
INFÂNCIA E LITERATURA: ENTRE CONCEITOS, PALAVRAS E IMAGENS

Patrícia Corsino^(*)

(...)tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente no âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori.
Cecília Meireles, [1951], 1984 p.20.

Cecília Meireles, nos anos de 1950, se questiona sobre o que poderia ser delimitado como Literatura Infantil. Propõe, assim, que o limite fosse dado pelas próprias crianças. Coloca, pois, nas crianças a liberdade de escolha. Há muitos livros voltados para o público infantil. Mas quais seriam literatura? Quando se pode considerar literatura. A literatura enquanto arte se vale de limites etários definidos? Haveria uma arte infantil?

Este artigo tem como objetivo refletir sobre infância e literatura na perspectiva de compreender a literatura infantil como arte e o livro infantil contemporâneo como espaço de articulação entre os discursos verbal e visual. O texto inicialmente discute os conceitos de infância e literatura, tendo como pressuposto de que são historicamente produzidos e que a literatura infantil está em articulação com ambos os conceitos. Num segundo momento, aborda literatura como arte e sua especificidade, trazendo o livro **Raposa**, de Margaret Wild e Ron Brooks, para dialogar com as seis propostas de Ítalo Calvino(1990) e o direito à literatura defendido por Candido (2011). Finaliza refletindo sobre a consistência que uma literatura arte pode dar à própria existência.

INFÂNCIA E LITERATURA

Infância e literatura são dois conceitos que foram sendo inventados e reinventados, variando conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. A literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e também o que é ou não infantil ou próprio das/para as crianças.

A infância como uma categoria social é uma construção da Modernidade. O que hoje entendemos como infância foi sendo elaborado historicamente no mundo ocidental. Sarmiento (2011) aponta quatro eixos estruturantes deste processo: i) a família nuclear que gradativamente foi

^(*) Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Integra a linha de pesquisa “ Currículo, Docência e Linguagem”, desenvolvendo pesquisa nos campos da infância, linguagem, alfabetização, leitura, escrita e literatura infantil. E-mail para contato: corsinopat@gmail.com.

substituindo os outros agrupamentos familiares e foi se constituindo como um lugar de vinculação e pertença afetiva da criança; ii) a escola pública criada no Séc. XVIII, que se constituiu como um espaço institucional de crianças; iii) a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal” que institui a ideia de criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento; iv) a administração simbólica com definição implícita e explícita de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças. Assim, “o conjunto de injunções decorrentes destes quatro pilares associados contribuíram desde há cerca de dois séculos e meio para consignar à criança um lugar social próprio, cujo desenho e topografia correspondem à representação social dominante da infância” (SARMENTO, 2011, p.586).

As crianças e as infâncias passaram a ser objeto de estudo de diferentes campos científicos que foram aprofundando e ampliando os conhecimentos conferindo-lhes cientificidade. No final do século XIX e início do século XX, em toda parte no mundo ocidental a infância era tanto um princípio social quanto um fato social (POSTMAN, 1999, p.65), mas conhecimentos começaram a ser sistematizados sob a lógica de construção do homem moderno, cujo “programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo e cuja meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO e HORKEIMER, 1985, p.19). A ciência, vista como verdade, teria a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar o “real” e o “ser” na sua totalidade. A ciência e a racionalidade trouxeram a ideia de progresso como domínio do homem sobre a natureza, de evolução, de causa e efeito, de linearidade temporal, de controle e previsibilidade. Neste projeto, a preocupação inicial com a educação das crianças teve como objetivo a construção do homem de amanhã, cuja maturidade seria identificada com a chegada à razão. A moralização e disciplinalização impostas às crianças por pais e mestres faziam parte do projeto de abreviar o tempo da ignorância e apressar uma etapa da vida vista como menor, transitória e passageira.

Na perspectiva do progresso, o desenvolvimento humano foi sendo concebido como sucessão de etapas ou estágios. A noção de desenvolvimento assume características próximas e derivadas da noção biológica de evolução, ou seja, de transformação de formas de se comportar e de pensar ao longo de um tempo cronológico, linear, cumulativo em que o homem adulto é o ponto de chegada. Ao descrever e organizar o desenvolvimento infantil em etapas, períodos ou fases, este enfoque mostra cientificamente o processo de maturação da criança. O elenco de características próprias de cada momento torna-se, então, parâmetro para organizar os conteúdos e as atividades consideradas próprias para cada faixa etária ou série escolar, enquadrar as crianças em comportamentos esperados, avaliá-las e classificá-las segundo as etapas que já percorreram ou não.

Com um lugar social constituído, a infância passa a ter produções culturais distintas das dos adultos e estas também passam a se valer dos estudos sobre o desenvolvimento infantil para atender a um público cada vez mais setorizado. Livros, brinquedos, filmes, entre outros, são produzidos e recomendados para determinada faixa etária ou série escolar, como se a infância fosse um conceito abstrato, genérico e universal e como se a idade das crianças, em que pesem os contextos culturais, étnicos, religiosos e classes sociais, fosse uma categoria homogênea. As crianças são descontextualizadas de suas condições sócio-históricas e culturais e afetivo-volitivas e tornam-se um nicho do mercado cada vez mais promissor. Souza (1996) adverte para este crescente processo que coloca a criança a serviço das imposições de uma racionalidade “modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor” (p.46).

Para Castro (2013, p.17) a cronologia do curso da vida torna-se aspecto relevante, especialmente nas sociedades industriais modernas, quando a ordenação dos momentos da biografia direciona as oportunidades de participação dos indivíduos no mundo do trabalho e a faixa etária serviria para a elaboração de um conjunto de normas de comportamento para definir o seu lugar social. Neste cenário, a concepção de criança apresentou-se como uma fase de preparação para a vida produtiva, determinando “um dever ser desses sujeitos como indivíduos ainda não prontos, imaturos e não ainda socializados para participar integralmente da vida em sociedade”. Afirma a autora que

Assim, a idade constituiu não apenas o índice que serviu para denotar a diferenciação [entre a infância e a vida adulta], mas o princípio temporal que a organiza. Ainda que se critique o uso essencialista dessas noções, as definições sobre o que é ser criança permanecem até hoje atreladas à lógica evolutiva /diferencialista do curso da vida humana, principalmente se consideramos o seu uso nos campos do direito e da educação. Mesmo admitindo-se deslocamentos em relação à concepção linear, cumulativa e progressista do ciclo da vida humana, parece difícil abrir mão da noção de preparação enraizada na percepção das novas gerações como “novatos” que chegam ao mundo que a eles preexiste. (CASTRO, 2013, p.17-18).

Walter Benjamin (1993a, 1993b) faz uma crítica à concepção evolucionista de história como tempo contínuo que caminha irremediavelmente para o futuro que, em nome do progresso, descarta o passado, considerando-o velho ou obsoleto. Ao analisar criticamente a modernidade, relaciona o progresso e o desenvolvimento ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem. Nesta perspectiva traz outras possibilidades para se pensar o tempo histórico e também as crianças. Em seus escritos, “Rua de mão única”, “Infância berlinense” e “Imagem e

pensamento”, Benjamin (1993b) não se limita a trazer recordações da sua infância, mas, dando voz ao menino, traz a forma como ele via e sentia o mundo, falando também de um momento histórico e de uma sociedade. Esta objetividade permite ao leitor o despertar da sua própria infância e, nesta rememoração, quebra-se a ideia de tempo linear e amplia-se o sentido de coletividade. O menino Walter fala dele, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, trazendo uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser continuada e ressignificada dentro de cada um de nós a partir da experiência de ser criança. História que também continua na experiência de ser criança em diferentes tempos e espaços. Os textos e fragmentos do autor, como uma mônada que contém na parte a totalidade, vão dando voz à criança totalmente inserida na história, parte da cultura e produtora de cultura. Benjamin recupera o mundo da cultura dos pais e, ao mesmo tempo, recupera a maneira de ver da criança, sua sensibilidade, seus hábitos, desejos, afetos e valores, evidenciando a agência¹ infantil com toda sua competência e capacidade de agir e transformar.

Este deslocamento na forma de pensar a infância antecipa o que vem sendo reivindicado pelos estudos contemporâneos, especialmente os da Sociologia da Infância, que trazem a noção de competência como distintiva de uma nova posição da criança no mundo, que se caracteriza pela capacidade de “co-construção da própria infância como também da sociedade. Este paradigma da competência faz das crianças agentes sociais plenos, cujo agir modifica as estruturas sociais em que se encontram, dando-lhes outros sentidos (CASTRO, 2013, p.18).

Ainda que o paradigma da competência e da agência infantis busque seu espaço nas sociedades contemporâneas, como Castro elucida, parece ser difícil ainda hoje “abrir mão da ideia de preparo das crianças”. Não se pode afirmar que haja consenso sobre estas concepções e que elas sejam aceitas universalmente. Assim, coexistem diferentes concepções de crianças e infâncias e elas se apresentam, muitas vezes, de forma contraditória nos tempos e espaços onde as crianças circulam, nos produtos e artefatos que portam e consomem, nos serviços e instituições a elas direcionados. Assim é que tanto a produção de literatura infantil quanto as formas dos adultos lerem para e com as crianças vão oscilando entre paradigmas distintos.

Quanto ao conceito de literatura, este também tem se apresentado de formas diversas ao longo da História. Compagnon (2009), ao perguntar sobre o que seria literatura, chama a atenção para o fato de que o termo literatura data do início do Séc. XIX. Anteriormente, a literatura eram as

¹ Corsaro (2011) considera agentes aqueles que produzem sua própria cultura, enquanto simultaneamente contribuem para a produção da sociedade, e o termo agência [agency] relativo à ação de um agente e à ação coletiva articulada com as transformações sociais.

inscrições, a escritura, a erudição ou o conhecimento das letras, o equivalente à cultura. No sentido moderno de literatura, compreendeu-se o romance, o teatro e a poesia, retomando-se à tríade pós-aristotélica dos gêneros épico, dramático e lírico. E nesta veia o critério de valor, a ideia de cânone, de grandes escritores passaram a identificar a literatura com a literatura culta, excluindo tudo que fosse literatura popular, mas como o sistema é dinâmico e cada nova obra movimenta o todo, há novas configurações e rearranjos da tradição como totalidade. Assim, o autor argumenta que, após o estreitamento da literatura do Séc. XIX, no século seguinte uma parte dos territórios perdidos foram novamente incorporados e o termo literatura passa a ter novamente uma extensão mais ou menos vasta “dos clássicos escolares à história em quadrinhos, sendo difícil justificar sua ampliação contemporânea. O critério de valor que inclui tal texto não é em si mesmo literário nem teórico, mas ético, social, ideológico, de qualquer forma extraliterário” (CAMPAGNON, 2009, p.34).

Eagleton (2003), ao se fazer a mesma pergunta, questiona a ideia de literatura como categoria objetiva. Refuta a concepção de literatura como uma escrita imaginativa, como uma forma especial de linguagem em contraste com a linguagem comum, como algo sem finalidade prática imediata e traz também os julgamentos de valor como ponto fundamental para definir literatura. Valores que se referem não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros. Nesta perspectiva, considerar um texto como sendo ou não literário significa assumir um ponto de vista partilhado por um grupo que, por sua vez, tem suas concepções sustentadas ideologicamente.

É ainda Campagnon (2012) que identifica quatro explicações sobre o valor dado à literatura ao longo da história: i) na perspectiva clássica a literatura seria um meio de instruir deleitando; ii) na perspectiva iluminista, a literatura seria um remédio para libertar os indivíduos de sua sujeição às autoridades, contestar a submissão ao poder e também seria um antídoto para a fragmentação da experiência subjetiva; iii) num terceiro movimento a literatura seria um remédio, mas não mais para os males da sociedade e sim para a inadequação da língua, tornaria os sujeitos mais inteligentes por ensinar a não ser enganado pela língua - “só a literatura trapaceando com a língua, trapaceando a língua, salvava a língua do poder da servidão” (CAMPAGNON, 2012,p.50 citando Barthes); iv) num quarto momento, há uma recusa a qualquer poder da literatura, que passa a ser entendida como um passatempo, “respiro” que estaria fora de compromissos instrumental ou de suplência – pedagógica, ideológica ou linguística. Estes quatro movimentos situados pelo autor também coexistem e não se pode afirmar que sua adesão seja universal. Entretanto, eles apresentam concepções que conferiram e conferem à literatura lugares ou valores sociais partilhados. Há permanências e recusas de posições.

A literatura infantil surge na injunção dos pilares que sustentaram a constituição da infância enquanto uma categoria social. Aliando-se à família nuclear e à escola, tornou-se um caminho de moralização e ensino, lugar fértil para instruir as crianças divertindo. Os registros de contos de tradição oral que eram exemplares não apenas para as crianças foram os primeiros textos selecionados para serem lidos para e pelas crianças.

Entretanto, para Benjamin (1993a), os contos de fadas, mesmo com cunho moralizante, podem ser considerados os primeiros conselheiros das crianças por terem uma característica que os distingue dos textos meramente educativos: a cumplicidade da natureza com o homem e a sua libertação do pesadelo mítico. É justamente essa possibilidade do ouvinte/leitor dos contos de fadas vencerem o mundo místico com astúcia e coragem que dá à moralização o *status* de conselho. A centralidade destas narrativas na mensagem e no herói provoca o imaginário à continuidade da história pela ambiguidade que se abre no leitor e não apenas nos fatos narrados. Nos contos de fadas a voz autoritária do adulto sobre a criança se dilui nesta ambiguidade que se instaura, pois vencer o mito é também a libertação do narrador cúmplice e partícipe de uma infância da própria humanidade.

Foi a partir do século XX, depois das pesquisas de cunho psicanalítico e pedagógico, voltadas para a criança, que a linguagem dos textos infantis se desloca da mensagem para poder prevalecer a função pedagógica. A literatura infantil passa a ser então confundida com a pedagogia. Desta forma, a informação e não exatamente o conselho passa a ser predominante. O reflexo dessa concepção no texto aparece na forma como a narrativa é conduzida: é a voz de um adulto, que sabe e conhece, que passa uma mensagem para um menor que recebe, compreende e copia.

Benjamin lança um olhar crítico a estas produções, que evidenciam intenções de moralização e disciplinarização das crianças, e que apresentam um distanciamento do que as crianças são capazes de problematizar perante o mundo,

Trata-se de um preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças. (...) Em seu preconceito eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil (BENJAMIN, 1993a, p. 237).

O autor considera ociosa a tentativa dos adultos produzirem objetos destinados às crianças conforme sua visão adultocêntrica, pois as crianças, frente às produções culturais, criam, alteram,

transformam. Para Benjamin, as cores, a atmosfera onírica dos livros, por exemplo, convidam as crianças a um diálogo para além do texto. Assim, ficam mais envolvidas e interessadas com o fantástico, com as ilustrações, do que com a função moralizante dos textos. Benjamin faz uma crítica ácida aos pedagogos que têm como tarefa inculcar em crianças e jovens princípios e valores imperativos – e questiona a pedagogia burguesa afirmando “que a burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores” (BENJAMIN,1984,p.89).

Para Benjamin (1993a, p. 237), a literatura produzida em sua época era “uma criação sem raízes, por onde circula uma seiva melancólica, nasceu do solo de um preconceito inteiramente moderno”. Preconceito relacionado à concepção de infância baseada na falta, na incompletude, na minoridade, na imaturidade, na improdutividade, na dependência em relação ao adulto. Concepção que também foi questionada ao longo dos anos que nos separam de Benjamin.

São muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais.

A escolarização que se instituiu como um direito de todas as crianças à educação foi e tem sido um nicho do mercado editorial que produz toda sorte de livros para as crianças: didáticos, informativos- não ficcionais, de autoajuda, brinquedo, literários, entre outros. Muitas são as categorias possíveis e seus hibridismos. É nossa proposta neste texto discutir livros infantis literários. Em que pesem a extensão desta categoria e as disputas de concepções, para tecer nosso ponto de vista, tomamos como pressuposto a literatura enquanto arte, independentemente da classificação – se infantil ou não - e as teorias de Bakhtin e seu círculo [Voloshínov,1926) e as de Vigostski (2001), que tratam a literatura nesta perspectiva, sustentando os argumentos.

Bakhtin/Voloshínov [1926,p.1] entende a arte como sendo iminentemente social: “O meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não

se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social”.

O autor faz uma crítica a dois pontos de vista. O primeiro que define como a fetichização da obra artística enquanto artefato, uma atitude que restringe a obra de arte a ela própria. O verbal não como um fenômeno sociológico, mas como fenômeno linguístico abstrato, compreendido independentemente da situação social que o engendra. O segundo que restringe a arte ao estudo da psique do criador ou do contemplador, resumindo a arte às experiências da pessoa contemplando ou da pessoa criando. Para o autor ambos os pontos de vista pecam pela tentativa de descobrir o todo na parte: “o artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte” (p.3). A arte se torna arte na interação entre o criador e o contemplador, fora disso é um mero artefato ou exercício linguístico.

Bakhtin/Voloshinov [1926] sustenta a ideia de que a forma de um enunciado artístico é a expressão direta de avaliações sociais. Julgamentos de valor determinam a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção pelo ouvinte/leitor. Para o autor, cada expressão selecionada é um ato avaliativo orientado em duas direções – em direção do ouvinte e em direção do herói. “Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três” (p.11). Assim, embora a forma esteja fixada num material, a significação da forma tem relação não com o material, mas com o conteúdo. A seleção do conteúdo e a seleção da forma constituem um único ato estabelecendo a posição básica do criador; e neste ato uma e a mesma avaliação social encontra expressão. O artista, pela mediação da forma artística, assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo. Neste sentido, forma e conteúdo são indissociáveis e marcam a posição do criador. Assim, autor, herói e ouvinte são fatores constitutivos essenciais da obra. Eles são determinantes da forma e do estilo desde dentro.

O ouvinte/leitor é participante imanente, é um fator intrínseco da obra e não coincide com o público leitor, localizado fora da obra, cujos gostos e exigências podem ser conscientemente levados em conta. Mas, para Bakhtin (idem), “se o fato de levar conscientemente em conta o público leitor vem ocupar uma posição de alguma importância na criatividade do poeta, esta criatividade inevitavelmente perde sua pureza artística e se degrada a um nível social mais baixo” (p.12). O ouvinte/leitor não pode ser confundido com uma pessoa real. O interesse externo do autor indica a perda do ouvinte imanente e a cisão do todo social que determina intrinsecamente os julgamentos de valor e a forma artística de seus enunciados poéticos. Para o filósofo da linguagem, a forma de um enunciado artístico é determinada: pelo valor hierárquico do herói ou evento

funcionando como o conteúdo do enunciado; pelo seu grau de proximidade com o autor, e pelo ouvinte e sua inter-relação com o autor, de um lado, e com o herói, de outro.

A concepção de infância do autor é, portanto, determinante do seu texto. A concepção bakhtiniana provoca, assim, questões em relação às obras de literatura infantil. Ao analisar cada produção cabe indagar: como se estabelece a relação autor, herói e ouvinte/leitor? Com que julgamento de valor o autor constrói o herói em correlação com este ouvinte/leitor infantil?

Vigotski (2001) faz considerações sobre a arte que dialogam com as discussões Bakhtin. Seu enfoque estético tem fundamento psicossocial, ou seja, a arte deve combinar as vivências individuais com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural. Bezerra (2001), na introdução do livro **Psicologia da Arte**, de Vigotski, afirma: “A arte é o social em nós. Mesmo que o seu efeito se registre em um indivíduo à parte, isso não nos autoriza a afirmar que as raízes e a essência da arte sejam individuais, assim como seria ingênuo imaginar o social apenas como coletivo “(p.xii). Além desta dimensão social, Vigotski destaca a importância da emoção na arte tanto na produção da obra quanto na apreciação. A arte deve ser capaz de abordar emoções contraditórias, de forma a construir um deslocamento, um “curto-circuito emocional” no apreciador.

Vigotski e Bakhtin entendem o artístico nas inter-relações entre criador, contemplador e obra. Cada um destes três elementos são constitutivamente sociais. O social expresso na própria obra e no que ela desencadeia do outro e o social constitutivo tanto do artista-criador quanto do contemplador-apreciador.- sujeitos históricos, socialmente situados.

LITERATURA INFANTIL: ARTES EM CONVERGÊNCIA

A literatura, como toda arte, como diz textualmente o poeta Fernando Pessoa, é a “confissão de que a vida não basta”. E a vida não basta para adultos e crianças. Partimos então deste ponto: tratar a literatura infantil contemporânea naquilo que “não basta”. Elegemos uma obra para tecer os argumentos, entendendo-a como mônada, parte que dialeticamente contém o todo. Uma obra de literatura infantil que na sua singularidade reflete “tudo em si e está refletida em tudo” – um elemento cultural que participa da cultura humana. (BAKHTIN, 1998)

Trata-se do livro **Raposa**, de Margaret Wild, com Ilustrações de Ron Brooks e tradução de Gilda Aquino. A escolha para a análise desta obra se deu pelos seguintes critérios: i) qualidade reconhecida por um grupo de especialistas - recebeu Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria tradução e adaptação em 2006 e foi selecionada pelo PNBE-2006 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; ii) pertence a um gênero clássico – a fábula - com

um viés contemporâneo, o que favorece comparações e referências; iii) é um livro classificado como *picturebook*, ou livro ilustrado, cuja característica é a interdiscursividade que se estabelece entre o discurso verbal e o visual. Embora não seja um tipo de livro que tenha surgido na atualidade, tem sido cada vez mais presente nas produções contemporâneas; iv) há registros de evento de pesquisa de campo, realizada em uma turma de crianças de 5 e 6 anos, de leitura deste livro, que compõe o *corpus* de um dos estudos de caso da pesquisa “Infância, linguagem, escola: a leitura literária em questão”, por mim coordenada, que resultou na dissertação de mestrado de Soares (2014).

Neste livro, como muitos outros do gênero, a arte da palavra e a arte visual são interdependentes. De maneira que é necessário, ler e ver. Porque ambas dizem. E a narrativa é conduzida pelas duas linguagens simultaneamente. Para Belmiro (2012, p. 127), é preciso “superar a dicotomia ver versus ler, adicionando ao ver o estatuto de ler alguma coisa, e, ao ler, as condições de poder ver alguma coisa. O que nos une é o dizer e isso solicita uma discursividade que recupera a presença dos interlocutores e seus atos de fala”.

Calvino (1990, p.11), ao discutir o futuro da literatura no milênio que ora vivemos, tem a confiança de que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. Entendemos que estes meios específicos se articulam às considerações de Candido (2011), ao conceber a literatura como direito de todos e um bem incompressível, isto é, indispensável ao ser humano. Mas quais seriam as qualidades, as especificidades da literatura? Calvino apresenta seis propostas que estendemos à literatura sem adjetivos: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência.

Na leveza, entre outras imagens, mitos e lendas, Calvino (*idem*, p.34) apresenta “o salto ágil e imprevisto do poeta-filósofo que sobreleva o peso do mundo, demonstrando que sua gravidade detém o segredo da leveza”. A literatura daria a possibilidade do voo, não como devaneio e fuga, mas como libertação. Seria a possibilidade de fabulação, que Candido (2011, p.176) considera uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, seria na vigília o que o sonho é no sono, indispensável à pessoa humana.

A leveza do voo em literatura infantil, entretanto, é muitas vezes entendida como falta de consistência e densidade. Visão simplificada e/ou adocicada dos dramas humanos, como se a criança não participasse deles ou não os sofresse na própria pele. A leveza é o contraponto do peso. A literatura, ao trazer ao leitor questões da vida, pode permitir o encontro do eu com o outro, numa alteridade constitutiva. Nesta vida a literatura daria ao sujeito ampliações de suas compreensões do mundo, de si mesmo e do outro. Passamos, então, ao diálogo com a obra eleita para análise.

Raposa é uma fábula contemporânea que discute lealdade, amizade, inveja e traição. Após um incêndio na floresta, Cão, um cachorro cego de um olho, salva Galha, que teve a asa queimada. Ambos estreitam laços afetivos e passam a complementar-se mutuamente: Cão torna-se as asas de Galha e esta, os olhos de Cão.



“Depois das chuvas, quando os brotos aparecem por toda parte, uma raposa surge na mata./ Raposa com seus olhos ferinos e pelo grosso avermelhado. Ela se esgueira entre as árvores como uma língua de fogo, e Galha treme de medo.” (Wild, 2005, p. 15):



A raposa junta-se a eles. Entretanto, está sempre à espreita e “seu cheiro parece penetrar na caverna – um cheiro de raiva, inveja e solidão.” (p.18). Arditosa, Raposa tenta gradativamente convencer Galha a dar um passeio, montada em suas costas e, de maneira sutil, tenta arruinar a relação de carinho e afeto que existia entre Cão e Galha.

As ilustrações transbordam de uma página a outra e as texturas, cores e traços criam ritmos visuais. Os tons terrosos, que vão do laranja ao marrom, predominam e sugerem o clima de excitação e perigo da narrativa. As palavras se integram às imagens e deslocam-se de um lugar a

outro, potencializando a ideia de movimento e aumentando o poder das sequências e, com isso, o leitor é obrigado a mudar a posição do livro (SOARES, 2014, p.131).

Como salienta Soares (2014), nesse livro há uma interlocução entre o discurso verbal e o visual. As cores, os traços, as linhas, a técnica eleita pelo ilustrador, as letras, sua tipologia e suas diferentes posições e tamanhos nas páginas, tudo isso forma um conjunto integrado que se dá a ler e que também vai propondo uma outra forma de o leitor se posicionar. Há um jogo de virar o livro e/ou de virar o corpo para ler o texto escrito que é mais um elemento visual, pois se encontra em diferentes posições da página. Jogo que, de alguma forma, pelo movimento do leitor ao buscar o texto, cria uma outra cadência narrativa. Conforme pode ser observado na fotografia a seguir tirada por Soares (2014).



A narrativa e os diálogos entre os animais da história são concisos, com frases curtas, que deixam espaço para pausas, reflexão e abertura para o leitor refletir sobre os acontecimentos de cada página. Os nomes próprios dos personagens são seus nomes comuns: o Cão, a Galinha e a Raposa, como nas fábulas tradicionais. São também comuns suas características apresentadas nas próprias ações dos personagens :

Galinha tenta avisar Cão sobre Raposa:

- Ela não tem amigos, não ama ninguém.

Mas Cão responde:

- Deixa pra lá! Não se preocupe!

Naquela noite, enquanto Cão dormia, Raposa sussurrou para Galinha:

- Eu corro mais depressa do que Cão. Mais depressa do que o vento. Deixe Cão e venha comigo.

Galinha respondeu:

- Nunca deixarei Cão. Sou o olho que lhe falta e ele é as minhas asas.

Em cada página as cenas das ilustrações, com os personagens e outros elementos, formam uma composição que também é aberta. Há figuras e fundo, espaços vazios ou preenchidos com grafismos. As duas folhas se integram, ora são duas, ora um único palco. A palheta de cores a cada cena varia em tons da mesma nota, com pequenos destaques que se sobressaltam.

Calvino apresenta a rapidez como mais uma proposta da literatura. A rapidez diz respeito ao tempo narrativo, tempo de espera do que se sucederá, tempo do discorrer, da velocidade que impõe ao pensamento, provocada pela concisão de gêneros e estilos. O tempo presente na palavra organizada que não é cronológico, mas apresenta sucessão, simultaneidade, ordem. Para Candido (2011,p.179) “quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, e, em consequência, mais capazes em organizar a visão que temos do mundo”.

E este poder organizador se efetiva pelas características que Calvino (idem,p.71) apresenta como sendo a exatidão, quais sejam: “1) um projeto de obra bem definido e calculado; 2) a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis (...); 3) uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação”. Tirar as palavras do nada e as dispor como um todo organizado seria para Candido (idem, p.179) o primeiro nível humanizador da literatura. A maneira como o conteúdo é organizado impressiona, faz pensar, amplia as formas de ver e de sentir.

Voltando ao livro **Raposa**, depois de convencer a Galha,

Raposa corre pelas colinas, por planícies poeirentas e pelas caatingas, até chegar ao deserto vermelho e quente. Ela para de repente. Entre ambos, só há silêncio. Ninguém se move e ninguém diz nada. Então Raposa sacode Galha de cima de suas costas, como se tirasse uma pulga, e sai andando. Ela se vira, olha para Galha e diz:-Agora você e Cão saberão o que é solidão. E então ela some. Em meio ao silêncio, Galha ouve um grito ao longe. Ela não sabe se é um grito de vitória ou de desespero. Galha junta suas penas, que planam no ar quente. Ela se sente queimando no meio do nada. Seria tão fácil morrer aqui no deserto. Mas, então, Galha pensa em Cão acordando, descobrindo que ela se foi. E, lentamente, cambaleando, ela começa seu longo caminho de volta.

Uma fábula que deixa a moral implícita. Faz imaginar um final. O destino da Galha e suas possibilidades. O final aberto ao pensamento das crianças. A convergência entre ciência, arte e vida traz a unidade de sentido (Bakhtin, 2003).

Calvino (1990) relaciona visibilidade à imaginação, à capacidade que a literatura tem de evocar imagens e provocar a nossa imaginação. O autor distingue dois tipos de processos imaginativos: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 1990, p.99). O livro de literatura infantil apresenta os dois processos simultaneamente, especialmente, quando deixa espaços indeterminados, inacabados, abertos ao leitor. As artes têm esta capacidade de nos fazer ver o que muitas vezes não percebemos ou que percebemos sob outro ângulo. A arte dá a ver o invisível e imperceptível.

Se para Candido (2011) há uma necessidade inerente ao homem de representar a própria vida de formas distintas da realidade cotidiana, para Vigotski (2009, p.20) “a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária”. A atividade criadora humana é toda e qualquer ação em que se cria algo novo, independente de ser mental ou material. Vigotski (2009) afirma que a imaginação é a base de toda atividade criadora, é comum a todos os homens, está por toda parte e em todo lugar, sempre que o sujeito “imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça com um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (p.15). A capacidade imaginativa é também humanizadora à medida em que nos faz pensar sobre o novo, o possível e até mesmo a utopia.

Soares (2014,p.135) relata um diálogo que se sucedeu à leitura do livro:

Após a leitura, um menino sussurra:

José Renato: Eu queria que a raposa fosse do bem.

A professora reproduz a enunciação do menino ao grupo:

Professora: Olha, o José Renato disse que queria que a raposa fosse do bem. E vocês, o que acham?

Clarice: Eu acho que ela não era do bem.

Maria Luiza: É, ela era má.

A conversa termina aí, pois a professora de Informática espera pela turma na porta da sala. Apesar disso, duas crianças disputam o livro. Uma delas desiste e acompanha o grupo, a outra, senta-se numa mesa e folheia as páginas do livro. Ela passa as páginas rapidamente e parece procurar por alguma parte da história. Ao se deparar com a imagem da gralha em cima da raposa, para, observa... E diz, olhando na minha direção:

Luana: Viu como ela é má?

Depois, fecha o livro rápido e sai da sala, para juntar-se ao grupo (Caderno de campo, 21/5/2013).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Bakhtin (2003, p.74) considera que a arte “me dá a possibilidade de vivenciar em vez de uma, várias vidas, e assim enriquecer a experiência de minha vida real, comungar de dentro com outra vida em prol desta, em prol de sua significação vital”. Este enriquecimento também humaniza. Viver outra vida é viver uma rede de possíveis. Sair de si, chegar mais perto do outro. Ser um e muitos. Multiplicidade. Mais uma proposta de Calvino para a literatura. A multiplicidade é parte e exigência do contemporâneo. E, para não ter limites, depende dos processos imaginativos de cada um. Este inacabamento é justamente o que abre possibilidades, do múltiplo: multiplicidade de gêneros, abordagens, estilos, suportes. Se há uma estrutura que sustenta a literatura, há uma arquitetônica que recria, reinventa e surpreende. Diferentemente da natureza, o mundo da cultura é produto da criação humana e é exatamente essa atividade criativa que possibilita ao homem não ser um mero reprodutor do passado, mas alguém capaz de mudar o curso do tempo contínuo e escovar a história a contrapelo (Benjamin,1993a). E contamos com cada nova geração para este projeto. É a consistência, a palestra que não pode ser finalizada que fecha as propostas de Calvino para a literatura. Talvez muito do que nos referimos como sendo proposta da literatura, o cinema e outras artes possam também possibilitar. Entretanto, a literatura infantil para as crianças dentro do novo paradigma de infância e literatura pode ser espaço de formação e liberdade, de conhecimento de si, do outro e do mundo, de deslocamentos e ampliações, de sensibilidade e humanização. Tudo isso que dá mais sentido e consistência à existência.

“O poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte”(Bakhtin, 2003, xxxiv).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,1985.
- BARROS, Manuel de. *Memórias Inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAKHTIN, Mikail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4a. Edição. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP,1998.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I- Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993a.
- _____. *Obras escolhidas II- Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

-
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- _____. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORSARO, Willian. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas de Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- POSTAMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SARMENTO, Manuel. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, PPGE/ME FURB, ISSN-1809-0354, v 6, n.3, p.581-602, 2011.
- SOARES, Carolina Monteiro. *Viagens Literárias por palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na escola: uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação- UFRJ. 2014.
- SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In. KRAMER e LEITE (orgs). *Fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.39-55.
- VIGOTSKI, Lev. S. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev.S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre infância e literatura na perspectiva de compreender a literatura infantil como arte e o livro infantil contemporâneo como espaço de articulação entre os discursos verbal e visual. O texto inicialmente discute os conceitos de infância e literatura, compreendendo que são historicamente produzidos e que a literatura infantil está em articulação com ambos os conceitos. Num segundo momento, aborda literatura como arte e sua especificidade, trazendo o livro "Raposa", de Margaret Wild e Ron Brooks, para dialogar com as seis propostas de Ítalo Calvino (1990) e o direito à literatura defendido por Candido (2011). Finaliza refletindo sobre a consistência que uma literatura arte pode dar à própria existência.

Palavras-chave: Infância. Linguagem. Literatura infantil.

ABSTRACT

This article aims to reflect on childhood and literature in order to understand children's literature as art and contemporary children's book, as a space for articulation between the verbal and visual discourses. The text initially discusses the childhood concepts and literature, understanding that they are historically produced and that children's literature is in conjunction with both concepts. Secondly, it discusses literature as art and its specificity, bringing the book "Fox" by Margaret Wild and Ron Brooks, to dialogue with the six proposals by Ítalo Calvino (1990) and the right to literature defended by Candido (2011). It ends reflecting on the consistency which an art literature can give to one's life.

Submetido em: janeiro de 2015

Aprovado em: maio de 2015