977 p. 180; Virginia Haviland (ed.),

- Children and Literature, Views and Reviews*. Londres: Bodley Head, 1973, p. 306; Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press, 1978; A. Chambers, *Introducing Books to Children*. Londres: Heinemann, 1973; Jim Trelease, *The Read-Aloud Handbook*. Harmondsworth: Penguin, 1984.
- 8 Peggy Heeks, *Choosing and Using Books in the First School*. Londres: Macmillan Educational, 1981, p. 50.
- 9 Eleanor Cameron, *The Green and Burning Tree*. Boston: Atlantic, Little, Brown, 1969, p. 90; Selma G. Lanes, *Down the Rabbit Hole*. Nova York: Athenaeum, 1971, pp. VII-VIII; Sheila Egoff et al. (eds.), *Only Connect. Readings on Children's Literature*. Toronto: Oxford University Press, 1980, p. xv.
- 10 Geoff Fox et al. (eds.), *Writers, Critics, and Children*. Nova York/Londres: Agathon Press/Heinemann Educational, 1976, p. 139.
- 11 Apud Edward Blishen (ed.), *The Thorny Paradise*. Harmondsworth: Kestrel, 1975, p. 10.
- 12 M. Meek, *Symbolic Outlining: the Academic Study of Children's Literature*. Huddersfield: Woodfield and Stanley, 1986, p. 2.
- 13 Brian Alderson, "The Irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer". *Children's Book News*, jan./fev. 1969, pp. 10-11.
- 14 Stephanie Nettell, "Escapism or Realism? The Novels of Jean Ure", *Children's Books, British Book News* suplemento, mar. 1985, p. 3.
- 15 Kathleen Peyton, *Children's Literature in Education*, n. 12, set. 1973, p. 63.
- 16 Ver Carolyn Field, *Special Collections in Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1982; Tessa Rose Chester, *Sources of Information about Children's Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1989.
- 17 Edward B. Jenkinson, *Censors in the Classroom: the Mind Benders*. Nova York: Avon, 1982, p. 75.
- 18 Beatrix Potter, *A história do Pedro Coelho*, trad. Leonardo Thierry. Rio de Janeiro: Lótus do Saber, 2009, p. 9.
- 19 David Hatley (adaptador), *The Tale of Peter Rabbit*. Loughborough: Ladybird, 1987, não paginado.
- 20 B. Potter, op. cit., pp. 18-22.
- 21 Ver Lance Salway (ed.), *A Peculiar Gift, Nineteenth Century Writings on Books for Children*. Londres: Penguin, 1976.
- 22 Ver John S. Bratton, *The Impact of Victorian Children's Fiction*. Londres: Croom Helm, 1981; Robert Leeson, *Reading and Righting; the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985. Trata-se de um trocadilho com "right"

[“direita”, oposto de esquerda], e “*writing*” [“escrita”], sugerindo que a política de direita domina a escrita.

23 B. Potter, op. cit., pp. 56-59.

24 Edward Ardizzone, “Creation of a Picture Book”, apud S. Egoff et al. (eds.), op. cit., p. 293.

25 Rumer Godden, “An Imaginary Correspondence”, in V. Haviland (ed.), op. cit., pp. 136-37.

26 Felix Pirani, *Abigail at the Beach*, ils. Christine Roche. Londres: Collins, 1988, não paginado.

27 Craig Brown, “Once Upon a Perfect Time”, *The Times*, 25 dez. 1988. Ver também Rosemary Sandberg, “Who Censors?”. *Books for Keeps*, n. 58, set. 1989, p. 23.

28 Peter Hunt, “Censorship and Children’s Literature in Britain Now, or The Return of Abigail”, *Children’s Literature in Education*, n. 28, v. 2, 1997, pp. 95-103.

29 Marcus Crouch e Alec Ellis (eds.), *Chosen for Children*. 3ª. ed. Londres: The Library Association, 1977, p. 164.

30 Apud P. Hunt, “The Good, the Bad, and the Indifferent”, in N. Chambers (ed.). *The Signal Approach to Children’s Books*. Harmondsworth: Penguin, 1980, p. 227.

31 Frank Eyre, *British Children’s Books in the Twentieth Century*. Londres: Longman, 1971, p. 158.

32 Benjamin Disraeli, *Sybil, or the Two Nations*. Harmondsworth: Penguin, 1954, pp. 90-91.

33 William Mayne, *Ravensgill*. Londres: Hamish Hamilton, 1970, pp. 162-63.

34 E. Cameron, op. cit., pp. 141-42.

35 Peter Hollindale, *Choosing Books for Children*. Londres: Elek, 1974, p. 157.

36 A. Chambers, “The Reader in the Book”. *Signal*, n. 23, maio 1977, p. 206.

37 John Rowe Townsend, *A Sense of Story*. Harmondsworth: Kestrel, 1971, p. 130.

38 Arthur Ransome, *We Didn’t Mean to Go to Sea*. Londres: Cape, 1937, p. 319.

39 Dennis Wheatley, *To the Devil, a Daughter*. Londres: Arrow, 1956, p. 99.

CAPÍTULO 3

1 W. H. Auden, “Today’s ‘Wonder World’ Needs ‘Alice’”, in Robert Philips (ed.), *Aspects of Alice*. Harmondsworth: Penguin, 1974, p. 37.

2 C. S. Lewis, “On the Ways of Writing for Children” in *Of Other Worlds*. Londres: Geoffrey Bles, 1966, p. 210.

3 Rebecca Lukens, *A Critical Handbook of Children’s Literature*. Glenview: Scott, Foresman, 1976, p. v; ver também Lilian H. Smith, *The Unreluctant Years*, a Critical

Approach to Children's Literature. Chicago: American Library Association, 1953, p. 7.

4 James Steele Smith, *A Critical Approach to Children's Literature*. Nova York: McGraw Hill, 1967, p. 13.

5 Isabelle Jan, *On Children's Literature* [trad. Catherine Storr, de *Essai sur la littérature enfantine* (1973)]. Londres: Allen Lane, 1973, pp. 142-3.

6 S. Egoff et al. (eds.), *Writers, Critics and Children*. Nova York/Londres: Agathon Press/Heinemann Educational, 1976, p. 139.

7 Lance Salway (ed.), *A Peculiar Gift, Nineteenth Century Writings on Books for Children*. Londres: Penguin, 1976, p. 11.

8 Nicholas Tucker, *Suitable for Children? Controversies in Children's Literature*. Londres: Sussex University Press, 1976, pp. 18-19.

9 Marcus Crouch, *The Nesbit Tradition*. Londres: Benn, 1972, p. 8.

10 Jill Paton Walsh, "The Rainbow Surface", in M. Meek et al., *The Cool Web; the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977, pp. 192-93.

11 Patricia Wright, "Usability: the Criterion for Designing Written Information", in P. A. Kolers et al., *Processing of Visible Language*. v. 2. Londres: Plenum, 1980, p. 186.

12 Michael Benton e Geoff Fox, *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. Londres: Oxford University Press, 1985.

13 Stanley Fish, *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.

14 Ver Rhonda Bunbury, "Can Children Read for Inference?" in *The Power of Story*. Victoria: Deakin University, 1980, pp. 149-57; Michael Benton, "Children's Responses to Stories", *Children's Literature in Education*, n. 10, v. 2, 1975, pp. 68-85.

15 Ver Zohar Shavit, *Poética da literatura para crianças* [1983], trad. Ana Fonseca. Lisboa: Editorial Caminho, 2003, pp. 33-42.

16 Matthew Arnold, *The Study of Poetry*, 1880 apud Raman Selden (ed.), *The Theory of Criticism*. Londres: Longman, 1988, pp. 500-01.

17 Ver F. R. Leavis, "Literary Criticism and Philosophy: a Reply", in *Scrutiny*, n. 6, v. 1, jun. 1937, pp. 59-70.

18 Henry James, *The Future of the Novel* apud Felicity A. Hughes, "Children's literature: Theory and Practice", *English Literary History*, n. 45, 1978, pp. 542-61; apud Peter Hunt (ed.), *Children's Literature: the Development of Criticism*. Londres: Routledge, 1990, p. 75.

19 Jeremy Tambling, *What is Literary Language?*. Milton Keynes: Open University Press, 1988, pp. 8-9.

20 C. S. Lewis, op. cit., p. 24.

- 21 E. M. Forster, *Aspectos do romance* [1927], trad. Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Globo, 2005
- 22 René Wellek e Austin Warren, *Theory of Literature*, 3ª. ed. Harmondsworth: Penguin, 1963, p. 212.
- 23 John M. Ellis, *The Theory of Literary Criticism, a Logical Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1974, p. 42.
- 24 Terry Eagleton, *Teoria da literatura* [1983], trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Editora, 1985.
- 25 Robert Leeson, *Reading and Righting: the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985, p. 144.
- 26 Peter Dickinson, “In Defence of Rubbish”, apud Geoff Fox et al. (eds.), *Writers, Critics, and Children*. Nova York/Londres: Agathon Press/Heinemann Educational, 1976, p. 74.
- 27 Id., *ibid.*, pp. 75-76.
- 28 Ver Diana Kelly-Byrne, “Continuity and Discontinuity in Play Conditioning: the Adult-Child Connection”, in Brian Sutton-Smith e Diana Kelly-Byrne (eds.), *The Masks of Play*. West Point, NY: Leisure Press, 1984; id., “The 1984 Conference of the Children’s Literature Association... a Participant’s Response”, *Children’s Literature Association Quarterly*, n. 9, v. 4, 1984-5, pp. 195-98; R. e S. Scollon, *Narrative Literacy and Inter-ethnic Communication*. Norwood, nj: Ablex, 1981; Marilyn Cochran-Smith, *The Making of a Reader*. Norwood, nj: Ablex, 1984.
- 29 Ver Arthur N. Applebee, *The Child’s Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- 30 J. R. R. Tolkien, *Tree and Leaf*. Londres: Allen and Unwin, 1970, p. 34.
- 31 Pierre Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris: Librairie François Maspero, 1966, p. 70.
- 32 Paul Heins apud Selma G. Lanes, *Down the Rabbit Hole*. Nova York: Atheneum, 1971, p. 152.
- 33 Gillian Adams, “The First Children’s Literature? The Case for Sumer”, *Children’s Literature*, n. 14, 1986, p. 1.
- 34 Geoffrey Summerfield, *Fantasy and Reason; Children’s Literature in the Eighteenth Century*. Londres: Methuen, 1984, p. 86.
- 35 John Rowe Townsend, *A Sense of Story*. Harmondsworth: Kestrel, 1971, p. 9.
- 36 Myles McDowell, “Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences”, *Children’s Literature in Education*, n. 10, mar. 1973 apud G. Fox et al. (eds.), *op. cit.*, pp. 141-42.
- 37 I. Jan, *op. cit.*, pp. 142-43.

38 Neil Philip, "Children's Literature and the Oral Tradition", in Peter Hunt (ed.), *Further Approaches to Research in Children's Literature*. Cardiff: University of Wales, 1982, p. 20.

39 Z. Shavit, op. cit., pp. 63-69.

CAPÍTULO 4

1 Barbara Hardy, "Towards a Poetics of Fiction: an Approach Through Narrative", in Margareth Meek et al., *The Cool Web; the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977, p. 12.

2 D. W. Harding, "Psychological Processes in the Reading of Fiction", in *British Journal of Aesthetics*, n. 2, v. 2, 1962, p. 72.

3 Jonathan Culler, *The Pursuit of Signs*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1981, p. 50. Ver também Mary Louise Pratt, *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington: Indiana University Press, 1977.

4 Lewis Carroll, "The Hunting of the Snark" [1896] in Martin Gardner (ed.), L. Carroll, *The Annotated Snark* [ed. rev.]. Harmondsworth: Penguin, 1973, p. 22.

5 Laurence Sterne, *A vida e as opiniões de Tristram Shandy* [1760-70], trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, cap. 11.

6 Michael Stubbs, "Stir Until the Plot Thickens", in Ronald Carter e Deirdre Burton (eds.). *Literary Text and Language Study*. Londres: Arnold, 1982.

7 J. Culler, "Prolegomena to a Theory of Reading'" in Susan R. Suleiman e Inge Crosman (eds.). *The Reader in the Text*. Princeton: Princeton University Press, 1980, p. 50.

8 S. R. Suleiman, "Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism", in *ibid.*, p. 37.

9 M. Meek, *How Texts Teach what Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press, 1988, p. 11.

10 Id., *ibid.*, p. 13. Ver também A. Chambers "Tell me: are children critics?" in *Booktalk*. Londres: Bodley Head, 1985, pp. 138-74; M. Benton et al., op. cit.

11 Hugh Crago, "The Roots of response". *Children's Literature Association Quarterly*, n. 10, v. 3, outono 1985; apud Peter Hunt (ed.). *Children's Literature: the Development of Criticism*. Londres: Routledge, 1990, p. 128.

12 Walter Nash, *The Language of Humour*. Londres: Longman, 1985, p. 74.

13 Rick Rylance (ed.), *Debating Texts, a Reader in 20th Century Literary Theory and Method*. Milton Keynes: Open University Press, 1987, p. 113.

14 M. Meek et al., op. cit., p. 74.

- 15 Stanley Fish, *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, p. 267.
- 16 Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, p. 184.
- 17 Heather Dubrow, *Genre*. Londres: Methuen, 1982, p. 107.
- 18 M. Meek, *Learning to Read*. Londres: Bodley Head, 1982, p. 37.
- 19 E. D. Hirsch, *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press, 1967, p. 93.
- 20 Walter Ong, *Oralidade e cultura escrita* [1982]. Campinas: Papirus, 1998.
- 21 Id., *ibid.*, p. 142. Comparar com W. Labov, *Language in the Inner City*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974, p. 363; A. K. Pugh, "Construction and Reconstruction of Text", in L. John Chapman (ed.), *The Reader and the Text*. Londres: Heinemann Educational, 1981, pp. 70-80; Nancy Stein, "The Comprehension and Appreciation of Stories, a Developmental Analysis", in Stanley S. Madeja (ed.), *The Arts: Cognition and Basic Skills*. St Louis: Cemrel, 1978, pp. 231-49.
- 22 W. Ong, *op. cit.*, p. 142.
- 23 Suzanne Romaine, *The Language of Children and Adolescents: the Acquisition of communicative competence*. Oxford: Blackwell, 1984, pp. 149-50.
- 24 Howard E. Gardner et al., "Children's Literary Development: the Realms of Metaphors and Stories", in Paul E. McGee e Anthony J. Chapman (eds.), *Children's Humour*. Chichester: John Wiley, 1980, pp. 98, 111.
- 25 Seymour Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press, 1978, p. 27.
- 26 Ver Jan Nicholas, "The Case for Reading Schemes", e Jill Bennett, "Reading, But What?", *Books for your Children*, n. 23, v. 3, outono/inverno 1988, pp. 16-17, 19.
- 27 Gerald Prince apud Suleiman e Crosman (eds.), *op. cit.*, p. 227.
- 28 Hugh Crago, "The Readers in the Reader: an Experiment in Personal Response and Literary Criticism", *Signal*, n. 39, set. 1982, pp. 172-82.
- 29 Mark Roberts, *The Fundamentals of Literary Criticism*. Oxford: Blackwell, 1964, p. 3.
- 30 Elaine Moss, "The Dream and the Reality: a Children's Book Critic Goes Back to School", *Signal*, n. 34, jan.1981, pp. 22-36.
- 31 Betsy Byars, *The Eighteenth Emergency* [1971]. Harmondsworth: Puffin (Penguin), 1981.

- 1 Roland Barthes, *S/Z* [1970], trad. Lea de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- 2 Mikhail M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, trad. M. Holquist e C. Emerson. Austin: University of Texas Press, 1981.
- 3 Ann Digby, *First Term at Trebizond*. Londres: Granada, 1980, pp. 8-9.
- 4 Betsy Byars, *The Eighteenth Emergency* [1971]. Harmondsworth: Puffin (Penguin), 1981, p. 59.
- 5 Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984, pp. 1-2.
- 6 Michelle Magorian, *Goodnight Mr Tom*. Harmondsworth: Penguin, 1983, p. 192.
- 7 Shlomith Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Londres: Methuen, 1983, pp. 86-116.
- 8 A. A. Milne, *Winnie Puff* [1926], ils. E. H. Shepard, trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 16.
- 9 Robert Leeson, *Reading and Righting: the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985, pp. 15-109.
- 10 Ruth Park, *Playing Beattie Bow* [1980]. Harmondsworth: Penguin, 1982, pp. 96-97.
- 11 Adaptado de Robert Protherough, *Developing Response to Fiction*. Milton Keynes: Open University Press, 1983, p. 30.
- 12 Roger Fowler, *Linguistic Criticism*. Londres: Oxford University Press, 1986, p. 27.
- 13 Id., *ibid.*, p. 69.
- 14 F. Smith, *Writing and the Writer*. Londres: Heinemann Educational, 1982, pp. 95-96.
- 15 Ver Margareth Meek, *How Texts Teach what Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.
- 16 F. Smith, *Reading*. 2ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 83.
- 17 Janni Howker, *Isaac Champion*. Londres: MacRae, 1986, p. 1.
- 18 Berke Breathed, *Toons for our Times: Bloom County*. Boston,: Little Brown, 1984, p. 91.
- 19 F. Smith, *op. cit.*, pp. 88-89 e 94-95.
- 20 Richard C. Anderson, "Schema-directed Processes in Language Comprehension", in R. Hartley (ed.). *The Psychology of Written Communication*. Londres: Kogan Page, 1980, p. 37.
- 21 Catherine Belsey, *Critical Practice*. Londres: Methuen, 1980, p. 109.

22 Howard Felperin, *Beyond Deconstruction. The Uses and Abuses of Literary Theory*. Londres: Oxford University Press, 1985, p. 131.

23 Frank Hatt, *The Reading Process. A Framework For Analysis and Description*. Londres/Hamden, ct: Clive Bingley/Linnet, 1976, p. 71.

24 M. Benton et al., *Young Readers Responding to Poems*. Londres: Routledge, 1988, p. ix.

25 F. Hatt, op. cit., pp. 66 e 74.

26 Harold Rosen, *Stories and Meanings*. Londres: National Association for the Teaching of English, 1985, p. 38.

CAPÍTULO 6

1 Apud Terry Eagleton, *Teoria da literatura* [1983], trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Editora, 1985., p. 79.

2 Id., *ibid.*, pp. 79-80.

3 Ver Justine Coupland, *Complexity and Difficulty in Children's Reading Material*. Tese de doutoramento. Cardiff: University of Wales, 1983.

4 Cynthia Harnett, *The Woolpack* [1951]. Harmondsworth: Penguin, 1981, p. 211.

5 Ian Watt, *O primeiro parágrafo de "Os embaixadores"*, trad. Marcelo Pen. São Paulo: Cosac Naify, 2010

6 Geoffrey N. Leech, *A Linguistic Guide to English Poetry*. Londres: Longman, 1969, p. 225.

7 Henry Widdowson, "Stylistics", in J. B. R. Allen e S. Pit Corder, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, v. 2. Londres: Oxford University Press, 1973, p. 204.

8 Ver S. Fish, *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, pp. 68-96.

9 Roger Fowler, *Literature as Social Discourse*. Londres: Batsford, 1981, p. 19.

10 Anne Cluysenaar, *Introduction to Literary Stylistics*. Londres: Batsford, 1976, p. 16.

11 Ver Raman Selden, *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* [1985]. Brighton: Harvester, 1989, pp. 16-19.

12 Horst Ruthrof, *The Reader's Construction of Narrative*. Londres: Routledge, 1981, p. 123.

13 David Crystal e Derek Davy, *Investigating English Style*. Londres: Longman, 1969, pp. 15-19; Geoffrey Leech e Michael Short, *Style in Fiction*. Londres: Longman, 1981, pp. 75-82.

- 14 M. Cummings e R. Simmons, *The Language of Literature*. Londres: Pergamon, 1983, p. 218.
- 15 R. Fowler, op. cit., p. 28.
- 16 Eleanor Cameron, *The Green and Burning Tree*. Boston: Atlantic, Little, Brown, 1969, p. 87.
- 17 Joan Aiken, "Purely for Love", in Virginia Haviland (ed.), *Children and Literature, Views and Reviews*. Londres: Bodley Head, 1973, p. 148.
- 18 E. B. White, "On Writing for Children", in id., *ibid.*, p. 140.
- 19 Janice Dohm, "On Enid Blyton", in Boris Ford (ed.), *Young Writers, Young Readers*. Londres: Hutchinson, 1963, p. 99.
- 20 Ver Carol Chomsky, *The Acquisition of Language in Children from 5 to 10*. Boston: MIT Press, 1969; David McNeill, *The Acquisition of Language*. Nova York: Harper and Rowe, 1970.
- 21 David Holbrook, *The Secret Places*. Londres: Methuen, 1964; id., *The Exploring World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1967.
- 22 Geoffrey Summerfield, *Topics in Education for the Secondary School*. Londres: Batsford, 1965, pp. 16-17.
- 23 Enid Blyton, *Tricky the Goblin*. Londres: Macmillan, 1950, pp. 138-39.
- 24 J. Dohm, op. cit., p. 100. Ver também Sheila Ray, *The Blyton Phenomenon*. Londres: Andre Deutsch, 1982, pp. 111-31.
- 25 C. S. Lewis, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* [1948], ils. Pauline Baynes, trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp. 20-1.
- 26 T. Eagleton, op. cit., p. 178.
- 27 Wayne Booth, *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press, 1961, pp. 2 ss.; Shlomith Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Londres: Methuen, 1983, pp. 106-08.
- 28 Ver Seymour Chatman, "The Structure of Narrative Transmission", in R. Fowler, op. cit., 1975, p. 230; R. Fowler, *Linguistics and the Novel*. Londres: Methuen, 1977, pp. 102 ss.; Helmut Bonheim, *The Narrative Modes: Techniques of the Short Story*. Cambridge: D. S. Brewer, 1982, p. 51; S. Rimmon-Kenan, op. cit., pp. 108-16; David Young, "Projection and Deixis in Narrative Discourse", in Nikolas Coupland (ed.), *Styles of Discourse*. Beckenham: Croom Helm, 1988, pp. 20-49.
- 29 G. Leech e M. Short, op. cit., pp. 323-24.
- 30 S. Rimmon-Kenan, op. cit., pp. 110-11.
- 31 R. Fowler, op. cit., p. 103.
- 32 H. Bonheim, op. cit., p. 52.

- 33 G. Leech e M. Short, op. cit., p. 324.
- 34 Id., ibid., p. 344-45.
- 35 Carolyn Keene, *The Invisible Intruder*. Londres: Collins, 1972, pp. 332-33.
- 36 S. Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press, 1978, p. 200.
- 37 Id., ibid., pp. 244-45.
- 38 Joan G. Robinson, *When Marnie Was There*. Londres: Collins, 1967, p. 200.
- 39 Alan Garner, *The Stone Book*. Londres: Collins, 1976, p. 11.
- 40 S. Fish, op. cit., p. 267.

CAPÍTULO 7

- 1 C. S. Lewis, "On the Ways of Writing for Children" in *Of Other Worlds*. Londres: Geoffrey Bles, 1966.
- 2 Vladimir Propp, *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- 3 Ver Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- 4 Seymour Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press, 1978, pp. 47-48.
- 5 Jacqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984, pp. 63-64.
- 6 S. Chatman, op. cit., pp. 18-19.
- 7 Ver Ronald Carter e Walter Nash, *Discourse Stylistics*. Londres: Routledge, 1989.
- 8 Shlomith Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Londres: Methuen, 1983, pp. 118-19.
- 9 Robert L. Caserio, *Plot, Story, and the Novel*. Princeton: Princeton University Press, 1979, p. 8.
- 10 Id., ibid., p. 169.
- 11 Michael Zeraffa, "The Novel as Literary Form and as Social Institution", in Tom e Elizabeth Burns (eds.), *Sociology of Literature and Drama*. Harmondsworth: Penguin, 1973, p. 32.
- 12 Jane P. Tompkins, "An Introduction to Reader Response Criticism", in Jane P. Tompkins (ed.), *Reader Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980, p. xxi.
- 13 Ver Elspeth Grahame (ed.), *First Whisper of "The Wind in the Willows"*. Londres: Methuen, 1944.

- 14 Jonathan Culler, "Defining Narrative Units", in Roger Fowler (ed.), *Style and Structure in Literature*. Oxford: Blackwer, 1975, pp. 138-41.
- 15 Kenneth Grahame, *O vento nos salgueiros*, ils. Carlos Brito, trad. Ivan Angelo. São Paulo: Salamandra, 2007, pp. 312-13.
- 16 Michael Stubbs, "Stir Until the Plot Thickens", in Ronald Carter e Deirdre Burton (eds.), *Literary Text and Language Study*. Londres: Arnold, 1982, p. 51.
- 17 Ver Nicholas Tucker, *The Child and the Book: a Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, pp. 14-16, 97.
- 18 A. A. Milne, *Toad of Toad Hall*. Londres: Methuen, 1940, pp. v-vii.
- 19 Ver Humphrey Carpenter e Mari Pritchard, *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1984, pp. 274-75.
- 20 K. Grahame, op. cit., p. 95.
- 21 Id., *ibid.*, p. 74.
- 22 Ver A. N. Applebee, op. cit., pp. 62-63.
- 23 Pat Hutchins, *O passeio de Rosinha* [1968], trad. Gian Calvi. São Paulo: Global, 2004.
- 24 Hugh e Maureen Crago, *Prelude to Literacy: a Preschool Child's Encounter with Picture and Story*. Urbana: Southern Illinois University Press, 1983.
- 25 Florence Parry Heide, *The Shrinking of Treehorn*. Nova York: Holiday House, 1971; Harmondsworth: Kestrel, 1976.
- 26 S. Fish, *Is there a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980, pp. 303-04.
- 27 J. R. R. Tolkien, *O Senhor dos Anéis* [1978], trad. Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1092.
- 28 Id., *ibid.*, p. vx.
- 29 F. Smith, op. cit., pp. 88-89, 94-96.
- 30 M. A. K. Halliday e R. Hasan, *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1982.
- 31 Eric S. Rabkin, *Narrative Suspense*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1973, p. 121.
- 32 Janni Howker, *Isaac Champion*. Londres: MacRae, 1986, pp. 1-2.
- 33 E. S. Rabkin, op. cit., p. 47.
- 34 Id., *ibid.*
- 35 Frank Kermode, *The Genesis of Secrecy: on the Interpretation of Narrative*. Londres: Harvard University Press, 1979, p. 144.

- 1 A. Garner, *The Stone Book*. Londres: Collins, 1976.
- 2 Aidan Chambers, "An interview with Alan Garner", in Nancy Chambers (ed.), *The Signal Approach to Children's Books*. Harmondsworth: Kestrel/Penguin, 1980, p. 327.
- 3 Sarah Trimmer, "Observations on the Changes which Have Taken Place in Books for Children and Young Persons" [1802], in Lance Salway (ed.), *A Peculiar Gift: Nineteenth Century Writings on Hooks for Children*. Londres: Kestrel/Penguin, 1976, p. 21.
- 4 Patrick Shannon, "Unconscious Censorship of Social and Political Ideas in Children's Books", *Children's Literature Association Quarterly*, n. 12, v. 2, 1987, p. 105.
- 5 Id., *ibid.*, p. 139.
- 6 Robert Leeson, *Reading and Righting: the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985, p. 170.
- 7 Nicholas Tucker, *The Child and the Book: a Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 20.
- 8 Terry Eagleton, *Teoria da literatura* [1983], trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Editora, 1985, p. 194.
- 9 Bob Dixon, *Catching them Young: 1: Sex, Race, and Class in Children's Books*. Londres: Plenum, 1977, pp. xv, xiv.
- 10 Jill Paton Walsh, "The Language of Children's Literature", *Bookquest*, n. 8, v. 1, 1985, p. 9.
- 11 Nicholas Tucker (ed.), *Suitable for Children? Controversies in Children's Literature*. Londres: Sussex University Press, 1976, p. 11.
- 12 R. Leeson, *op. cit.*, p. 142.
- 13 A. Chambers, *Booktalk*. Londres: Bodley Head, 1985, pp. 14-15.
- 14 R. Leeson, *op. cit.*, pp. 186-87.
- 15 Charles Sarland, "False Premises", *Signal*, n. 37, jan. 1982, pp. 12-13.
- 16 Walter Ong, *Oralidade e cultura escrita* [1982]. Campinas: Papirus, 1988.
- 17 Jaqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984, pp. 1-2.
- 18 William Moebius, "Introduction to Picture Book Codes", in *Word and Image*, n. 2, v. 2 abril-junho, 1986, pp. 141-58, na p. 151.
- 19 Peter Hollindale, "Ideology and the Children's Book", *Signal*, n. 55, 1988, pp. 3-22, na p. 7.

- 1 Pierre Macherey, *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris: Librairie François Maspero, 1966.
- 2 Ver Justin Wintle e Emma Fisher, *The Pied Pipers*. Nova York: Paddington Press, 1974; Jonathan Cott, *Pipers at the Gates of Dawn: the Wisdom of Children's Literature*. Nova York: Random House, 1983.
- 3 Julia MacRae, "Amateur Joys", in Nancy Chambers (ed.). *The Signal Approach to Children's Books*. Harmondsworth: Kestrel/Penguin, 1980, p. 100.
- 4 Ver Jaqueline Rose, *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984; Robert Leeson, *Reading and Righting; the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985.
- 5 Jean Ure apud Stephanie Nettell, "Escapism or Realism? The Novels of Jean Ure", *Children's Books (British Book News Supplement)*, mar. 1985, pp. 3-4.
- 6 Heather Dubrow, *Genre*. Londres: Methuen, 1982, p. 31.
- 7 John Goldthwaite, "Notes on the Children's Book Trade: All is Not Well in Tinsel Town", in Sheila Egoff et al. (eds.), *Only Connect. Readings on Children's Literature*. Toronto: Oxford University Press, 1980, pp. 389-404.
- 8 Elaine Moss, "The Seventies in Picture Books", in N. Chambers (ed.), op. cit., pp. 56-57.
- 9 Marshall McLuhan apud Jon Winokur, *Writers on Writing*. Londres: Headline, 1988, p. 34.
- 10 Michele Landsberg, *The World of Children's Books*. Londres: Simon and Schuster, 1988.

CAPÍTULO 10

- 1 Celia Berridge, "Taking a Good Look at Picture Books", *Signal*, n. 36, set. 1981, pp. 152-58, na p. 157.
- 2 Kenneth Marantz, "The Picture Book as Art Object: a Call for Balanced Reviewing", *Wilson Library Bulletin*, out. 1977, pp. 148-51, apud Robert Bator (ed.), *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1983, p. 155.
- 3 Philip Pullman, "Invisible Pictures", *Signal*, n. 60, set. 1989, pp. 160-86, na p. 171.
- 4 Id., *ibid.*, p. 172.
- 5 Margareth Meek, *How Texts Teach what Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press, 1988, pp. 12-13.
- 6 Sonia Landes, "Picture Books as Literature", *Children's Literature Association Quarterly*, n. 10, v. 2, verão 1985, p. 52.

- 7 Elaine Moss, "W(h)ither Picture Books? Some Tricks of the Trade", *Signal*, n. 31, jan. 1980, pp. 3-7, na p. 3.
- 8 Nicholas Tucker, *The Child and the Book: a Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 47.
- 9 Brian Alderson, *Sing a Song for Sixpence*. Londres: Cambridge University Press/ British Library, 1986, p. 17.
- 10 S. Landes, op. cit., p. 51.
- 11 Maurice Sendak apud N. Tucker, op. cit., p. 49.
- 12 Joan E. Cass, *Literature and the Young Child*. 2^a. ed. Londres: Longman, 1984, p. 5.
- 13 Id., *ibid*, p. 7.
- 14 Id., *ibid.*, p. 11.
- 15 Frederick Laws, "Randolph Caldecott". *The Saturday Book*, n. 16, 1956 apud S. Egoff et al., op. cit., p. 322.
- 16 Roger Duvoisin, "Children's Book Illustration: the Pleasures and Problems", *Top of the News*, 1965 apud S. Egoff et al., op. cit., pp. 299-318, na p. 314.
- 17 Randolph Quirk, *The Use of English*. Londres: Longman, 1962, pp. 176 ss.; apud James Muir, *A Modern Approach to English Grammar*. Londres: Batsford, 1972, p. 1.
- 18 Ver Margaret Donaldson, *Children's Minds*. Londres: Collins, 1978, pp. 100-01.
- 19 Edward Ardizzone, "Creation of a Picture Book", *Top of the News*, 1959 apud S. Egoff et al., op. cit., p. 290.
- 20 B. Alderson, op. cit., p. 18.
- 21 John Rowe Townsend, *Written for Children*. Harmondsworth: Penguin, 1983, p. 321.
- 22 Ray Reardon, "The Art of Illustration in Children's Literature", in Rhonda Bunbury (ed.), *Children's Literature: the Whole Story*. Victoria: Deakin University, 1980, p. 167.
- 23 Patricia Cianciolo, *Illustrations in Children's Books*. Dubuque, Iowa: William C. Brown, 1970 apud R. Bunbury (ed.), op. cit., p. 137.
- 24 Jane Doonan, "The Object Lesson: Picturebooks of Anthony Browne", *Word and Image*, n. 2, v. 2, abr./jun. 1986, pp. 159-72, na p. 168.
- 25 C. Berridge, op. cit., p. 156.
- 26 William Moebius, "Introduction to Picture Book Codes", in *Word and Image*, n. 2, v. 2 abril-junho, 1986, pp. 141-58, na p. 147.
- 27 J. Doonan, op. cit., p. 159.
- 28 Id., *ibid.*, p. 160.

29 Id., *ibid.*, p. 164.

30 Bettina Hurlimann, *Three Centuries of Children's Books in Europe* [Brian Alderson (ed.)]. Londres: Oxford University Press, 1967, p. 213.

31 Margery Fisher, *Intent upon reading*. 2ª. ed. Leicester: Brockhampton, 1974, p. 21.

32 P. Pullman, *op. cit.*, p. 172.

33 Mary Rayner, *Mrs. Pig Gets Cross and Other Stories*. Londres: Collins, 1986.

34 J. Doonan, *op. cit.*, p. 169.

35 Perry Nodelman, *Words about Pictures*. Athens: University of Georgia Press, 1988, p. viii.

CAPÍTULO 11

1 Michele Landsberg, *The World of Children's Books*. Londres: Simon and Schuster, 1988, p. 88. Ver também Charles Sarland, "The Secret Seven vs the Twits: Cultural Clash or Cosy Combination?". *Signal*, n. 42, set. 1983, pp. 155-71.

2 C. Sarland, *op. cit.*, p. 100.

3 A. Applebee, *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago: University of Chicago Press, 1978, p. 53.

4 M. Landsberg, *op. cit.*, p. 88.

5 Jonathan Culler, *On Deconstruction*. Londres: Routledge, 1983, p. 42.

6 Lissa Paul, "Intimations of Imitations: Mimesis, Fractal Geometry, and Children's Literature", *Signal*, n. 59, maio 1989, p. 181.

7 Annette Kolodny apud J. Culler, *op. cit.*, p. 51.

8 Perry Nodelman, "I Think I'm Learning a Lot'. How Typical Children Read Typical Books about Typical Children on Typical Subjects", *Proceedings of the 7th Annual Conference of the Children's Literature Association*. Texas: Baylor University, 1980, p. 148.

9 Barbara Hardy, "Towards a Poetics of Fiction: an Approach Through Narrative", in M. Meek et al., *The Cool Web; the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977, p. 12.

10 D. R. Olson apud Jeffery Wilkinson, "Children's Writing: Composing or Decomposing?". *Nottingham Linguistic Circular*, n. 10, v. 1, jun. 1981, p. 73.

11 Id., *ibid.*, pp. 78-79.

12 Howard Gardner apud Paul E. McGee e Antony Chapman (eds.), *Children's Humour*. Chichester: John Wiley, 1980, p. 104.

13 Walter Slatoff, *With Respect to Readers*, apud J. Culler, *op. cit.*, p. 41.

14 Eleanor Grahame (ed.), *A Puffin Book of Verse*. Harmondsworth: Penguin, 1953, página do prólogo.

15 Janet Adam Smith (ed.), *Faber Book of Children's Verse*. Londres: Faber, 1953, p. 20.

16 L. A. G. Strong apud Michael Benton e Geoff Fox, *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. Londres: Oxford University Press, 1985, p. 32.

17 J. A. Smith (ed.), op. cit., pp. 20-21.

18 Iona e Peter Opie, *Oxford Book of Children's Verse*. Oxford: Oxford University Press, 1973, p. ix.

19 Roger McGough, *Strictly Private*. Londres: Penguin, 1982, p. 174.

20 Catherine Belsey, "Literature, History, Politics", apud David Lodge (ed.), *Modern Criticism and Theory, a Reader*. Londres: Longman, 1988, pp. 400-10. Ver também Peter Widdowson, *Re-reading English*. Londres: Methuen, 1982.

21 A. A. Milne, *It's Too Late Now*. Londres: Methuen, 1939, p. 238.

22 W. H. Auden, "Today's 'Wonder-World' Needs Alice" in Robert Philips (ed.), *Aspects of Alice*. Harmondsworth: Penguin, 1974, p. 7.

CAPÍTULO 12

1 Aidan Chambers, "The Difference of Literature: Writing Now for the Future of Young Readers", *Children's Literature in Education*, n. 24, v. 1, 1993, pp. 1-18, nas pp. 13-14.

2 Christine Hall e Martin Coles, *Children's Reading Choices*. Londres: Routledge, 1999, pp. 17-55, na p. 15.

3 Derek Meakin, "Breathing Electronic Life into Children's Classics: the 1997 Woodfield Lecture", *New Review of Children's Literature and Librarianship*, n. 3, 1997, pp. 1-9, na p. 8.

4 Elaine Millard, *Differently Literate: Boys, Girls, and the Schooling of Literacy*. Londres: Falmer Press, 1997.

5 C. Hall e M. Coles, op. cit., p. 6.

6 Margaret Mackey, "Playing in the Phase Space", *Signal*, n. 88, 1999, pp. 16-33, na p. 30.

7 Carol Fox, *At the Very Edge of the Forest: the Influence of Literature on Storytelling by Children*. Londres: Cassell, 1993, p. 69.

8 Anne Pellowski, "Culture and Developing Countries", in Peter Hunt (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge, 1996, pp. 662-75, na p. 670.

9 C. Fox, op. cit., p. 70.

10 N. Woodward, *Hypertext and Hypermedia*. Wilmslow: Sigma Press, 1983, p. 8; ver também E. Barratt (ed.), *The Society of the Text*. Cambridge, Mass: mit Press, 1989.

11 Walter Ong, *Oralidade e cultura escrita*[1982]. Campinas: Papirus, 1998.

12 M. Mackey, op. cit., pp. 24 e 27.

13 Eliza Dresang, *Radical Change. Books for Youth in a Digital Age*. Nova York: H. W. Wilson, 1999, p. 265.

14 C. Fox, op. cit., p. 198.

Bibliografia

- ALDERSON, Brian. *Sing a Song for Sixpence*. Londres: Cambridge University Press/
British Library, 1986.
- _____. "The Irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer".
Children's Book News, jan./fev. 1969.
- ALLEN, J. B. R.; CORDER, S. Pit. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, v. 2.
Londres: Oxford University Press, 1973.
- APPLEBEE, Arthur N. *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago:
University of Chicago Press, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, trad. M. Holquist e C.
Emerson. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BARRATT, E. (ed.). *The Society of the Text*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1989.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto* [1973], trad. Jaco Guinsburg. 4ª. ed. São Paulo:
Perspectiva, 2008.
- _____. *S/Z* [1970], trad. Lea de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,
1992.
- BATOR, Robert (ed.). *Signposts to Criticism of Children's Literature*. Chicago: American
Library Association, 1983.
- BELSEY, Catherine. *Critical Practice*. Londres: Methuen, 1980.
- BENNETT, Jill. "Reading, but what?", *Books for your Children*, n. 23, v. 3,
outono/inverno 1988.
- BENTON, Michael; FOX, Geoff. *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. Londres: Oxford
University Press, 1985.
- _____. et al. *Young Readers Responding to Poems*. Londres: Routledge, 1989.
- BERRIDGE, Celia. "Taking a Good Look at Picture Books", *Signal*, n. 36, set. 1981.
- BLISHEN, Edward (ed.). *The Thorny Paradise*. Harmondsworth: Kestrel, 1975.
- BOLT, S.; GARD, R. *Teaching Fiction in Schools*. Londres: Hutchinson Educational, 1970.
- BONHEIM, Helmut. *The Narrative Modes: Techniques of the Short Story*. Cambridge: D.
S. Brewer, 1982.
- BOOTH, Wayne. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.

- BRADBURY, Malcolm. *Mensonge, My strange quest for Mensonge, Structuralism's Hidden Hero*. Londres: Arena/Arrow, 1987.
- BRATTON, J. S. *The Impact of Victorian Children's Fiction*. Londres: Croom Helm, 1981.
- BRITTON, James. *Language and Learning*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- BROOK-ROSE, Christine. *A Rhetoric of the Unreal*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- BROWN, Craig. "Once upon a perfect time", *The Times*, 25 dez. 1988.
- BUNBURY, Rhonda (ed.). *Children's Literature: the Whole Story*. Victoria: Deakin University, 1980.
- BURNS, Tom; BURNS, Elizabeth (eds.). *Sociology of Literature and Drama*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- CAMERON, Eleanor. *The Green and Burning Tree*. Boston: Atlantic, Little, Brown, 1969.
- CARPENTER, Humphrey; PRITCHARD, Mari. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- CARTER, Ronald; BURTON, Deirdre (eds.). *Literary Text and Language Study*. Londres: Arnold, 1982.
- _____ ; NASH, Walter. *Discourse Stylistics*. Londres: Routledge, 1989.
- CASERIO, Robert L. *Plot, Story and the Novel*. Princeton: Princeton University Press, 1979.
- CASS, Joan E. *Literature and the Young Child*. 2ª. ed. Londres: Longman, 1984.
- CHAMBERS, Aidan. *Booktalk*. Londres: Bodley Head, 1985.
- _____. *Introducing Books to Children*. Londres: Heinemann, 1973.
- _____. "The Difference of Literature: Writing Now for the Future of Young Readers", *Children's Literature in Education*, n. 24, v. 1, 1993.
- _____. "The Reader in the Book", *Signal*, n. 23, maio 1977.
- _____ (ed.). *The Signal Approach to Children's Books*. Harmondsworth: Penguin, 1980.
- _____ (ed.). *The Signal Selection*. South Woodchester: Thimble Press, 1987.
- CHAPMAN, L. John (ed.). *The Reader and the Text*. Londres: Heinemann Educational, 1981.
- CHATMAN, Seymour. *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press, 1978.
- CHESTER, Tessa Rose. *Sources of Information about Children's Books*. South Woodchester: Thimble Press, 1989.

- CHOMSKY, Carol. *The Acquisition of Language in Children from 5 to 10*. Boston: MIT Press, 1969;
- CLUYSENAAR, Anne. *Introduction to Literary Stylistics*. Londres: Batsford, 1976.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. *The Making of a Reader*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.
- COTT, Jonathan. *Pipers at the Gates of Dawn: the Wisdom of Children's Literature*. Nova York: Random House, 1983.
- COUPLAND, Justine. *Complexity and Difficulty in Children's Reading Material*. Tese de Doutorado. Cardiff: University of Wales, 1983.
- COUPLAND, Nikolas (ed.). *Styles of Discourse*. Beckenham: Croom Helm, 1988.
- CRAGO, Hugh. "Children's Literature: on the Cultural Periphery", *Children's Book Review*, n. 4, v. 4, 1974.
- _____. "Cultural Categories and the Criticism of Children's Literature", *Signal*, n. 30, set. 1979
- _____. "The Readers in the Reader: an Experiment in Personal Response and Literary Criticism", *Signal*, n. 39, set. 1982.
- _____. "The Roots of Response", *Children's Literature Association Quarterly*, n. 10, v. 3, out. 1985.
- _____; CRAGO, Maureen. *Prelude to Literacy: a Preschool Child's Encounter with Picture and Story*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
- CROUCH, Marcus; ELLIS, Alec (eds.). *Chosen for Children*. 3^a. ed. Londres: The Library Association, 1977.
- CRYSTAL, David; DAVY, Derek. *Investigating English Style*. Londres: Longman, 1969.
- CULLER, Jonathan. *On Deconstruction*. Londres: Routledge, 1983.
- _____. *The Pursuit of Signs*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1981.
- CUMMINGS, M.; SIMMONS, R. *The Language of Literature*. Londres: Pergamon, 1983.
- DIXON, Bob. *Catching them Young: 1: Sex, Race, and Class in Children's Books*. Londres: Plenum, 1977.
- DONALDSON, Margaret. *Children's Minds*. Londres: Collins, 1978.
- DOONAN, Jane. "The Object Lesson: Picturebooks of Anthony Browne", *Word and Image*, n. 2, v. 2, abr./jun. 1986.
- DRESANG, Eliza. *Radical Change. Books for Youth in a Digital Age*. Nova York: H. W. Wilson, 1999.
- DUBROW, Heather. *Genre*. Londres: Methuen, 1982.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura* [1983], trad. Waltersin Dutra. São Paulo: Martins Editora, 2001.

- EGOFF, Sheila et al. (eds.). *Only Connect. Readings on Children's Literature*. Toronto: Oxford University Press, 1980.
- ELLIS, John M. *The Theory of Literary Criticism, a Logical Analysis*. Berkeley: University of California Press, 1974.
- EYRE, Frank. *British Children's Books in the Twentieth Century*. Londres: Longman, 1971.
- FADIMAN, Clifton. "The Case for Children's Literature". *Children's Literature*, n. 5, Filadélfia: Temple University Press, 1976.
- FELPERIN, Howard. *Beyond Deconstruction. The Uses and Abuses of Literary Theory*. Londres: Oxford University Press, 1985.
- FIELD, Carolyn. *Special Collections in Children's Literature*. Chicago: American Library Association, 1982.
- FISH, Stanley. *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- FISHER, Margery. *Intent upon reading*. 2^a. ed. Leicester: Brockhampton, 1974.
- FISHER, Wintle; FISHER, Emma. *The Pied Pipers*. Nova York: Paddington Press, 1974.
- FORD, Boris (ed.). *Young Writers, Young Readers*. Londres: Hutchinson, 1963.
- FOWLER, Roger. *Linguistic Criticism*. Londres: Oxford University Press, 1986.
- _____. *Linguistics and the Novel*. Londres: Methuen, 1977.
- _____. *Literature as Social Discourse*. Londres: Batsford, 1981.
- _____ (ed.). *Style and Structure in Literature*. Ithaca: Cornell University Press, 1975.
- FOX, Carol. *At the Very Edge of the Forest: the Influence of Literature on Storytelling by Children*. Londres: Cassell, 1993.
- FOX, Geoff et al. (eds.). *Writers, Critics, and Children*. Nova York/Londres: Agathon Press/Heinemann Educational, 1976.
- GARDNER, Martin (ed.); CARROLL, Lewis. *The Annotated Snark* [ed. rev.]. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- GRAHAME, Elspeth (ed.). *First Whisper of "The Wind in the Willows"*. Londres: Methuen, 1944.
- HALL, Christine; COLES, Martin. *Children's Reading Choices*. Londres: Routledge, 1999.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1982.
- HARRISON, Barbara; MAGUIRE, Gregory (eds.). *Innocence and Experience: Essays and Conversations on Children's Literature*. Nova York: Lothrop, Lee and Shepard, 1987.

- HARTLEY, R. (ed.). *The Psychology of Written Communication*. Londres: Kogan Page, 1980.
- HATT, Frank. *The Reading Process. A framework for analysis and description*. Londres/Hamden, Ct: Clive Bingley/Linnet, 1976.
- HAVILAND, Virginia (ed.). *Children and Literature, Views and Reviews*. Londres: Bodley Head, 1973.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HEEKS, Peggy. *Choosing and Using Books in the First School*. Londres: Macmillan Educational, 1981.
- HILDICK, Wallace. *Children and Fiction*. Londres: Evans, 1970.
- HIRSCH, E. D. *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press, 1967.
- HOLBROOK, David. *The Exploring World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1967.
- _____. *The Secret Places*. Londres: Methuen, 1964.
- HOLLINDALE, Peter. "Ideology and the Children's Book", *Signal*, n. 55, 1988.
- _____. *Choosing Books for Children*. Londres: Elek, 1974.
- HOLT, John. *How Children Learn*. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- HUNT, Peter. "Censorship and Children's Literature in Britain Now, or The Return of Abigail", *Children's Literature in Education*, n. 28, v. 2, 1997.
- _____. *Children's Literature: the Development of Criticism*. Londres: Routledge, 1990.
- _____. (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge, 1996.
- HURLIMANN, Bettina. *Three Centuries of Children's Books in Europe* [Brian Alderson (ed.)]. Londres: Oxford University Press, 1967.
- JENKINSON, Edward B. *Censors in the Classroom: the Mind Benders*. Nova York: Avon, 1982.
- KELLY-BYRNE, Diana; SUTTON-SMITH, Brian. *The Masks of Play*. West Point, NY: Leisure Press, 1984.
- KERMODE, Frank. *The Genesis of Secrecy: on the Interpretation of Narrative*. Londres: Harvard University Press, 1979.
- LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- LANDES, Sonia. "Picture Books as Literature", *Children's Literature Association Quarterly*, n. 10, v. 2, Summer 1985.

- LANDSBERG, Michele. *The World of Children's Books*. Londres: Simon and Schuster, 1988.
- LANES, Selma G. *Down the Rabbit Hole*. Nova York: Athenaeum, 1971.
- LEECH, Geoffrey N. *A Linguistic Guide to English Poetry*. Londres: Longman, 1969.
- _____; SHORT, Michael. *Style in Fiction*. Londres: Longman, 1981.
- LEESON, Robert. *Reading and Righting: the Past, Present, and Future of Fiction for the Young*. Londres: Collins, 1985.
- LODGE, David (ed.). *Modern Criticism and Theory, a Reader*. Londres: Longman, 1988.
- LEWIS, C. S. *Of Other Worlds*. Londres: Geoffrey Bles, 1966.
- _____. (ed.). *Twentieth Century Literary Criticism*. Londres: Longman, 1972.
- MACHEREY, Pierre. *Pour une théorie de la production littéraire*. Paris: Librairie François Maspero, 1966,
- MACKEY, Margaret. "Playing in the Phase Space", *Signal*, n. 88, 1999.
- MADEJA, S. (ed.). *The Arts: Cognition and Basic Skills*. St Louis: Cemrel, 1978.
- MAYNE, William. *Children's Book Review*, n. 5, v. 3, 1975.
- MCGEE, Paul E.; CHAPMAN, Antony (eds.). *Children's Humour*. Chichester: John Wiley, 1980.
- MCGOUGH, Roger. *Strictly Private*. Londres: Penguin, 1982.
- MCNEILL, David. *The Acquisition of Language*. Nova York: Harper and Rowe, 1970.
- MEAKIN, Derek. "Breathing Electronic Life into Children's Classics: the 1997 Woodfield Lecture", *New Review of Children's Literature and Librarianship*, n. 3, 1997.
- MEEK, Margaret. *How Texts Teach what Readers Learn*. South Woodchester: Thimble Press, 1988.
- _____. *Learning to Read*. Londres: Bodley Head, 1982.
- _____. *Symbolic Outlining: the Academic Study of Children's Literature*. Huddersfield: Woodfield and Stanley, 1986.
- _____ et al. (eds.). *The Cool Web: the Pattern of Children's Reading*. Londres: Bodley Head, 1977.
- MILLARD, Elaine. *Differently Literate: Boys, Girls, and the Schooling of Literacy*. Londres: Falmer Press, 1997.
- MILNE, A. A. *It's Too Late Now*. Londres: Methuen, 1939.
- MOEBIUS, William. "Introduction to picture book codes", *Word and Image*, n. 2, v. 2, abr./jun. 1986.

- MOSS, Anita. "Structuralism and its Critics", *Children's Literature Association Quarterly*, v. 6, n. 1, primavera 1981.
- MOSS, Elaine. "The Dream and the Reality: a Children's Book Critic Goes Back to School", *Signal*, n. 34, jan. 1981.
- _____. "W(h)ither Picture Books? Some tricks of the trade", *Signal*, n. 31, jan. 1980.
- _____. *Part of the Pattern*. Londres: Bodley Head, 1986.
- NASH, Walter. *The Language of Humour*. Londres: Longman, 1985.
- NETTELL, Stephanie. "Escapism or Realism? The Novels of Jean Ure", *Children's Books*, Suplemento *British Book News*, mar. 1985.
- NICHOLAS, Jan. "The Case for Reading Schemes", *Books for your Children*, n. 23, v. 3, outono/inverno 1988.
- NODELMAN, Perry. "'I Think I'm Learning a Lot'. How typical children read typical books about typical children on typical subjects", *Proceedings of the 7th Annual Conference of the Children's Literature Association*. Texas: Baylor University, 1980.
- _____. *Words about Pictures*. Athens: University of Georgia Press, 1988.
- _____. (org.). *Touchstones: a List of Distinguished Children's Books*. West Lafayette: Children's Literature Association, s/d.
- ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita* [1982]. Campinas: Papirus, 1998. opie, Iona;
- OPIE, Iona; OPIE, Peter. *Oxford Book of Children's Verse*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- PARSONS, Wendy; NICHOLSON, Catriona. "Talking to Philip Pullman", *The Lion and the Unicorn*, n. 23, 1999.
- PAUL, Lissa. "Enigma Variations: what feminist theory knows about children's literature", *Signal*, n. 54, set. 1987.
- PEYTON, Kathleen. *Children's Literature in Education*, n. 12, set. 1973.
- PHILIPS, Robert (ed.). *Aspects of Alice*. Harmondsworth: Penguin, 1974.
- PIAGET, Jean. *The Child's Conception of the World*. Londres: Routledge e Kegan Paul, 1929.
- PRATT, Mary Louise. *Towards a Speech Act Theory of Literary Discourse*. Bloomington: Indiana University Press, 1977.
- PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. São Paulo: Forense Universitária, 2006.
- PROTHEROUGH, Robert. *Developing Response to Fiction*. Milton Keynes: Open University Press, 1983.
- PULLMAN, Philip. "Invisible Pictures", *Signal*, n. 60, set. 1989.

- RABKIN, Eric S. *Narrative Suspense*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1973.
- RAY, Sheila. *The Blyton Phenomenon*. Londres: Andre Deutsch, 1982.
- RICHARDS, I. A. *A prática da crítica literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIMMON-KENAN, Shlomith. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. Londres: Methuen, 1983.
- ROBERTS, Mark. *The Fundamentals of Literary Criticism*. Oxford: Blackwell, 1964.
- ROMAINE, Suzanne. *The Language of Children and Adolescents: the Acquisition of Communicative Competence*. Oxford: Blackwell, 1984.
- ROSE, Jacqueline. *The Case of Peter Pan, or, the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: Macmillan, 1984.
- ROSEN, Connie; ROSEN, Harold. *Language of Primary School Children*. Harmondsworth: Penguin Education, 1973.
- ROSEN, Harold. *Stories and Meanings*. Londres: National Association for the Teaching of English, 1985.
- ROSS, Tony. *I Need a Book! The Parent's Guide to Children's Books for Special Situations*. Wellingborough: Thorsons, 1987.
- RUTHROF, Horst. *The Reader's Construction of Narrative*. Londres: Routledge, 1981.
- RYLANCE, Rick (ed.). *Debating Texts, a Reader in 20th Century Literary Theory and Method*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- SALWAY, Lance (ed.). *A Peculiar Gift, Nineteenth Century Writings on Books for Children*. Londres: Penguin, 1976.
- SANDBERG, Rosemary. "Who Censors?", *Books for Keeps*, n. 58, set.1989.
- SARLAND, Charles. "False Premises", *Signal*, n. 37, jan. 1982.
- _____. "The Secret Seven vs the Twits: cultural clash or cosy combination?". *Signal*, n. 42, set. 1983.
- SHANNON, Patrick. "Unconscious censorship of social and political ideas in children's books", *Children's Literature Association Quarterly*, n. 12, v. 2, 1987.
- SHAVIT, Zahar. *Poética da literatura para crianças* [1983], trad. Ana Fonseca. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- SMITH, Frank. *Reading*, 2ª. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- _____. *Writing and the Writer*. Londres: Heinemann Educational, 1982.
- SULEIMAN, Susan R.; CROSMAN, Inge (eds.). *The Reader in the Text*. Princeton: Princeton University Press, 1980.
- SUMMERFIELD, Geoffrey. *Topics in Education for the Secondary School*. Londres: Batsford, 1965.

- TALLIS, Raymond. *In Defence of Realism*. Londres: Arnold, 1988.
- TAMBLING, Jeremy. *What is Literary Language?*. Milton Keynes: Open University Press, 1988.
- TOMPKINS, Jane P. (ed.). *Reader Response Criticism: from Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1980.
- TOWNSEND, John Rowe. *A Sense of Story*. Harmondsworth: Kestrel, 1971.
- _____. *Written for Children*. Harmondsworth: Penguin, 1983.
- TRELEASE, Jim. *The Read-Aloud Handbook*. Harmondsworth: Penguin, 1984.
- TUCKER, Nicholas. *The Child and the Book: a Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- _____. *What is a Child?*. Londres: Fontana/Open Books, 1977.
- _____. (ed.). *Suitable for Children? Controversies in Children's Literature*. Londres: Sussex University Press, 1976.
- WALSH, Jill Paton. "The Language of Children's Literature", *Bookquest*, n. 8, v. 1, 1985.
- WATSON, Victor (ed.). *The Cambridge Guide to Children's Books in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- WIDDOWSON, Peter. *Re-reading English*. Londres: Methuen, 1982.
- WILKINSON, Jeffery. "Children's writing: composing or decomposing?". *Nottingham Linguistic Circular*, n. 10, v. 1, jun. 1981.
- WILLIAMS, Raymond. *Keywords* [ed. rev.]. Londres: Fontana, 1988.
- WINOKUR, Jon. *Writers on Writing*. Londres: Headline, 1988.
- WOODWARD, N. *Hypertext and Hypermedia*. Wilmslow: Sigma Press, 1983.
- WRIGHT, Patricia. "Usability: the criterion for designing written information", in P. A. Kolers et al., *Processing of Visible Language*, v. 2. Londres: Plenum, 1980.
- ZIPES, Jack (ed.). *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. Nova York: Oxford University Press, 2006.

FICÇÃO

- AHLBERG, Janet; AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou* [1986], trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- ARDIZZONE, Edward. *Little Tim and the Brave Sea Captain* [1936]. Londres: Oxford University Press, 1955.
- BLYTON, Enid. *Tricky the Goblin*. Londres: Macmillan, 1950.

- BREATHED, Berke. *Toons for Our Times: Bloom County*. Boston: Little Brown, 1984.
- BURNINGHAM, John. *Come away from the water, Shirley* [1977]. Londres: Cape, 1977.
- _____. *Granpa*. Londres: Cape, 1984.
- _____. *Time to get out of the bath, Shirley* [1978]. Londres: Cape, 1978.
- BYARS, Betsy. *The Eighteenth Emergency* [1971]. Harmondsworth: Puffin (Penguin), 1981.
- CARPENTER, Humphrey. *Secret Gardens*. Londres: Allen and Unwin, 1986.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas* [1865], ils. Luiz Zerbini, trad. Nicolau Sevckenko, São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CHAUCER, Geoffrey. *Treatise on the Astrolabe*. 1391
- COMÊNIO, John Amos. *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg, 1658.
- DIGBY, Ann. *First Term at Trebizon*. Londres: Granada, 1980.
- DISRAELI, Benjamin. *Sybil, or the Two Nations*. Harmondsworth: Penguin, 1954.
- DUPASQUIER, Phillippe; WALDDELL, Martins. *A grande confusão* [1981]. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GARNER, Alan. *The Stone Book*. Londres: Collins, 1976.
- GRAHAME, Eleanor (ed.). *A Puffin Book of Verse*. Harmondsworth: Penguin, 1953.
- GRAHAME, Kenneth. *O vento nos salgueiros* [1908], ils. Carlos Brit, trad. Ivan Angelo. São Paulo: Salamandra, 2007.
- HARNETT, Cynthia. *The Woolpack* [1951]. Harmondsworth: Penguin, 1981.
- HATELY, David (adaptador). *The Tale of Peter Rabbit*. Loughborough: Ladybird, 1987.
- HEIDE, Florence Parry. *The Shrinking of Treehorn*. Nova York: Holiday House, 1971.
- HOWKER, Janni. *Isaac Campion*. Londres: MacRae, 1986
- HUTCHINS, Pat. *O passeio de Rosinha* [1968], trad. Gian Calvi. São Paulo: Global, 2004.
- KEENE, Carolyn. *The Invisible Intruder*. Londres: Collins, 1972.
- LEWIS, C. S. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* [1948], ils. Pauline Baynes, trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MAGORIAN, Michelle. *Goodnight Mr. Tom*. Harmondsworth: Penguin, 1983.
- MAYNE, William. *Ravensgill*. Londres: Hamish Hamilton, 1970.
- MCKEE, David. *Agora não, Bernardo* [1980], trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Odeio meu ursinho de pelúcia* [1982], trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MILNE, A. A. *Toad of Toad Hall*. Londres: Methuen, 1940.

- _____. *Winnie Puff* [1926], ils. E. H. Shepard, trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Winnie Puff constói uma casa* [1926], ils. E. H. Shepard, trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NESBIT, Edith. *Os meninos e o trem de ferro* [1906], ils. Rogerio Soud, trad. Maria Luiza Newlands Silverio. São Paulo: Salamandra, 2007.
- _____. *The Wouldbegoods*. Londres: Fisher Unwin, 1901.
- NEWBERY, John. *A Little Pretty Pocket-Book*. London: Worcester, 1744.
- PARK, Ruth. *Playing Beatie Bow* [1980]. Harmondsworth: Penguin, 1982.
- PHILIP, Neil. *A Fine Anger*. Londres: Collins, 1981.
- PIRANI, Felix. *Abigail at the Beach*, ils. Christine Roche. Londres: Collins, 1988.
- POTTER, Beatrix. *Peter Rabbit ABC*. Londres: Penguin, 1993.
- _____. *A história do Pedro Coelho*, trad. Leonardo Thierry. Rio de Janeiro: Lótus do Saber, 2009.
- _____. *The Tale of Tom Kitten*. Londres: Frederick Warne & Co., 1907.
- RANSOME, Arthur. *Swallows and Amazons*. Londres: Jonathan Cape, 1930.
- _____. *We Didn't Mean to Go to Sea*. Londres: Cape, 1937.
- RAYNER, Mary. *Mrs Pig Gets Cross and Other Stories*. Londres: Collins, 1986.
- _____. *Mrs Pig's Night Out*. Londres: Macmillan, 1976.
- ROBINSON, Joan G. *When Marnie was there*. Londres: Collins, 1967.
- RUSTIN, Margaret; RUSTIN, Michael. *Narratives of Love and Loss*. Londres: Verso/New Left Books, 1987.
- SMITH, Janet Adam (ed.). *Faber Book of Children's Verse*. Londres: Faber, 1953.
- SEDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros* [1963], trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- STERNE, Laurence. *A vida e as opiniões de Tristram Shandy* [1760-70], trad. José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SWIFT, Jonathan. *Viagens de Gulliver*, trad. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- TOLKIEN, J. R. R. *O Hobbit* [1937], trad. Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. *O Senhor dos Anéis* [1978], trad. Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *O Senhor dos Anéis: o retorno do Rei* [1955], trad. Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TWAIN, Mark. *As aventuras de Huckleberry Finn* [1885]. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

_____. *As aventuras de Tom Sawyer* [1876]. Porto Alegre: L&PM, 2002.

WHEATLEY, Dennis. *To the Devil, a Daughter*. Londres: Arrow, 1956.

Índice onomástico

A

- Abigail at the Beach*, 62, 248
ADAMS, Richard, 64
Agora não, Bernardo, 189, 237
AHLBERG, Janet e Allan, 43, 44, 45
ALDERSON, Brian, 50, 236, 242
Alice no País das Maravilhas, 49, 101, 170, 187, 271
ALIGHIERI, Dante, 112
ANDAL, V., 62
ANDERSON, Richard, 147
ANNA (CRAGO), 112-13, 170
APPLEBEE, Arthur N., 177, 256
ARDIZZONE, Edward, 60, 242, 249
ARNOLD, Matthew, 82
ASHLEY, Ralph, 76
Aspectos do romance, 86
AUDEN, W. H., 75, 271
AUSTEN, Jane, 35

B

- BALZAC, Honoré de, 180
BARTHES, Roland, 32, 65, 127
BEATLES, The, 54
Bela Adormecida, A, 289

Bela e a Fera, A, 289
BELSEY, Catherine, 268
BENTON et al., Michael, 33, 81
BENTON, Michael, 81, 149, 265
BERRIDGE, Celia, 233, 245
Bíblia, 136, 314
BLAKE, Quentin, 122, 249
Bloom County, 141
BLUME, Judy, 35, 52, 229
BLYTON, Enid, 158, 160, 256, 275
BOOTH, Wayne, 178
BRADBURY, Malcom, 32
Branca de Neve, 289
BRITTON, James, 159
BROWN, Craig, 63
BURNINGHAM, John, 245, 248, 261, 262, 264
BURROUGHS, William, 280
BYARS, Betsy, 121, 123, 128

C

CAMERON, Eleanor, 68
CAMÕES, Luís de, 20
CARPENTER, Humphrey, 255
CARROLL, Lewis, 44, 46, 101, 106
Carteiro chegou, O, 43, 45
CASERIO, Robert L., 179
CASS, Joan, 236, 240
Catching Them Young, 207
Censors in the Classroom: the Mind Benders, 54, 314

CHAMBERS, Aidam, 26, 29, 33, 37, 46, 69, 202-03, 211-12
CHAMBERS, Nancy, 11, 44
CHATMAN, Seymour, 119, 166, 169, 177, 178
CHAUCER, Geoffrey, 96
Child and the Book, The, 91
Choose Your Own Adventure, 280
CIANCIOLO, Patricia, 243
CLUYSENAAR, Anne, 156
COLES, Martin, 275, 277
COMÊNIO, 96, 97
Corcunda de Notre Dame, O, 290
CRAGO, Hugh, 30, 33-4, 113, 121, 261
CRAGO, Hugh e Maureen, 112-13, 188
CROUCH, Marcus, 77
CULLER, Jonathan, 105, 110, 181, 184, 257
CUMMINGS, M., 156

D

DAHL, Roald, 79, 229, 255, 256-57, 275, 280
Developing Response to Fiction, 136
DICKENS, Charles, 46, 49, 77, 180
DICKINSON, Peter, 90
DISNEY, Walt, 289
DISRAELI, Benjamin, 67
DIXON, Bob, 207
DOHM, Janice, 158, 161
DOONAN, Jane, 243, 245, 246, 249
DREW, Nancy, 167
DUBROW, Heather, 223

DUPASQUIER, Phillipe, 249-50

DUVOISIN, Roger, 241

E

EAGLETON, Terry, 88, 153, 154, 165, 207, 212, 213

EGOFF, Sheila, 76

Eighteenth Emergency, The, 121, 128, 129

ELIOT, George, 77

ELLIS, Alec, 64, 86

ELLIS, John M., 86

English Magazine, The, 212

“Estudos Harry Potter”, 14

EYRE, Frank, 65

F

Faber Book of Children’s Verse, 263

Fantástica fábrica de chocolate, A, 280

FELPERIN, Howard, 148

Fine Anger, A, 46

First Term at Trebizon, 129

FISH, Stanley, 116, 156, 172, 190

FISHER, Margery, 247

FORSTER, E. M., 86

FOWLER, Roger, 137, 156, 157, 166

FOX, Carol, 279, 283

FOX, Geoff, 265

G

GARDNER, Howard E., 119

GARNER, Alan, 44, 46, 171, 203
Genesis of Secrecy, The, 200
GENETTE, Gérard, 179
GILDERDALE, Betty, 53
GODDEN, Rumer, 62
GOLDTHWAITE, John, 224
Goodnight Mr. Tom, 132
GRAHAME, Eleanor, 263
GRAHAME, Kenneth, 46, 109, 180, 184
Grande confusão, A, 249, 250
Granpa, 245, 248, 263, 264
Guardian, The, 14

H

HALL, Christine, 275, 277
HALLIDAY, M. A. K., 195
HARDING, D. W., 105
HARDY, Barbara, 105, 259
HARDY, Thomas, 46, 49
Harry Potter (série), 43, 64
HASAN, R., 195
HATT, Frank, 149
HEATH, Shirley Brice, 116
HEEKS, Peggy, 47
HEINS, Paul, 95
HIRSCH, E. D., 117, 223
História do Pedro Coelho, A, 54, 56
Hobbit, O, 188
HOLBROOK, David, 158

HOLLINDALE, Peter, 68, 218
HOLT, John, 158
Horn Book, The, 62
How Children Learn, 159
How Texts Teach What Readers Learn, 111
HOWKER, Janni, 139, 144
HURLIMANN, Bettina, 246
HUTCHINS, Pat, 108, 235

I

Innocence and Experience, 222
Invisible Intruder, The, 167
Irrelevance of Children to the Children's Book Reviewer, The, 50
Isaac Campion, 139, 142, 195, 198
ISER, Wolfgang, 153, 154

J

JAMES, Henry, 82
JAN, Isabelle, 76, 100
JARRELL, Randall, 226
JENKINSON, Edward B., 54
JOYCE, James, 46
KELLY-BYRNE, Diana, 33, 92
KERMODE, Frank, 180, 200
Keywords, 87
KOLODNY, Annette, 258

L

LANDES, Sonia, 234, 236

LANDSBERG, Michele, 226, 229, 256
Language and Learning, 159
Language of Humour, The, 113
Language of Primary School Children, 159
LAWS, Frederick, 241
Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa, O, 137, 162
LEAVIS, F. R., 214
LEECH, Geoffrey, 166, 169
LEESON, Robert, 133, 205, 210, 214, 215
LESNIK-OBERSTEIN, Karín, 289
LEWIS, C. S., 75, 85, 86, 108, 137, 162, 163, 164, 177, 233
Little Pretty Pocket-Book, A, 97, 287
Little Tim (série), 242, 249
Little Tim and the Brave Sea Captain, 242
LOFTING, Hugh, 48
LUKENS, Rebecca, 76

M

MACKEY, Margaret, 277
MACRAE, Julia, 222
MAGORIAN, Michelle, 132
MAYNE, William, 44, 68, 69, 100
MCDOWELL, Myles, 98
MCGOUGH, Roger, 267
MCKEE, David, 188, 189, 237, 238
MCLUHAN, Marshall, 227
MEAKIN, Derek, 276
MEEK et al., 115
MEEK, Margaret, 50, 111, 112, 117, 234

Meninos e o trem de ferro, Os, 188
MILNE, A. A., 46, 75, 78, 79, 133, 184, 217, 270
MILTON, 83, 89
MOEBIUS, William, 217, 243, 245
MOSS, Anita, 19
MOSS, Elaine, 29, 123, 226
Mrs. Pig's Night Out, 248
MUIR, James, 241

N

Narrative Suspense, 199
Narratives of Love and Loss, 255
NASH, Walter, 113
National Committee on Racism in Children's Books, The, 54
NESBIT, Edith, 46, 188
NEWBERY, John, 97, 98, 287
Newsweek, 64
NODELMAN, Perry, 29, 251, 259

O

Odeio meu ursinho de pelúcia, 237, 238, 240
OLSON, D. R., 259
On Deconstruction, 257
On Stories, 85
Onde vivem os monstros, 243, 244
ONG, Walter, 117, 118, 215
Only Connect:
Readings on Children's Literature, 76
Opie (coleção), 53
OPIE, Iona e Peter, 265

Oralidade e cultura escrita, 117
Orbis sensualium pictus, 96
Ou lá e de volta outra vez, 188
Oxford Book of Children's Verse, 265

P

PARK, Ruth, 133

PARKER, Dorothy, 270, 271

PAUL, Lissa, 258

Pedro Coelho ver *A história do Pedro Coelho*

Percepção e experiência, 240

Peter Pan, 290

Peter Rabbit abc, 59

PEYTON, K. M. ver PEYTON, Kathleen

PEYTON, Kathleen, 52

PHILIP, Neil, 46, 100

PIAGET, Jean, 91

PIRANI, Felix, 62, 248

Playing Beatie Bow, 134

Pocahontas, 290

POTTER, Beatrix, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 95, 113, 247

Prática da crítica literária, A, 69

Prêmio Hans Christian Andersen, 44

PRINCE, Gerald, 121

PROPP et al., 279

PROPP, Vladimir, 177

PROTHEROUGH, Robert, 136

PULLMAN, Philip, 44, 46, 233, 247

Q

QUIRK, Randolph, 241

R

RABKIN, Eric S., 195, 199, 200

RANSOME, Arthur, 70, 192, 193

Ravensgill, 68, 70

RAYNER, Mary, 248

Reading and Righting, 205

REARDON, Ray, 243

Rei Lear, 213

Retorno do Rei, O, 191

Rhetoric of Fiction, The, 178, 295

RICHARDS, I. A., 69

RIMMON-KENAN, Shlomith, 179

ROBINSON, Joan G., 170

ROMAINE, Suzanne, 118

ROSE, Jacqueline, 30, 131, 177, 217

ROSEN, Connie e Harold, 159

ROSEN, Harold, 150, 159

RUSTIN, Margaret e Michael, 255

S

SALWAY, Lance, 76

SARLAND, Charles, 214, 256

Secret Gardens, 255

SEDAK, Maurice, 236, 243, 244

Senhor dos Anéis, O, 107, 191

SHAKESPEARE, William, 75, 83, 88, 89, 267

SHANNON, Patrick, 204, 205
SHAVIT, Zohar, 90, 101
SHORT, Michael, 166, 169
SIMMONS, R., 156, 222
SLATOFF, Walter, 260
SMITH, Frank, 34, 104, 138-39, 142, 194
SMITH, James Steele, 76
SMITH, Janet Adam, 263, 265
STERNE, Laurence, 106
Stone Book, The, 171, 172, 203
Strictly Private, 267
STRONG, L. G. A., 265
STUBBS, Gordon, 76
STUBBS, Michael, 109, 182
Suitable for Children?, 209
SULEIMAN, Susan R., 110
SUMMERFIELD, Geoffrey, 159
SWIFT, Jonathan, 228

T

Tale of Tom Kitten, The, 113, 133
TAMBLING, Jeremy, 83
Teoria da literatura, 88
Theory of Literature, 86
Times, 63, 296
TOLKIEN, J. R. R., 92, 188, 191
TOLSTÓI, Liev, 77
Tom Fobble's Day, 203
TOMPKINS, Jane, 180

Touchstones:

A List of Distinguished Children's Books, 28

TOWNSEND, John Rowe, 98, 242, 256

Treatise on the Astrolabe, 96

TRIMMER, Sarah, 203

Tristram Shandy, 106

TUCKER, Nicholas, 77, 91, 209, 236

TWAIN, Mark, 190

U

URE, Jean, 52, 211, 216, 222

V

Vento nos salgueiros, O, 109, 180, 181, 184, 186

VERNON, M. D., 240

Viagens de Gulliver, 228

VYGOTSKY, Lev, 177

W

WALSH, Jill Paton, 77, 208

WARREN, Austin, 86, 178

Watership Down, 64

WATSON, Victor, 46

WATT, Ian, 155

WEATLEY, Dennis, 72

WELLEK, René, 86, 178

What is a Child?, 91

When Marnie Was There, 170, 171

WHITE, E. B., 158

WILDE, Oscar, 46, 90

WILLIAMS, Raymond, 87

Winnie Puff, 99, 101, 133

Winnie Puff constrói uma casa, 270

WOODWARD, Nigel, 279

WOOLF, Virginia, 46

WORDSWORTH, 83

World of Children's Books, The, 229

Wouldbegoods, The, 188

WRIGHT, Patricia, 78

Writing and the Writer, 138

Z

ZERAFFA, Michael, 180

ZIPE, Jack, 46

Peter Hunt nasceu em 1945, na Inglaterra. É fundador e professor emérito de literatura infantil da Cardiff University, o primeiro curso do gênero na Grã-Bretanha. Hunt é um dos críticos mais importantes de literatura infantil e obteve reconhecimento internacional que lhe renderam os prêmios: International Brothers Grimm Award (Japão) e o Distinguished Scholarship Award (Estados Unidos). É autor de obras importantes como *An Introduction to Children's Literature* (1994), *Children's Literature: an Illustrated History* (1995), *Understanding Children's Literature* (1999), bem como editor de diversos números da *Children's Literature: a Blackwell Guide*.

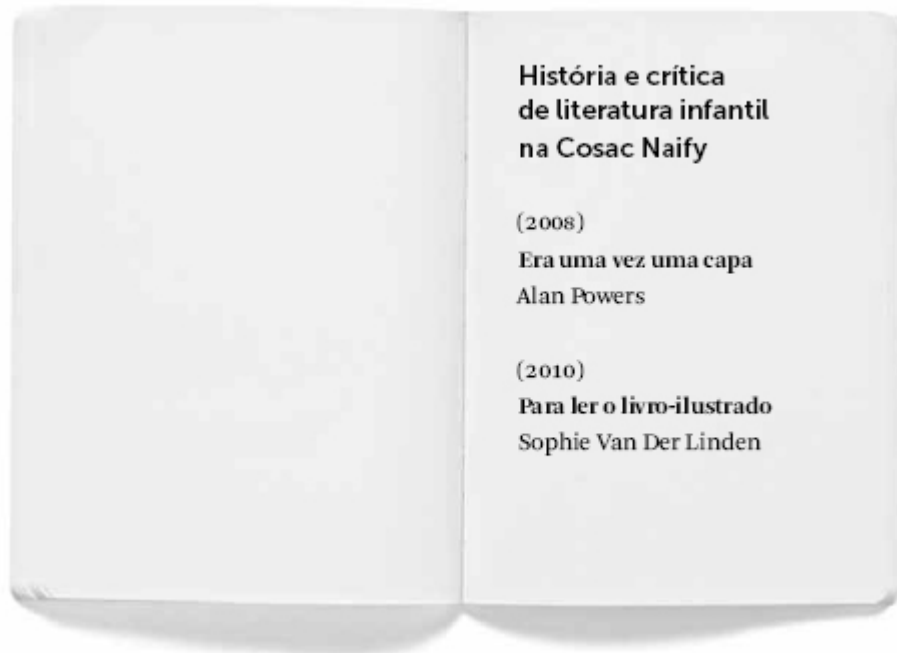
Este é o primeiro livro de Hunt traduzido para o português e publicado no Brasil. O autor atualizou a obra tendo em vista um leitor brasileiro e fez também alterações no conteúdo.

Crédito das imagens

pp. 1-11, 17, 25, 41, 45, 56, 73, 78, 99, 103, 122, 125, 151, 163, 175, 189, 193, 201, 219, 231, 235, 238, 244, 247, 250, 253, 262, 273, 285, 326: fotos Nino Andrés

pp. 97: Johann Amos Comênio (1592-1670), sacerdote e educador. Obra: *Orbis sensualium pictus*, livro-ilustrado em xilogravura, primeira edição prensada em Nuremberg, 1658.

p. 98: *Little Pretty Pocket-Book*, John Newbery. Doação de Elizabeth Budd Bentley à Osborne Collection of Early Children's Books, Toronto Public Library.



© Cosac Naify, 2010, e-book, 2015

© Peter Hunt, 2010

Coordenação editorial ISABEL LOPES COELHO

Projeto gráfico original MARIA CAROLINA SAMPAIO

Revisão técnica RENATA NAKANO

Revisão ALESSANDRA MIRANDA DE SÁ E ISABEL JORGE CURY

Tratamento de imagens WAGNER FERNANDES

A editora agradece ao professor João Luís Ceccantini pela leitura atenciosa durante a edição desta obra

Adaptação e coordenação digital ANTONIO HERMIDA

Produção de ePub EQUIRETECH

1ª edição eletrônica, 2015

Nesta edição, respeitou-se o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Hunt, Peter [1945-]

Crítica, teoria e literatura infantil: Peter Hunt

Título original: *Criticism, Theory and Children's Literature*

Tradução: Cid Knipel. Ed. rev.

São Paulo: Cosac Naify, 2015

ISBN 978-85-405-0522-3

1. Literatura infantil - História e crítica - Teoria etc.
 2. Livros e leitura para crianças I. Título.
-
-

Índices para catálogo sistemático: 1. Literatura infantil:
História e crítica 809.89282

COSAC NAIFY

rua General Jardim, 770, 2º andar

01223-010 São Paulo SP

cosacnaify.com.br [11] 3218 1444

atendimento ao professor [11] 3218 1473

professor@cosacnaify.com.br



Este e-book foi projetado e desenvolvido em junho de 2013, com base na 1ª edição impressa, de 2010.

FONTES Arnhem e Museo Sans