

"O LIVRO É UM MUNDO": UMA LEITURA SÓCIO-HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTIL

5

Carla Silva Machado¹

RESUMO: O presente artigo estabelece um paralelo entre literatura e sociedade e faz parte de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, cujo objetivo foi analisar o discurso da literatura infantil na Modernidade e na Atualidade no que se refere às questões sobre diversidade humana. Entendemos o texto literário como produto do discurso do homem em relação a determinado tempo e espaço. Sabemos que as artes e o artista, mesmo não tendo uma preocupação com a realidade estão inseridos num momento histórico e este momento aparece na obra artística seja ficcional ou não. Tomamos como referência

para essa discussão as ideias desenvolvidas pelo círculo de Bakhtin, pensador russo que defendia que o artista deve ter uma preocupação e/ou responsabilidade com a arte e com a vida, ou seja, ao desenvolver sua obra ele deve levar em conta o contexto histórico e social ao qual está inserido. Ao tratarmos especificamente com a literatura lida por crianças e adolescentes, nosso objeto de pesquisa, trabalhamos com as ideias defendidas pelas professoras doutoras Nelly Novaes Coelho e Maria Lúcia Pimentel Góes que acreditam que a criança sofre uma maior influência do discurso literário por saber fazer uma leitura simbólica mais próxima da leitura proposta pelo autor.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Literatura infantil. Sócio-história.

Talvez a literatura seja definível não pelo fato de ser ficcional ou "imaginativa", mas porque emprega a linguagem de forma peculiar. (EAGLETON, 1985/2001, p. 02)

I. LITERATURA E MUNDO

Torna-se necessário, ao trabalharmos o discurso literário como um dos produtos do discurso do homem de determinado tempo, travar uma discussão sobre a relação entre vida/arte/ideologia, para compreender a relação da arte com

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa, mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Estudos Literários pela UFJF.

a vida e de como o discurso literário pode representar as ideias de determinado tempo e lugar.

O livro *é um mundo*, proposição de Roland Barthes (1970) em sua obra *Crítica e Verdade*. É um título bastante apropriado para este artigo que tem por objetivo levantar a discussão acerca da literatura como representação da realidade e como formadora dos valores do leitor, ou ainda, numa concepção bakhtiniana, a discussão da literatura como “refração e reflexão” do contexto social. Segundo Bakhtin (1895-1975) (1919/2003, p. 173):

O mundo da visão artística é um mundo organizado, ordenado e acabado independentemente do antedado e do sentido em torno de um homem dado como seu ambiente axiológico. Vimos como em torno dele se tornam artisticamente significativos e concretos os elementos e todas as relações – de espaço, tempo e sentido. Essa orientação axiológica e essa condensação do mundo em torno do homem criam para ele uma realidade estética diferente da realidade cognitiva e ética (da realidade do ato, da realidade ética do acontecimento único e singular do existir), mas, evidentemente, não é uma realidade indiferente a elas.

É sabido que a sociedade sempre serviu de inspiração para escritores e poetas, portanto, não podemos analisar uma obra literária sem levar em conta o tempo e o espaço em que ela foi concebida. Assim, o meio em que o escritor, artista da palavra, se encontra será sempre algo que se manifestará em suas ideias e, conseqüentemente, em sua obra. A palavra “inspiração” talvez não seja a mais apropriada ao nos referirmos à motivação do artista e queremos estabelecer uma relação entre arte e contexto social, pois, segundo Bakhtin (1919/2003, p. XXXIV), a palavra “inspiração” pode aparecer para justificar a irresponsabilidade do artista em relação à vida. Ao usarmos o termo “inspiração”, queremos dizer que a vida e o meio social são para o artista “o lugar” onde ele busca “o molde” para sua obra, já que vida e obra se completam, e os limites de um e outro são transponíveis, porquanto estão em estreita *interdependência*. Coelho (2000, p. 10), ao apresentar seu estudo de literatura infantil e sua linha de trabalho, afirma:

1. Literatura é um *fenômeno de linguagem* plasmado por uma *experiência vital/cultural* direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social e à determinada tradição histórica.

2. Literatura é *arte* e, como tal, as relações de aprendizagem e vivência que se estabelecem entre ela e o indivíduo são fundamentais para que este indivíduo alcance sua formação integral (sua consciência do *eu + o outro + mundo*, em harmonia dinâmica).

2. O CÍRCULO DE BAKHTIN

No texto **Arte e responsabilidade**, Bakhtin (1919/2003) apresenta um

pequeno tratado da relação entre vida e arte e a responsabilidade do artista. Vejamos alguns trechos:

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.

.....

O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.

.....

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

.....

Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (p. XXXIII-XXXIV).

Fica evidente a preocupação de Bakhtin em estabelecer uma relação concreta entre vida e arte. Essa preocupação também aparece no texto **Discurso na vida, discurso na arte**, um trabalho sobre um enunciado poético. Segundo Bakhtin/Volochinov (1926/1976, p. 3) :

A arte também é imanentemente social, e 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 afetando outra formação social. O estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma sociologia da arte. Nenhuma tarefa “imaneente” resta neste campo.

Bakhtin/Volochinov (1929/1992) também destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. Segundo ele, a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Para o autor, a palavra tem sempre um sentido

ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que, socialmente, foram dados a ela. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios ideológicos que a tecem. Deste modo, uma mesma palavra assume diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito. Bakhtin (1929/1992) considera a palavra a ponte entre o eu e o outro, porque procede de alguém e se dirige para alguém, portanto, o produto do ato da fala, a enunciação, é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo, no nosso caso específico, a literatura é, pois, de natureza social. O círculo de Bakhtin traça ainda uma relação de interação entre o autor, o herói (personagem) e leitor:

Assim, como agora podemos argumentar, qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunidade inteligível, isto é, qualquer uma, exceto palavras depositadas num dicionário, são a expressão e o produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói) (1926/1976, p. 10).

3. O ESCRITOR, UM HISTORIADOR

Antônio Cândido (1973), crítico literário brasileiro, um dos críticos mais importantes de literatura no Brasil, também acredita que a obra literária depende da interação do leitor, para aceitá-la ou rejeitá-la. Segundo Cândido (1973, p.74):

A obra literária não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial deste processo de circulação literária para se configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

O leitor, logo, pode sentir-se representado naquilo que lê, a literatura, assim como os meios de comunicação poderão servir como expressão do autor e também do leitor. Percebemos que a literatura e as artes podem ser um caminho de via dupla, retratando a sociedade de determinado tempo e espaço e também a forma, podendo, assim, modificar a maneira de pensar desta mesma sociedade a partir das ideias traçadas pelo autor. A compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e já contém o germe de uma resposta. Bakhtin (1929/1992) diz que para cada palavra em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo, ou seja, existe sempre uma atitude responsiva também por parte do leitor. Antoine Compagnon, estudioso da teoria literária, assume uma posição bastante parecida com a do círculo de Bakhtin, ao tratar da relação autor/ leitor. Para Compagnon (1998/1999, p.195):

Tão logo eu pronuncie uma palavra contida numa página que leio ou até mesmo tão logo a leia, tomo partido a seu respeito. Quer eu escolha para descrever um poema, um romance ou outro texto qualquer, privilegiar o ponto de vista do autor ou do leitor, nenhum estudo literário se abstém de estabelecer uma definição das relações entre tal texto e a literatura, tal texto e seu autor, tal texto e o mundo, tal texto e seu leitor (nesse caso, eu), tal texto e a língua, ou de formular hipóteses sobre essas relações.

Ainda sobre literatura e contexto histórico, Compagnon (1998/1999, p. 196) formula a seguinte teoria que se assemelha à abordagem sócio-histórica:

Para abordar as relações dos textos entre si no tempo – como elas mudam, como se movem, porque não é sempre a mesma coisa – optei pelo termo *história*. Poderia ter optado por outros, como *movimento* ou *evolução* literária. Mas a palavra *história* me pareceu mais banal, mais comum e também mais neutra em relação a qualquer valorização da mudança, positiva ou negativa, já que a história não considera essa mudança nem como progresso nem como decadência. O termo *história* apresenta talvez o inconveniente de orientar a reflexão em outro sentido: ele sugere um ponto de vista, não apenas sobre a relação dos textos entre si no tempo, mas também sobre a relação dos textos com seus contextos históricos. Contudo, esses dois pontos de vista são menos contraditórios do que complementares, sendo, em todo caso, inseparáveis, e invocar o contexto histórico serve geralmente, na verdade, para explicar o movimento literário. Trata-se mesmo da explicação mais corrente: a literatura muda porque a história muda em torno dela. Literaturas diferentes correspondem a momentos históricos diferentes. Se, conforme observou Walter Benjamin em 1931, num artigo intitulado “Histoire Littéraire et Science de la Littérature” [História Literária e Ciência da Literatura], é impossível definir o estado atual de uma disciplina qualquer sem mostrar que sua situação atual não é somente um elo no desenvolvimento histórico autônomo da ciência considerada, mas, principalmente, um elemento de toda cultura no instante correspondente, isso é ainda mais verdadeiro em relação à literatura. Com o título *história*, a ambiguidade é, portanto, inevitável, mas é igualmente bem-vinda: a história designa ao mesmo tempo a *dinâmica* da literatura e o *contexto* da literatura.

O escritor de textos literários é, de certa maneira, um historiador de seu tempo e, ao escrever ele mesmo que não tenha a clara intenção disso, passa suas impressões sobre o momento vivido. A partir das impressões do autor, o leitor terá suas impressões que aparecerão no cotidiano em forma de respostas, de diferentes respostas, umas que podemos chamar de afirmativas, isto é, o leitor concorda com o retrato histórico feito pelo autor e o divulga, trazendo para si o discurso do autor; ou

uma resposta negativa, o leitor não concorda com o retrato do autor e fará um discurso que o nega. De qualquer maneira, usando o discurso literário como resposta afirmativa ou negativa, é a partir dele que o leitor é levado à reflexão.

4. A LITERATURA INFANTIL

Se é clara a interação autor/ leitor/ personagem na literatura de maneira geral o que dizer então da literatura feita para crianças e adolescentes? Fica claro para nós que o leitor em formação tende a ser muito mais receptivo ao que lê que o leitor adulto, porque a literatura é um meio bastante eficaz de interação social e esta é de extrema importância para a formação da consciência, ou seja, a literatura infantil, se bem trabalhada, cumprirá o papel de formadora de leitores e de sujeitos. Nas palavras de Góes (1984/1991, p. 27):

Muitos de nós fomos influenciados por um livro quando crianças. O livro traz conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do progresso das ciências e das técnicas. Os livros, podemos dizer, auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto. Formar o gosto, possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta.

É mais provável que a criança e o adolescente vejam com maior facilidade os sentidos do discurso literário já que estão vivenciando o momento da formação de signos, a saber, estão começando a fazer sua leitura de mundo e através da literatura torna-se possível uma leitura mais polissêmica e menos monológica, logo, mais abrangente e interativa. E isso se dará efetivamente, principalmente se o discurso literário exercer algum tipo de fascínio sobre este leitor em formação. Góes (1984/1991), falando sobre as funções da literatura infantil, salienta que o caráter instrutivo é uma das suas funções:

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária, e sim didática (p. 22).

O prazer na literatura infantil está quase que exclusivamente ligado à interação entre o leitor e o herói (ou personagem), e a identificação do leitor com o herói torna-se a essência da interação do leitor com a obra. Segundo Bakhtin/Volochinov (1926/1976, p. 14):

Os dois fatores que indicamos – o valor hierárquico do herói e seu grau de proximidade com o autor – são até agora insuficientes, tomados independentemente e isoladamente, para a determinação da forma artística. O fato é que há um terceiro participante tomando

parte também – o ouvinte, cuja presença afeta a inter-relação dos outros dois (criador e herói).

A inter-relação de autor e herói, afinal, nunca é realmente uma relação íntima de dois; todo o tempo a forma leva em conta o terceiro participante – o ouvinte – que exerce influência crucial em todos os outros fatores da obra.

De que modo pode o ouvinte determinar o estilo de um enunciado poético? Aqui, também, devemos distinguir dois fatores básicos: primeiro, a proximidade do ouvinte com relação ao autor; e segundo, sua relação com o herói. Nada é mais perigoso para a estética do que ignorar o papel autônomo do ouvinte. Uma opinião muito comumente sustentada é que o ouvinte deve ser olhado como igual ao autor, exceto sua experiência técnica mais recente, e que a posição de um ouvinte competente deve supostamente ser uma simples reprodução da posição do autor. Na realidade, isto não é assim. Na verdade, é antes o contrário que pode ser verdadeiro: o ouvinte nunca é igual ao autor. O ouvinte tem seu lugar próprio e independente no evento de uma criação artística; ele deve ocupar uma posição especial e, mais ainda, uma posição bilateral – com respeito ao autor e com respeito ao herói – e é esta posição que tem efeito determinado no estilo de um enunciado.²

O conceito de literatura infantil como o conhecemos hoje - livros destinados a crianças e adolescentes - nasceu juntamente com o modelo de escola que conhecemos. Antes disso, as histórias e lendas eram contadas oralmente, portanto, já podíamos falar numa literatura infantil que não tinha uma preocupação didática, mas que podia deixar nas entrelinhas um ensinamento. Segundo Meireles (s/d *apud* GÓES (1984/1991, p. 53):

Se considerarmos que essa literatura, continuando a evoluir, conservou, no entanto, suas reminiscências, especialmente nas mãos das crianças - quando os adultos passaram a contemplá-las como ridículas superstições, práticas ineficazes, hábitos desnecessários, à medida que a ciência, trazendo-lhes novas luzes, lhes indicava outro comportamento - veremos que há um vasto conteúdo de experiência humana nessas tradições infantis dispersas pelo mundo.

E dela se nutria a criança antes do livro, recebendo-a como um alimento natural nos primeiros anos de vida.

Não se pode evocar uma infância de outros, sem senti-la nessa atmosfera de ensinamentos tradicionais. (...)

É que não se pode pensar numa infância a começar logo com gramática e retórica: narrativas orais cercam a criança da Antiguidade como as de hoje. Mitos, fábulas, lendas, teogonias, aventuras, poesia, tea-

² Os grifos foram encontrados na tradução do texto *Discursos da vida e da arte*.

tro, festas populares, jogos, representações várias, tudo isso ocupa, no passado, o lugar que hoje concedemos ao livro infantil.

A escola nos moldes que temos hoje e o livro infantil surgiram no final do século XVII e início do século XVIII com a função de controlar o desenvolvimento intelectual da criança, manipulando suas ideias e sentimentos. Esse pensamento de que a criança devia ser controlada baseava-se na concepção de infância que estava em voga na época em que os primeiros livros infantis foram escritos, período em que era passada uma imagem da criança apenas como de um receptor das ideias dos adultos, colocando, de maneira implícita, que a criança somente daria prejuízos posto que ainda não estava pronta para ser mão de obra, quer dizer, não atendia ao principal ideal da Modernidade, o de que homem bom é aquele que produz, isso fortificava a superioridade do adulto, tornando a criança frágil e manipulável. Para Góes (1984/1991, p. 55): “(...), a literatura infantil tem origem na idade oral do mito; e quanto ao livro infantil, ele teria surgido apenas quando se originou uma preocupação com a criança como conceito burguês.” Segundo Mendes (2000, p. 54):

Na Idade Média, não existia a “infância”, conseqüentemente, não existia a literatura infantil. A infância como uma fase da vida em que o ser humano recebe tratamento diferenciado, realmente é um conceito que só passou a existir com a ascensão social da burguesia. Classe emergente, a burguesia viu na educação dos pequenos a oportunidade de que necessitava para perpetuar sua ideologia, e na literatura infantil, a melhor forma de realizar esse intento.

A escola teve o papel de introduzir a criança na vida adulta, reunindo-a em grupos com características semelhantes, e os educadores da época tinham a ideia de que seu papel era de proteger as crianças das maldades do mundo, tendo o professor total autoridade sobre os educandos. Essa escola não trabalhava com a realidade do mundo infantil e negava a convivência social, apenas ensinando-lhe as normas. Era uma educação normativa que manifestava os ideais burgueses, isto é, colocava as regras ditadas por aqueles que tinham o poder. Essa burguesia, que estava em ascensão nos séculos XVII e XVIII, estava também ligada à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino escolar e também ao surgimento de uma pedagogia controladora que a fantasia, pelos contos de fadas e fábulas, reforçava.

Os primeiros textos escritos especialmente para crianças foram feitos por professores e eles possuíam um forte intuito educativo. Antes destes primeiros textos, não havia ainda uma separação entre a literatura para adultos e a literatura para crianças, pois as fábulas antigas, os mitos, as lendas, o folclore serviam como entretenimento para ambos. Segundo Bravo (s/d *apud* GÓES (1984/1991, p. 49):

No estágio primitivo de nossa literatura, crianças e adultos escutariam as mesmas coisas e teriam as mesmas leituras. O infantilismo das origens de quase todas as literaturas explica que esta foi apta para crianças.

Importante lembrarmos que existe uma grande discussão do que seja literatura infantil: seria a literatura escrita para crianças ou a literatura que atende aos anseios da criança? Lembramos que o nosso objetivo não é, de maneira alguma, entrar nessa discussão. Porém, para termos uma base concreta ao nos referirmos à literatura infantil, usamos o conceito proposto por Góes (1984/1991 p. 15): “Literatura infantil é linguagem carregada de significados até o máximo grau possível e dirigida ou não às crianças, mas que responda às exigências que lhes são próprias.”

5. A LITERATURA INFANTIL E A REPRESENTAÇÃO DE VALORES

Acreditamos, portanto, na literatura, em especial na literatura para crianças e adolescente como uma possibilidade de representação de valores, entendemos que, muitas vezes, ela estará inserida no espaço da sala de aula, fazendo parte do currículo, vimos que esta inserção não é nova, a literatura como instrumento pedagógico surge junto com o modelo de escola que temos hoje. A literatura invade o espaço escolar levada pelas mãos do próprio professor, muitas vezes para dar a este espaço uma abertura à transformação, ao prazer e ao entretenimento, porém, em outros momentos, o trabalho com a literatura em sala de aula está sendo realizado muito mais como uma obrigação curricular do que para criar nos jovens leitores o gosto pela leitura. Acreditamos que a literatura, sendo trabalhada de maneira mais lúdica e menos didática, pode criar no leitor uma sensação de proximidade com a história lida, e além de criar no aluno o gosto pela leitura, pode contribuir para a recepção de novos valores.

Importante ressaltarmos que o professor ao trabalhar em sala de aula com a literatura não deve ater-se, como muitos o fazem, somente aos elementos gramaticais ou de interpretação do texto, mas ressaltar as condições de sua produção, lembrando que tempos e espaços diferentes produzem discursos diferentes, ou segundo Martins e Selfton (2004, p. 284):

(...) cabe sublinhar o quanto cada época, cada sociedade, cada cultura prescreve o que é certo/errado, bonito/feio, saudável/não-saudável, estético/grotesco, sendo estes conceitos construídos por homens/mulheres, podendo ser datados e localizados no tempo, no espaço, nos discursos dominantes, e, portanto, não são naturais, não foram sempre assim e não o serão para todo o sempre.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikail. (VOLOCHINOV). Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In: _____. **Freudianism. A marxist critique**. New York Academic Press, 1976. Trad. do russo de I.R. Titunik. Tradução de Cristóvão Tezza – para uso didático.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da Teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 113-126.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1991.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Unesp, 2000.