

de “histórias” desse tipo em qualquer uma das situações exige conhecimento de conceitos diferentes de uso da língua; e é o desenvolvimento de uma percepção de tais diferenças que é crucial para o crescimento bem-sucedido das habilidades de escrever de uma criança.<sup>11</sup>

Desse modo, interação é uma questão de regras compartilhadas, e as crianças participam de nosso jogo porque é o único de que permitimos que elas participem. Mas isso se dá apenas em resposta. Em si mesmas elas podem reagir de modo diferente, fazendo algo diferente. Consideremos, por exemplo, o gênero:

O produtor [de uma história] deve ou se conformar aos princípios gerais de uma história e operar dentro de um gênero, ou criar e “vender” seu próprio gênero novo ou correr o risco de ser expulso do salão do contador de histórias. E o consumidor deve ter expectativas gerais de como é uma história, conhecimento de como são certos gêneros e familiaridade suficiente com o mundo real para que os detalhes, bem como a organização geral da narrativa, possam ser devidamente apreendidos.<sup>12</sup>

Desse modo, corremos o risco de confundir competência com conformidade e reação com habilidade. Como vimos, abstraímos características linguísticas e formas de história de acordo com nossas normas adultistas, e depois testamos a reação da criança a elas. Mas a nossa leitura é a “verdadeira”? É útil ou relevante para as crianças? A resposta deve ser, em termos de desenvolvimento e em termos sociológicos, sim; em termos pessoais, provavelmente não. O sentido que uma criança produz de um livro tende a ser o resultado de uma colisão.

Em *With Respect to Readers* [*Com respeito aos leitores*, 1970], Walter Slatoff resume as posições que tendemos a assumir ao falar de livros:

A maioria dos estetas e críticos [...] fala como se houvesse apenas dois tipos de leitores: os absolutamente particulares, o ser humano individual [...] e o leitor ideal ou universal cuja resposta é impessoal e estética. A maioria dos leitores reais, exceto os mais ingênuos, penso eu, à medida que leem transformam-se em seres em algum ponto entre esses extremos.<sup>13</sup>

Assim, considerando que não haja, tanto pelo senso comum como pela “desconstrução”, nenhum significado único ou estável em um texto, a interpretação de um texto pela criança-leitora é inferior apenas em termos do jogo imposto de fora. Como assinalou Hugh Crago (mencionado no primeiro capítulo), os adultos tendem a trapacear ao comparar as reações das crianças com as próprias.

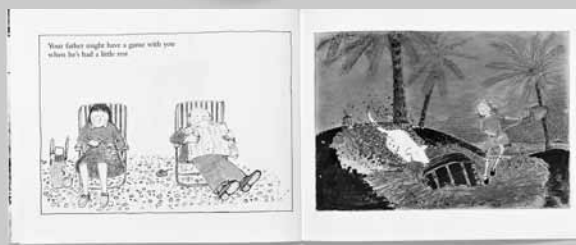
A crítica criancista é algo que encontramos na prática. Ela se baseia em possibilidades e probabilidades, não na ausência de dados empíricos, mas diante da imensa dificuldade de lidar com esses dados. Assim, não é diferente da crítica adulta, exceto que, nesta, quase nunca se admite que *haja* um problema com os dados.

Bons exemplos do modo como opera a crítica criancista podem ser encontrados no exame de livros-ilustrados e de poesia para criança. Para começar, consideremos novamente a obra de John Burningham. Em *Come away from the water, Shirley*, as versões de viés adulto e de viés infantil do mesmo lapso temporal são apresentadas em páginas opostas. Nas páginas da esquerda, em cores suaves, os pais de Shirley acomodam-se em suas cadeiras na praia e levam uma conversa unilateral (cheia de evasivas e ordens peremptórias adultas) com Shirley, que permanece nos bastidores. Embora haja uma considerável fragmentação da “conversa”, não há nenhuma descontinuidade na sequência temporal. As aventuras de Shirley, com piratas e tesouro enterrado, sem palavras e (literalmente) muito coloridas, acontecem nas páginas opostas. O sentido pode ser óbvio, mas o contraste de códigos é interessante. As páginas “adultas”, para sua



inteligibilidade, dependem de referência a experiência extratextual, ao passo que as aventuras (imaginadas?) de Shirley se baseiam em referência intertextual e refletem os padrões performativos da contracultura da infância, e talvez permitam algum intercâmbio entre a cultura da criança e a do adulto.

Burningham avança mais (em termos estruturais) rumo ao que poderia ser chamado de um verdadeiro livro infantil no já citado *Granpa*. O padrão geral desse livro é de uma imagem em quatro cores nas páginas ímpares, normalmente apresentando vários encontros entre uma garotinha e um homem a quem podemos supor ser seu avô (sem nenhuma sequência específica sugerida). Nas páginas pares, encontram-se fragmentos de diálogo e, abaixo destes, em sépia, esboços que decoram ou elaboram ou comentam a imagem ao lado de modo variado, mostrando detalhes ou retrospectos ou fantasias. Assim, a primeira página dupla tem o diálogo: “Não haveria espaço para todas as sementinhas brotarem.” *‘As minhocas vão para o céu?’*”, defronte a uma imagem da menina e do avô em uma estufa. O esboço abaixo do texto adiciona detalhes da estufa. A terceira página dupla mostra o avô cuidando de uma boneca e um ursinho; defronte, há a frase: “Eu não sabia que o ursinho era outra garotinha”, acima de um esboço de uma ursinha se maquiando diante de um espelho. Outro esboço mostra o avô saltitando e a garotinha perguntando: “Você também já foi um bebê, Vovô?”, e o esboço nos mostra uma caixa de velhos equipamentos esportivos. Mesmo o final é ambíguo e imprevisível. Em sucessivas páginas duplas, a menina e o vovô caminham na neve; o vovô está indisposto (“Vovô não pode sair para brincar hoje”); eles veem televisão juntos (“Amanã podemos ir para a África, e você pode ser o Capitão?”); e, na penúltima dupla, a menina está sentada olhando para a cadeira vazia do avô. A página final, em cores muito vivas, mostra uma garotinha empurrando energicamente um bebê em um carrinho muito antiquado. A vida continua? Ou será essa a infância do avô?



*Come away from the water, Shirley.*  
John Burningham,  
Random House, 1977

Essa fragmentação, a possibilidade de ler em vários planos diferentes, no máximo com subcodificação de elementos convencionais (como o diálogo), pode parecer excessivamente sofisticada para seu público. Mas eu diria que sua própria complexidade, juntamente com a renúncia a todo controle autoral no texto verbal, torna *Granpa* mais próximo dos padrões de compreensão de um leitor de base oral que a maioria dos textos que se dispõem a ser “para criança”. Como tal, ele contém sérios desafios para os críticos.

Questões parecidas são suscitadas pela poesia infantil. Essa é uma das áreas mais discutíveis da escrita para criança: existe algo semelhante? A resposta convencional pode ser a de que a *poesia* para crianças é uma contradição em termos; de que as crianças, em virtude de ser crianças, são incapazes de apreciar a profundidade e a sutileza que concorrem para a composição de poesia. Por outro lado, o poema, que joga com palavras e tem ritmos atraentes, é aceitável. Eleanor Grahame observou, no prefácio ao livro com o significativo título de *A Puffin Book of Verse [Livro de poemas da Puffin, 1953]*, que “utilizei um critério simples ao compilar esta antologia para crianças, que é descobrir poemas que cantem no ouvido e fiquem na mente [...] [que tenham] encanto claro à simplicidade dos jovens”.<sup>14</sup> Isso é impor claramente firmes limitações “adultistas”; mas pelo menos é mais positivo do que aquilo que diz Janet Adam Smith em sua introdução ao *Faber Book of Children’s Verse [Livro Faber de versos para crianças, 1953]*, que nada discrimina: “Parece razoável dar poemas para as crianças lerem nessa idade [oito a catorze anos] de que gostarão de se lembrar vinte ou trinta anos mais tarde”.<sup>15</sup> A coletânea resultante não difere sensivelmente de uma antologia “geral” – exceto, talvez, por uma ênfase maior no poema leve, no poema narrativo e em temas da “infância”.

Poesia não é necessariamente poema, e poema não é necessariamente poesia. Como a palavra “literatura”, a palavra “poema” sugere um juízo de valor. Certamente ela requer uma abordagem

diferente da narrativa; não precisa estar relacionada a uma probabilidade ou inserida num marco genérico que nada tem em si de referencial. O poema pode se comunicar de forma mais direta com o leitor; é legítimo, em termos pós-românticos, uma mente falar com outra, as palavras “irem para o primeiro plano” – serem, por assim dizer, notáveis por si mesmas. Benton e Fox citam a censura de L. G. A. Strong ao ensino: “Lembrem-se, o objetivo em cada etapa é manter e desenvolver o gosto da criança pela música das palavras. As explicações e anotações não importam. A concepção errônea de uma criança pode ter um valor muito maior para ela que a explicação que a destrói”.<sup>16</sup>

Em si mesmo esse comentário pode ser visto como extremamente adultista, que reserva para si a “compreensão” ainda que também implique liberdade, ou privacidade, de interpretação. É evidente que, se a educação é igual à socialização, não há por que discordar de tal comentário; decidamos os limites do mau entendimento e ensinemos dentro deles. Mas não confundamos isso com o absoluto. O conceito de se deixar livre é mais importante aqui; o princípio de seleção de Janet Adam Smith – “Não devo me preocupar se alguém me criticar por incluir poemas que as crianças não conseguem ‘entender’. Os poemas estão aqui para dar prazer: o entendimento crescerá com o leitor”<sup>17</sup> – não é um princípio que poderia ser levemente aplicado à prosa. Além disso, com a poesia, conforme Iona e Peter Opie comentaram em sua introdução ao *Oxford Book of Children’s Verse [Livro Oxford de versos para crianças, 1973]*: “Naturalmente, quanto mais pura a poesia, mais difícil é dizer para quem o poeta está escrevendo”.<sup>18</sup> Essa ideia de poesia “pura”, de algo que passa ao largo do intelecto e contesta ou desafia a interpretação, é uma ideia muito libertadora para a literatura infantil.

A poesia (e o poema) é implacável, felizmente, e por isso é muito óbvio quando a poesia foi “fabricada” especificamente para o público infantil. O grosso da poesia original para criança publicada