

Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil¹

Ricardo Azevedo²

Certos aspectos instigantes da chamada Literatura Infantil e Juvenil nem sempre vêm à baila com a devida ênfase. Pretendo mencionar alguns deles, ainda que em grandes linhas e de forma um tanto caótica.

Dividi o artigo em quatro pontos de discussão. O primeiro e mais extenso diz respeito a dois tópicos: 1) implicações do uso da literatura na escola e 2) certas características essenciais da literatura.

Em tese, livros de ficção e poesia deveriam ser encontrados em livrarias e bibliotecas, escolhidos espontaneamente pelo leitor e lidos em casa ou em qualquer lugar. Infelizmente temos, no Brasil, poucas bibliotecas, poucas livrarias e livros caros para os padrões de renda da maioria da população. Não por acaso, ainda é baixo o número de leitores regulares, pessoas que sabem utilizar livros em benefício próprio e que, portanto, poderiam constituir algo como uma “cultura de leitura”. Neste contexto adverso, a escola tem sido, indiscutivelmente, o grande e mais importante espaço mediador da leitura e da formação de leitores. Nela, grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia.

Adquirimos nas salas de aula parte significativa do nosso conhecimento. Em síntese, recebemos um conjunto variado de informações sobre assuntos que vão da nossa Língua à nossa História, assim como dados e aspectos do mundo, da natureza, da cultura hegemônica, das sociedades e da vida humana.

No período escolar, além disso, entramos em contato com instrumentos fundamentais do processo civilizador como a leitura, a escrita, o pensamento lógico-matemático e certos princípios básicos da metodologia científica. Na escola, somos treinados e condicionados a pensar analítica, reflexiva e objetivamente.

Com a análise, aprendemos a transformar em heterogêneo o que antes era uma massa informe e homogênea, ou seja, somos treinados a, diante de qualquer estrutura (um corpo físico, uma sociedade, uma paisagem, uma flor, um texto), tentar identificar as partes que compõem o todo ou a separar o todo em diferentes partes.

¹ In OLIVEIRA, Ieda de (Org) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil - Com a palavra o escritor*, São Paulo, DCL, 2005 ISBN 85-7338-993-2.

² Escritor e ilustrador, doutor em Letras (USP), pesquisador na área da cultura popular.

Com a reflexividade somos habituados a examinar qualquer assunto através de diferentes ângulos – na medida do possível, a partir das informações mais recentes relativas a ele – tentando estabelecer e mesmo reestabelecer ou reinterpretar seu caráter³.

Com a objetividade, somos condicionados a enxergar os assuntos e os fenômenos com distanciamento e impessoalidade, ou seja, sem a influência de nossas emoções, hábitos e marcas pessoais. Em outras palavras, aprendemos a agir e pensar isentos de nossa subjetividade⁴.

Análise, reflexividade e objetividade têm sido procedimentos da maior importância para o desenvolvimento científico. Marcam, além disso, o comportamento e o discurso do homem ocidental contemporâneo.

Por que mencionar tudo isso se nosso objeto é a literatura?

O pensamento científico desenvolveu-se principalmente através da observação sistemática e da análise de fenômenos impessoais, mecânicos, biológicos e físicos e, graças a isso, atingiu os notáveis avanços que marcam nossa civilização. Diante de tal sucesso, cultivou-se ao longo do tempo a crença de que, através da análise, reflexividade e objetividade, tudo ou todo e qualquer fenômeno seria passível de conhecimento, compreensão, previsão, manipulação e controle. O problema, como explica, em precioso estudo, o sociólogo Norbert Elias⁵, é que tal sensação acaba por encampar e englobar as ciências humanas e sociais, áreas para as quais tais procedimentos, segundo ele, tendem a ser simplesmente inócuos.

É preciso reconhecer que sabemos significativamente mais sobre certos fenômenos biológicos, físicos e químicos do que sobre alguns conflitos inerentes à sociedade (interesses pessoais opostos a interesses sociais); sobre as ambigüidades das relações sociais e afetivas (as várias instâncias das relações com o Outro); a

³ Para Guiddens, que vê a reflexividade como marca do pensamento e da vida social moderna, ela “(...) consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (...) O que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada – que, é claro, inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão” GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo, Editora Unesp, 1991, p.45-46.

⁴ Para Louis Dumont, o conhecimento objetivo, é aquele que pretende ser ou tende a ser sem sujeito ou impessoal. C.f. DUMONT, Louis. *O individualismo. Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro, Rocco, 2000.

⁵ C.f. ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Bueno. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

construção das identidades pessoais (padrões de estrutura da personalidade e de autopercepção ou noções como “pessoa”, “indivíduo” e “subjetividade”); o inevitável confronto entre gerações (o debate “tradição *versus* ruptura/modernidade” correspondente ao tema arcaico da “luta do velho contra o novo”); fenômenos como cognição, consciência e linguagem; o lidar emocionalmente com o envelhecimento e a morte; as nossas tendências à imitação, ao caráter lúdico e às representações simbólicas e vicárias, entre outros vários assuntos.

Para tais fenômenos intrinsecamente humanos, ao mesmo tempo complexos e cotidianos, noções como “controle”, “previsão” e “mensuração” realmente parecem bastante inadequadas.

Segundo Elias, tanto as sociedades como as ações humanas são construídas a partir de relações entre pessoas, e relações representam processos não unívocos. Seu significado ocorre “em relação” ou “durante relações”. Em outras palavras, são fenômenos essencialmente interativos e dialógicos. Mikhail Bakhtin dizia algo semelhante. Para ele, tanto a linguagem como os discursos e os próprios indivíduos e sua consciência não fazem sentido em si. São constituídos e só podem ser compreendidos “na relação social”.⁶

Seguindo linha de raciocínio similar à de Norbert Elias, o antropólogo Louis Dumont assinala que “a racionalidade e as leis científicas são comumente dadas como as únicas proposições (...) verdadeiramente universais”⁷. Lembra ele, entretanto, que “existem duas – para não dizer três – grandes espécies de razão, que impõem reserva em face da racionalidade científica”. Explica que “o discurso racional diz-nos uma coisa de uma só vez” (analisa), “ao passo que o mito, ou o poema, faz alusão a tudo numa frase” (sintetiza). “Um é raso, o outro é denso.”⁸

Em suma, se o discurso racional analisa, diferencia e identifica as partes do todo, o discurso poético age de maneira oposta: transforma o que é heterogêneo em homogêneo, sintetiza e é capaz de unir ou estabelecer a convivência entre elementos contraditórios. Imagens metafóricas como “a virgem dos lábios de mel” ou “fulano é meu braço direito” assim como criaturas como lobisomens e centauros, seres metade

⁶ C.f. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed. São Paulo, Hucitec, 1995.

⁷ DUMONT, op. cit, p.221

⁸ DUMONT, op.cit p.222

gente, metade bicho, são exemplos de não-diferenciação, recurso típico tanto do discurso poético como do pensamento mítico.

Nenhum desses grandes pensadores, é bom deixar claro, pretendeu valorizar o irracionalismo ou o anticientificismo. Sinalizaram, porém, a existência de diferentes modelos de pensamento. É preciso, em suma, separar alhos e bugalhos. Como disse Dumont “[o] êxito da ciência é incontestável e não se trata nem poderia tratar-se de rejeitá-la mas é evidente que, por si só, ela é tão unilateral e insuficiente quanto a sociedade que lhe serve de base, e as duas, tomadas em conjunto, estão prenhes de conflitos e perigos, porquanto pedem um complemento e o rejeitam, tudo ao mesmo tempo”.⁹ O antropólogo francês refere-se a contradições e descompassos evidentes, como, por exemplo, os existentes entre o discurso científico e o que chama de “racionalidade universal” (algo como o funcionamento do universo, para o qual temos vagas e precárias hipóteses¹⁰); entre a subjetividade e a objetividade; ou ainda relativas à luta entre os interesses individuais e os interesses coletivos.

Alguns desses conflitos e dissensos, note-se, jamais se resolverão de forma cabal e única, pois são essencialmente ambíguos, dialógicos e relacionais. Sua “solução” será sempre e sempre parcial e relativa.

Para ilustrar o que estou dizendo, digamos que políticos e economistas, baseados em projeções estatísticas, venham a público garantir que, mantidas certas condições, a fome e a miséria deverão ser extintas do país num prazo de vinte anos. Seria exemplo da aplicação de uma abordagem objetiva, impessoal e teórica a respeito de um processo social, tratando-o como se representasse um fenômeno mecânico e lógico. Ocorre que a vida concreta e situada não acontece dentro de modelos teóricos e abstratos. O efeito da falta de emprego, casa, comida e saúde dá-se na vida real, no aqui e agora. Como fariam as pessoas para sobreviver durante os tais vinte anos?

É preciso acrescentar, por outro lado, que se políticos e economistas vivessem, eles mesmos, na fome e na miséria, certamente o referido prazo seria bastante reduzido. É que a relatividade impera nos processos sociais e humanos.

⁹ Idem ibidem, p. 223

¹⁰ Basta lembrar que a Via Láctea é composta por 100 bilhões de estrelas e que existem 100 bilhões de galáxias como ela.

Modelos teóricos, abstratos e objetivos podem, portanto, entrar em choque com a tentativa de compreensão dos fenômenos humanos que são subjetivos, ambíguos, mutantes e relativos, ou seja, ocorrem sempre “em relação”.

O assunto é evidentemente complexo e sua discussão extrapola em muito os objetivos desse artigo. Foi levantado apenas para lembrar que a arte e a literatura estão incluídas entre os fenômenos sociais humanos logo são também essencialmente subjetivas, ambíguas e dialógicas.

No processo educacional, durante a maior parte do tempo, o estudante é submetido a um discurso cuja inferência é a de que a “realidade” – portanto, as sociedades, as pessoas, a vida, o mundo, a verdade etc. – é construída e funciona a partir de uma lógica racional, objetiva e mecânica.

Livros didáticos costumam apresentar a Língua, o Homem, a Natureza, a História e a Sociedade sob esse prisma e talvez necessitem fazê-lo por uma questão metodológica, afinal, o conhecimento precisa ser organizado dentro de certos limites e de forma acumulativa, progressiva e coerente. Infelizmente, a tendência é esquecer que tal procedimento é teórico, reduutivo, esquemático e utilitário. Busca retratar modelos de conhecimento (as matérias) mas, nem de longe, consegue corresponder à realidade da vida humana concreta, situada, pessoal e cotidiana. Embora não consiga, pode criar essa ilusão no jovem estudante. A mesma falsa idéia, diga-se de passagem, corre risco de permanecer no imaginário de boa parte dos adultos.

É preciso, a meu ver, que dentro do processo educacional, ao lado das matérias oficiais, seja criado espaço para inferências mais amplas: que apresentem a existência humana na sua complexidade, como um processo subjetivo inevitavelmente contraditório (fazemos projetos futuros e sabemos que vamos morrer); mostrem que as relações com o Outro são também essencialmente contraditórias (só podemos enxergar o Outro a partir de nossa experiência e esta não consegue englobar a experiência do Outro, que é singular e única); lembrem que todos os seres humanos, independentemente de faixas etárias, são aprendizes; assinalem que é difícil, por vezes impossível, separar realidade e ficção e o que chamamos de “realidade” é uma construção sócio-cultural.

Em outras palavras, é preciso não esquecer que nem sempre 2 mais 2 são 4.

O resultado dessa tradição escolar mecanicista tende a ser a apresentação e descrição de um mundo idealizado, regido por normas abstratas e pré-concebidas, onde, *a priori*, tudo se encaixa, não existem contradições e ambigüidades e tudo faz sentido e tem determinada função. Nesse modelo, o ser humano é apresentado como um elemento lógico e previsível, sempre buscando sua natural e mecânica integração no *status quo*.

Ora, na vida concreta, seres humanos costumam ser paradoxais, por vezes incompreensíveis ou incoerentes, estão permanentemente submetidos ao acaso, estão compulsoriamente mergulhados num constante processo de modificação, aprendizado e ressignificação (no mínimo, todos envelhecem!) e comprometidos com a busca de seu auto-conhecimento e da construção do significado de suas vidas.

Trata-se, creio, de um lamentável equívoco deixar de fora do âmbito escolar, ou do universo educacional oficial, as questões subjetivas, os aspectos psicológicos e emocionais; as contradições e ambigüidades; as vivências concretas; a efemeridade humana; as questões do imaginário coletivo e dos imaginários individuais entre outros temas relevantes e relativos.

Pois bem, a meu ver, esse espaço pode ser preenchido pela arte e pela literatura, seja ela infantil ou não. Através da ficção e da linguagem poética, os assuntos subjetivos, assuntos que não implicam nem são passíveis de lições, sistemas de controle e soluções unívocas, mas sim de opiniões pessoais, emoções, conflitos, discussões e controvérsias, podem vir à tona. São temas que não supõem “uma” verdade mas, sim, a pluralidade da verdade pois, diante deles, opiniões opostas e excludentes podem ser igualmente válidas.

Vale lembrar um texto de Fernando Pessoa:

*“Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de por que se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Não era que um via uma coisa e outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um outro lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.”*¹¹

¹¹ Apud. DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis – Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

Se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes como sabemos, são utilizados como simulacros de livros didáticos. É preciso ser claro: didatizar, utilizar textos literários com fins meramente utilitários (ensinar a Língua, ilustrar temas científicos etc.) significa reduzir e descaracterizar a literatura, que assim perde sua essência e deixa de fazer sentido.

Creio que uma das razões que levam a escola a lidar com dificuldade com os temas humanos concretos, portanto não informativos nem passíveis de didatização, pode ser o treinamento dado aos professores. Estes costumam ser condicionados a estabelecer uma relação unilateral, de mão única, essencialmente não dialógica com seus alunos: professores “sabem” e alunos “não sabem”. Cabe aos primeiros transmitirem seu conhecimento aos segundos. Diante do currículo escolar oficial, esse tipo de relação parece fazer sentido. Diante dos temas humanos concretos ela não se sustenta. Como pretender dar lições objetivas e exercícios sobre a “busca do autoconhecimento”, a “mortalidade” ou a “paixão”? Estamos, naturalmente, frente a assuntos subjetivos e dialógicos que podem gerar opiniões, emoções, depoimentos, discussões, especulações e confissões, mas não lições objetivas e consensuais¹². Em assuntos como esses, pode até ocorrer que uma criança tenha mais experiência do que um adulto.

Ao que parece, quando surgem os temas da vida concreta, o professor nem sempre sabe como proceder. Na verdade, ninguém sabe e é muito importante que esse “não saber” também seja compartilhado entre adultos e crianças. Ele ajuda a criar uma familiaridade e a identificação fundamental entre os seres humanos.

Considerando obras da literatura infantil, proponho ao leitor que medite sobre os temas abordados, por exemplo, em *Peter Pan*, *Alice no País das Maravilhas*, *Pinóquio*, *A bolsa amarela*¹³, *O Menino Maluquinho*¹⁴ e *O homem que não queria saber mais de nada e outras histórias*¹⁵. Ou sobre os enredos da maioria dos contos de encantamento, onde podemos encontrar madastras que mandam matar enteadas (a luta

¹² Um exemplo de lição objetiva e consensual: “Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil no ano de 1500.”

¹³ NUNES, Lygia Bojunga. *A bolsa amarela* 6ª ed. Rio de Janeiro, Agir, 1981.

¹⁴ ZIRALDO *O menino maluquinho*. São Paulo, Melhoramentos, 1980.

¹⁵ BISCHEL, Peter. *O homem que não queria saber mais de nada e outras histórias*, Ática, 2002.

do velho contra o novo) ou jovens transformados em monstros empenhados em voltar a ser o que eram (a busca do auto-conhecimento e da identidade).

Concluindo a primeira etapa, vejo uma importância relevante na chamada literatura infantil e juvenil: com ela, o jovem leitor e cidadão, dentro ou fora da escola, pode ser introduzido, através da ficção e do discurso poético, à abordagem dos temas humanos da vida concreta não idealizada, portanto necessariamente relacional, diversificada e complexa. Isso não é pouco.

Passo a abordar um segundo ponto de discussão. Ele diz respeito especificamente a linguagens e discursos.

Na sociedade moderna, somos submetidos, desde a infância, a um impressionante volume de textos utilitários de caráter assertivo, apodíctico e impessoal. Estes estão nos livros didáticos, nos diversos tipos de manuais, nos dicionários e enciclopédias, nos catecismos, na publicidade, em boa parte das matérias jornalísticas, nas bulas de remédio, contratos, relatórios e por aí afora.

Basicamente, pretendem exprimir verdades estabelecidas ou têm como objetivo informar, ensinar, prescrever, explicar, determinar, comandar, anunciar, recomendar ou orientar sobre determinado assunto.

Sublinho, mais um vez, sua extrema objetividade e impessoalidade.

Tais textos prescrevem, ensinam e recomendam, mas não costumam apresentar o “eu” que fala. São exemplos paradigmáticos do discurso assertivo e impessoal textos como “A água ferve a 100 graus” ou “Com Manah, adubando, dá” ou “Quem fuma Minister sabe o que quer” ou “Os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração chamam-se conjunções”.

Além do caráter impessoal, como pretendem ser unívocos, ou seja, ter uma exclusiva e única interpretação, esses textos costumam utilizar a Língua de forma bastante ortodoxa, controlada e limitada, fugindo das metáforas, imagens, ambigüidades, ironias, duplos sentidos e de recursos como repetições, rimas, aliterações etc.

Trata-se também de um assunto imenso e bastante complexo. Os efeitos resultantes do contato diário e constante com textos e discursos utilitários, impessoais

e informativos, seja em crianças ou em adultos, certamente afetam a própria arte literária e mereceriam um estudo denso.

Levantei a questão apenas para ressaltar a importância extraordinária do contato com textos de ficção e poesia. Num ambiente desprovido de uma “cultura da leitura”, nem sempre é ressaltado, inclusive nas escolas, o fato de que graças a eles podemos ter acesso a discursos subjetivos, pessoais e arbitrários: Cito “Choro do poeta atual” de Murilo Mendes como exemplo de um texto assim:

*Deram-me um corpo, só um!
Para suportar calado
Tantas almas desunidas
Que esbarram umas nas outras,
De tantas idades diversas;
Uma nasceu muito antes
De eu aparecer no mundo,
Outra nasceu com este corpo,
Outra está nascendo agora,
Há outras, nem sei direito,
São minhas filhas naturais,
Deliram dentro de mim.
Querem mudar de lugar,
Cada uma quer uma coisa,
Nunca mais tenho sossego.
Ó Deus, se existis, juntai
Minhas almas desencontradas.¹⁶*

Entrar em contato com um texto como este significa, simbolicamente, entrar em contato com o Outro e sua subjetividade. Em graus diferentes, essa marca permeia todos os textos literários. Mesmo quando lemos um conto de fadas, sentimos que por trás de tudo está a voz de um contador de histórias e está implícito que a mesma narrativa seria necessariamente alterada e ressignificada caso fosse contada por outra pessoa.

Diante da ficção e da poesia, além disso, abandonamos o campo da linguagem utilitária e passamos a vê-la como matéria viva, passível de invenção e grande experimentação: “Os cavalos da aurora derrubando pianos avançam furiosamente pelas portas da noite”¹⁷ ou “A onda anda/ aonde anda/ a onda?/ a onda ainda/ ainda

¹⁶ MENDES, Murilo. *O menino experimental*, São Paulo, Summus Editorial, 1979.

¹⁷ “Poema barroco” MENDES, Murilo, *O menino experimental*, São Paulo, Summus Editorial, 1979.

onda/ ainda anda/ aonde?/ aonde?/ a onda a onda¹⁸ ou “Era uma casa muito engraçada/não tinha teto/ não tinha nada/ninguém podia entrar nela, não/ Porque na casa não tinha chão...”¹⁹ são exemplos do uso livre e inventivo da linguagem.

Ainda sobre o caráter subjetivo, cito um pouco da ficção e da poesia de Sylvia Orthof²⁰:

“Fada Sempre-Viva mora numa casa que também é fada: é um casa-fada com janelas encantadas. As janelas abrem-se sobre paisagens que imaginamos. A janela daqui mostra um lugar cheio de borboletas. A janela dali mostra um céu estrelado, com lua, dragão e astronauta. A janela do meio mostra o pensamento. E como o pensamento é coisa de repente, a janela abre para o branco. Quem olhar por ela pensa o que quer.”

E um ótimo texto de Christiane Gribel²¹ :

“O primeiro dia de aula é o dia que eu mais gosto em segundo lugar. O que eu mais gosto em primeiro lugar é o último, porque no dia seguinte chegam as férias.

Os dois são melhores dias na escola porque a gente nem tem aula. No primeiro dia não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas nossa cabeça ainda está nas férias. E no último, também não dá para ter aula porque o nosso corpo está na escola, mas nossa cabeça já está nas férias.”

Concluo meu segundo tópico: o contato com textos subjetivos, movidos a visões pessoais e não consensuais, carregados de ficção e poesia, que se permitem utilizar a linguagem com liberdade, é outro ponto instigante da literatura, seja ela infantil ou outra. E já que vivemos em tempos tão pragmáticos e objetivos onde “tempo é dinheiro” e tudo precisa ter uma função lógica, sugiro que tal contato seja visto como uma espécie de “utilidade” da literatura. Se pensarmos na escola, mais ainda: afinal, a escola não se propõe a formar indivíduos que saibam se expressar? Se isso é verdade, a linguagem utilitária e impessoal naturalmente não deveria nem poderia ser o único parâmetro.

Meu terceiro ponto pretende abordar a existência ou não de uma pretensa “linguagem para crianças”.

O “para crianças” nos leva de imediato à questão das divisões de pessoas em faixas etárias. Venho discutindo o assunto em vários artigos, por essa razão não tenho

¹⁸ “A onda” BANDEIRA, Manuel. *Estrêla da vida inteira*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1966.

¹⁹ “A casa” MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. 7ª ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1981.

²⁰ ORTHOF, Sylvia. *A Fada Sempre-Viva e a Galinha-Fada*. São Paulo, FTD, 1994.

²¹ GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. São Paulo, Salamandra, 1999.

intenção de retomá-lo aqui²². Preciso apenas dizer que tal divisão é apresentada como natural, embora seja cultural. Foi criada, como sabemos, para facilitar a organização escolar e, mais tarde, reforçada por razões econômicas e comerciais, afinal permite determinar fatias de mercado.

Na verdade, ela funciona “em tese”, de forma genérica e abstrata. Na vida concreta e situada, imaginar que pessoas da mesma idade sejam iguais não faz muito sentido. Nas camadas populares, por exemplo, uma menina de 13 anos muitas vezes já trabalha e é mãe. Nas classes ricas, por outro lado, podemos encontrar mulheres de 20 anos que nunca trabalharam, não têm consciência política (apesar de freqüentarem escolas caras) e gastam seu tempo passeando no *shopping*. O que é ser adulto?

Essa divisão mecânica de pessoas em abstratas faixas de idade, entre outros problemas, pode gerar um fosso entre crianças e adultos. Esse fosso, a meu ver, só é superado quando os mesmos descobrem o quanto são parecidos nos aspectos fundamentais da vida. Ambos sentem dor física; são, em graus diferentes, dependentes de fatores, sociais, afetivos, políticos e outros; envelhecem; são passíveis de sentimentos como ciúme, vaidade, ódio, amor, tristeza ou alegria; apreciam o conforto; detestam ser rejeitados; são sexuados, costumam temer a morte etc.

Se tudo isso é verdade, como supor a existência de linguagens indicadas para essa ou aquela faixa de idade?

Existem, isso sim, linguagens mais públicas e linguagens menos públicas.

Uma certa literatura culta ou erudita, por exemplo, pode se dar ao luxo de abordar temas e visões de mundo solipsistas, originais e idiossincráticos ou recorrer a uma linguagem experimental, fragmentada e inventiva, capaz até de recriar o próprio léxico.

Naturalmente, não se trata de uma literatura “para adultos” pois ela é inacessível à grande maioria deles. É, isso sim, uma literatura elitista, exclusivista,

²² C.f. “A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores” publicado em *Literatura e Letramento – Espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro* - Org. por Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani – Belo Horizonte – Editora Autêntica – 2003 e “Formação de leitores e razões para a literatura” publicado em SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo, DCL, 2004.

rebuscada, criada para ser analisada e interpretada por poucos leitores, altamente especializados

De outro lado, temos uma heterogênea e diversificada literatura popular. Por que popular? Porque: 1) aborda temas humanos amplos da vida concreta, passíveis de gerar identificação e compreensão imediata na maioria das pessoas (o que, note-se, não retira seu caráter plussignificativo) e 2) utiliza linguagem pública, clara, direta e acessível. Na literatura popular, ao que parece, os assuntos tendem a ser abordados através de um ponto de vista geral que privilegia as angústias e perplexidades relativas ao “nós” e não ao “eu”.

Discursos que trazem ao leitor auto-análises, monólogos interiores fragmentados (não narrativos) e fluxos de consciência, recursos centrados no “eu”, afastam-se bastante do que estou chamando “popular”.

Em seu estudo sobre o artista popular medieval – menestréis, trovadores e contadores de histórias – Paul Zumthor²³ propôs índices que caracterizariam os discursos orais, proferidos em *performance*, ou seja, de viva voz, na relação face-a-face: 1) a adaptabilidade às circunstâncias. Para poder se comunicar, segundo Zumthor, o orador costumava utilizar vocabulário público e acessível e levar em conta o contexto em que o discurso estava ocorrendo; 2) a teatralidade. Um conjunto variado de recursos como o lugar-comum, o tom exagerado e hiperbólico; o uso de redundâncias; o tom de confiança; as brincadeiras com palavras (aliteração e trocadilhos), as rimas e refrões; recursos enfáticos como a reiteração, a enumeração; repetições de palavras; o uso da alegoria; metáforas; o estilo coloquial etc., mas note-se, não para fazer experiências formais com a linguagem e, sim, com o intuito de divertir, seduzir e prender a atenção do ouvinte; 3) a concisão. Em suma, a utilização de uma linguagem clara e direta, não prolixa ou propositalmente complexa, que fugisse de descrições extensas, vozes passivas e enfoques demasiadamente abstratos, solipsistas, especializados ou impessoais.

A meu ver, esses mesmos índices marcam os discursos populares até hoje e podem ser encontrados nos livros de literatura para crianças.

²³ ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. Trad. A. Pinheiro e J.P. Ferreira. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

Tento dizer que, no plano do discurso, os livros para crianças não recorrem a uma “linguagem infantil” – algo que simplesmente não existe – mas sim a uma linguagem capaz de gerar identificação e ser compreendida por crianças e adultos, pobres e ricos, cultos e analfabetos, ou seja, uma linguagem popular.

Um exemplo de discurso popular é, a meu ver, a letra de “Antonico”:

*Ô Antonico
Vou lhe pedir um favor
Que só depende da sua boa vontade
É necessário uma viração por Nestor
Que está vivendo em grande dificuldade*

*Ele está mesmo dançando na corda bamba
Ele é aquele que na escola de samba
Toca cuíca, toca surdo e tamborim
Faça por ele como se fosse por mim*

*Até muamba já fizeram pro rapaz
Porque no samba ninguém faz o que ele faz
Mas hei de vê-lo muito bem se Deus quiser
E agradeço pelo que você fizer²⁴*

Note-se que o tema da solidariedade não se restringe a pessoas pobres ou a sambistas do morro carioca. Toda e qualquer pessoa, com ou sem instrução e de qualquer classe social ou faixa etária (salvo, talvez, crianças muito pequenas²⁵) pode se identificar e se emocionar com ele. Trata-se de um tema humano e amplo (por sua capacidade de gerar identificação na maioria das pessoas). Se somarmos isso à linguagem absolutamente pública e compartilhável – e, mesmo assim, rica e original – fica fácil compreender porque a letra do samba antológico de Ismael Silva é um grande exemplo de discurso popular.

²⁴ “Antonico” (Ismael Silva. Coleção A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes, Sesc São Paulo, JBC 0709028, s/d, gravado em 1973).

²⁵ Em 1998, ajudei o pessoal do GRAACC – Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Cancer – a fazer três livros dirigidos a crianças doentes de cancer. Para o sucesso do tratamento, elas precisam ficar cerca de 4 horas ou mais, regularmente, paradas no mesmo lugar, recebendo determinado remédio. Isso, naturalmente é muito difícil e cansativo. Na época, a psicóloga Ana Clara Cenamo me disse que era fundamental explicar às crianças e jovens, detalhadamente, as razões e a necessidade de agüentar firme. Para meu espanto e aprendizado, contou que mesmo às crianças de menos de 1 ano, ela explicava tudo direitinho, falava da gravidade da doença, da importância do remédio, garantia que sempre haveria alguém por perto, que era preciso ter paciência, que havia chances de cura e coisas assim. Segundo ela, essas pessoas quase recém-nascidas prestavam atenção e aceitavam o tratamento com muito mais facilidade do que as que não tinham recebido nenhuma explicação.

Dou outro exemplo, agora por outro ângulo e no âmbito da literatura infantil. Acredito que um livro como *O que os olhos não vêem*²⁶, pelo seu teor ao mesmo tempo complexo e acessível, pode ter contribuído para a formação da consciência política de muitos brasileiros, independentemente de faixas de idade. Que eu saiba, falta um estudo consistente que tenha como objetivo avaliar o quanto livros para crianças costumam ser lidos por adultos e o significado desse fenômeno no Brasil.

Concluo o terceiro ponto. Nele tentei ressaltar a capacidade da literatura infantil e juvenil de, ao utilizar uma linguagem pública e acessível, possibilitar a leitura e identificação da grande maioria das pessoas, independentemente de faixas de idade

Como disse no início, minha intenção, neste artigo, foi levantar alguns aspectos relevantes da chamada literatura infantil e juvenil, mesmo que de passagem e de forma caótica. Isso me autoriza a abordar um quarto e último ponto, bastante diferente dos que foram discutidos até agora. Refiro-me à ilustração.

Como sabemos, é recorrente a utilização de livros ilustrados na literatura considerada para crianças e jovens. Neste âmbito, pretendo tratar especificamente de dois tópicos: 1) a questão do caráter das imagens e 2) a questão dos diferentes graus de relação entre texto e imagem.

Em livros destinados a pessoas ainda em fase de alfabetização, crianças ou adultos, as imagens costumam ser funcionais. Tendem e precisam ser unívocas, lógicas, descritivas e documentais, de forma a ajudar o leitor a compreender e interpretar o texto que tem em mãos.

O que acontece quando o leitor, seja qual for sua idade, já tem o domínio da leitura? Que função teriam as imagens neste caso?

Aqui, é preciso retomar certas questões colocadas anteriormente.

Se o livro for didático, a função das imagens é uma só: descrever e documentar de forma precisa, objetiva e impessoal o que foi dito através das palavras.

Mas, e no caso dos textos de ficção e poesia?

²⁶ ROCHA, Ruth. *O que os olhos não vêem*. 21^a ed. Rio de Janeiro, Salamandra, 1994

Se eles, como vimos, são essencialmente subjetivos e costumam abordar temas complexos e relativos da vida humana concreta, que imagens utilizar?

Diante do texto de ficção e poesia, a meu ver, não resta outra saída ao ilustrador do que apelar para imagens subjetivas, metafóricas, poéticas, arbitrarias, fantasiosas, simbólicas, analógicas e ambíguas. São as únicas compatíveis com os textos que pretendem ilustrar e com o qual procurarão dialogar.

Trata-se de mais um fator instigante dos livros de literatura infantil e juvenil: eles possibilitam que o leitor entre em contato com o potencial rico e expressivo de imagens subjetivas, metafóricas e ambíguas.

Passo agora à questão dos graus de relação entre texto e imagem.

No plano da estrutura, um livro ilustrado é composto de, pelo menos, três sistemas narrativos que se entrelaçam: 1) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, sua linguagem, seus temas); 2) as ilustrações (seu suporte: desenho? colagem? fotografia? pintura? e também, em cada caso, sua linguagem, seu estilo e seu tom); 3) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato e o tipo de papel).

Neste contexto, pode-se dizer que se estabelecem diferentes graus de relação entre texto e imagem. São eles, a meu ver: 1) *livros texto*: livros sem imagens a não ser, eventualmente, uma ilustração de capa. Neles o texto escrito funciona e atua como uma espécie de artista-solo; 2) *livros texto-imagem*: livros em que o texto vem acompanhado de imagens, mas essas são nitidamente secundárias. Neles o protagonista principal é, sem dúvida, o texto escrito. Aqui, as imagens, em geral, pequenas ilustrações e vinhetas, atuam como atores coadjuvantes; 3) *livros mistos*: casos em que texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui, ambos são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados e atuam sinérgica e dialogicamente. Pode-se dizer que o “texto” do livro é constituído pela soma do texto escrito e das imagens. Cito três ótimos exemplos: *O Menino Maluquinho* de Ziraldo, *Where the wild things are?* de Maurice Sendak²⁷ e *Chiquita bacana e as outras pequetitas* de Ângela Lago²⁸.

²⁷ SENDAK, Maurice. *Where the wild things are*. 19ª ed. London, Puffin Books, 1988

²⁸ LAGO, Ângela. *Chiquita bacana e as outras pequetitas*. Belo Horizonte, Editora Lê, 1986

Ressalto que aqui e nos próximos itens, o projeto gráfico pode ganhar enorme relevância chegando, inclusive, a acrescentar novos significados ao texto²⁹. Não posso deixar de mencionar, ainda, o livro *Minha mãe morrendo e o menino mentindo* de Valêncio Xavier³⁰, destinado a um público indefinido mas, talvez, principalmente de adultos, no qual texto, imagens e projeto gráfico dialogam ininterruptamente; 4) *livros imagem-texto*: livros em que as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, mas estes são nitidamente secundários. Nessas obras, o conjunto das imagens é, sem dúvida, o protagonista principal e 5) *livros imagem*: livros de imagem, sem texto escrito, cujo enredo é criado e construído exclusivamente através de imagens. Neles o conjunto de imagens é o próprio texto da obra, o artista–solo que brilha sozinho e ocupa todos os lugares do livro. Refiro-me portanto a um texto visual. Como comentário, é preciso dizer que tais livros são muitas vezes considerados exclusivamente infantis, destinados a crianças que não sabem ler. Trata-se de um engano: os livros de imagem trabalham com uma linguagem cheia de possibilidades e podem, inclusive, ser dirigidos especificamente ao público adulto.³¹

Creio que a diferenciação entre os diversos graus de relação texto/imagem pode permitir ao leitor – inclusive professores – uma compreensão mais adequada e fértil da obra que tem em mãos.

Naturalmente, um livro que possibilite ao leitor, independentemente de faixas etárias, um contato com o diálogo entre texto e imagem, é riquíssimo material semiótico, um exemplo expressivo de sinergia entre linguagens. Trata-se do último aspecto instigante da literatura infantil e juvenil que pretendia abordar neste artigo.

Tenho consciência de que tratei de assuntos demasiadamente amplos, passíveis de discussões muito mais precisas e aprofundadas. Mesmo assim, achei que valia a pena abordá-los, ainda que de forma parcial e fragmentada. A literatura infantil

²⁹ Refiro-me ao fato de o projeto gráfico poder trazer aspectos não mencionados nem pelo texto nem pela imagem. Meus livros *Nossa rua tem um problema* e *Um homem no sótão*, ambos publicados pela Ática, são exemplos, entre outros.

³⁰ XAVIER, Valêncio. *Minha mãe morrendo e o menino mentindo*. São Paulo, Companhia da Letras, 2001.

³¹ C.f. Nosso artigo “Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros” Publicado no Balainho - Boletim Infantil e Juvenil, Ano V, Novembro de 2004, Nº 22 – Joaçaba – SC .

e juvenil representa uma fascinante área de estudos e, creio, mais ainda se os aspectos acima levantados forem levados em consideração.