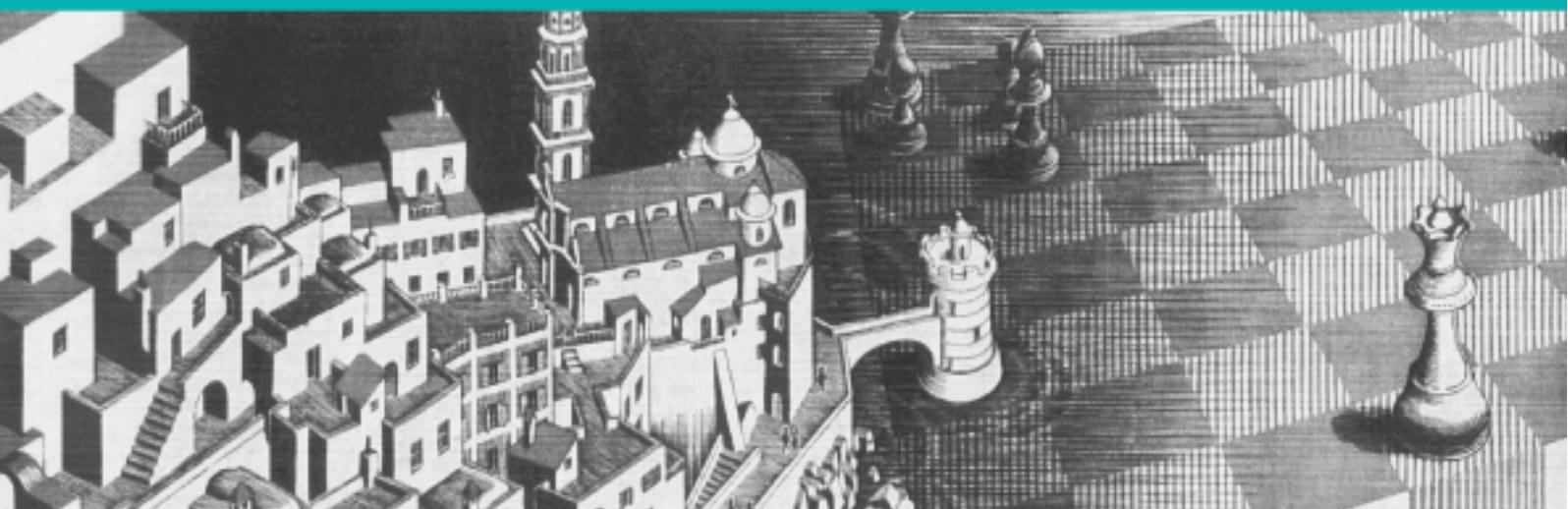


METAMORFOSES

15.2



Cátedra Jorge de Sena para Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros / UFRJ

METAMORFOSES

15.

Agoodigital / Agoobook

Cátedra Jorge de Sena para Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros / UFRJ

Cátedra Jorge de Sena para Estudos Luso-Afro-Brasileiros

A Revista *Metamorfoses* é editada pela Cátedra Jorge de Sena para Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros, criada em 1999, no Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e dirigida por um Conselho de Administração assim constituído:

Regente: Luci Ruas Pereira

Substituto eventual: Carmen Lúcia Tindó Secco

Representantes de Literatura Portuguesa: Luci Ruas Pereira, Teresa Cristina Cerdeira, Sofia de Sousa Silva e Mônica Genelhu Fagundes

Representantes de Literatura Brasileira: Anélia Pietrani, Maria Lucia Guimarães de Faria e Gilberto Araújo

Representantes de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Secco e Teresa Salgado

Eméritas: Cleonice Berardinelli, Marlene de Castro Correia e Gilda Santos

Endereço para correspondência:

Revista Metamorfoses / Cátedra Jorge de Sena

Faculdade de Letras / UFRJ

Cidade Universitária – Ilha do Fundão

CEP: 21941-590 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

E-mail: catedrajorgedesena@gmail.com

METAMORFOSES

15.2

Comissão Editorial

Anélia Pietrani, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Secco,
Cleonice Berardinelli, Gilberto Araújo, Gilda Santos,
Luci Ruas Pereira, Maria Lúcia Guimarães de Faria,
Marlene de Castro Correia, Mônica Genelhu Fagundes,
Sofia de Sousa Silva, Teresa Cristina Cerdeira,
Teresa Salgado.

Conselho Editorial

Alfredo Bosi, Ana Mafalda Leite, Benjamin Abdala Júnior, Davi Arrigucci Jr., Eduardo Lourenço, Ettore Finazzi-Agrò, Flávio Loureiro Chaves, Francisco Cota Fagundes, Godofredo de Oliveira Neto, Helder Macedo, Helena Buescu, Inocência Mata, Isabel Pires de Lima, Laura Cavalcante Padilha, Leyla Perrone-Moisés, Maria Alzira Seixo, Maria Irene Ramalho, Monica do Nascimento Figueiredo, Rafael Santana, Rodrigo Alexandre de Carvalho Xavier, Vilma Arêas

Edição deste número

Luci Ruas

Organização

Luci Ruas

Viviane Vasconcelos



Revista patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Publicação *on line*

Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas

Faculdade de Letras - UFRJ

Capa: M. C. Escher's Metamorfosis

© 2003 Cordon Art B. V. – Holland. All rights reserved.

Layout da capa: Mauricio Matos

ISSN 0875-019

Sumário

8 *Nota Editorial*

10 *Apresentação*

Literatura infanto-juvenil e outras artes em diálogo

13 **“Parecendo que somos dois mundos, quando afinal somos um só”:
contos de Ana de Castro Osório n’O TICO-TICO**

Eduardo da Cruz

30 **Concepção e desmoronamento da imagem do pai no livro *Quando
meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente*, de Lourenço
Mutarelli**

Caroline Aparecida dos Santos Fernandes

43 **A transtualidade em *Morte e vida severina*: soluções estéticas nas
adaptações**

Ana Lúcia Macedo Novroth

62 **A relação entre literatura e ilustração em *História do capuchinho
vermelho contada a crianças e nem por isso*, de Manuel António Pina**

Catarina Gomes

72 **Duas vezes Helena: apontamentos sobre a obra e sua versão em mangá**

Pedro Panhoca da Silva

85 ***O gato e o escuro*: mia couto e sua “insólita” linguagem**

Maria Teresa Gonçalves Pereira

92 **Literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea e o continente
africano: um olhar pós-colonial**

Maurício Silva

105 **Cantigas populares e literatura infantil**

Laura Emanuela Gonçalves Lima / Rita de Cássia Silva Dionísio Santos

115 **Imagens do holocausto na literatura infantil**

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Literatura infanto-juvenil, entre o literário e o pedagógico, o tradicional e o contemporâneo

- 130** Os livros-alfabeto e as suas potencialidades na promoção de uma competência “lecto-literária”
Sara Raquel Duarte Reis da Silva
- 146** Literatura para a infância e amor pela leitura: a sustentabilidade do cuidar em *A árvore da escola*
Dulce Melão
- 155** Viagens à volta do mundo: uma proposta de leitura – entre Portugal e Brasil – para a promoção da interculturalidade
Ana Margarida Ramos / Margareth Silva de Mattos
- 175** Literatura infantil ou da permanência do pragmatismo no espaço escolar
Sandrelle Rodrigues de Azevedo / Hélder Pinheiro
- 189** Representação e protagonismo: a figura materna nos contos *A princesa que escolhia e Uma, duas, três princesas*, de Ana Maria Machado
Roseli Meira Gomes Rocha / Adriana Maria de Abreu Barbosa
- 205** Dona Benta nas cartas infantis para Monteiro Lobato
Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Ler e depois

- 216** O renascimento de Vênus: a mulher na literatura infantil
Leonor Werneck dos Santos

NOTA EDITORIAL

Há muito nutríamos a ideia de editar um número da revista *Metamorfoses* dedicado à Literatura Infanto-juvenil. Entendíamos que era hora de dar destaque aos textos que, produzidos a partir de um olhar que visava às crianças e jovens, mantinham-se à distância de pedagogismos, cerceadores da criação e redutores de uma linguagem que, por mais que tenha que, de certa maneira, atender às características desse público, não pode, nem deve, limitar o seu poder criativo, comprometendo o que caracteriza o literário: a liberdade de expressão.

Já faz tempo que a literatura para crianças e jovens vem se revelando cada vez mais como objeto estético, desvencilhando-se das amarras que a preocupação com os aspectos didático-pedagógicos sempre lhe impôs, o que provocou uma espécie de desconfiança nos meios literários e acadêmicos. Parece que esse tempo já vai longe, embora a preocupação com as crianças e jovens permaneça, agora já voltada para a formação de leitores e principalmente leitores críticos, que possam refletir não só sobre a sua identidade, mas também sobre os problemas que envolvem a sociedade em que vivem. Autores consagrados, jovens autores, ilustradores cujo trabalho é internacionalmente conhecido, passaram a integrar a paisagem formada por livros que, destinados ou não aos jovens leitores, mas que por eles podem ser lidos, povoaram as estantes das livrarias. Voltados para a construção do texto, para sua função estética, esses autores nos oferecem um vasto e rico acervo. Mais do que isso: atravessando as portas abertas pelo literário, promovem um diálogo profícuo com as outras artes, num processo de interlocução. Destacam-se também o trabalho de escritores que são ilustradores de suas obras e, ainda que seja menos comum, projetos em que o desenho ou a pintura antecedem a escrita do livro. Tendo em vista essas questões, este número da revista *Metamorfoses* volta sua atenção para as literaturas de língua portuguesa que se destinam aos pequenos e jovens leitores.

Depois de idas e vindas, de algumas hesitações e decisões necessárias, chega ao público o número 15.2 da revista *Metamorfoses*. Mais uma vez cumpre-se o propósito inicial da revista: divulgar os estudos críticos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que se dedicam à pesquisa

das Literaturas Portuguesa, Brasileira e Africanas de Língua Portuguesa, cumprindo também, desta forma, os objetivos da Cátedra Jorge de Sena para Estudos Luso-Afro-brasileiros.

Agradecemos a todos os colaboradores, brasileiros e portugueses, que contribuíram para que levássemos a bom termo o nosso trabalho. Apostamos no sucesso deste número e convidamos os leitores à boa leitura e à necessária crítica. Se assim for, a *Metamorfoses* terá cumprido o seu propósito.

Luci Ruas

APRESENTAÇÃO

Ao publicarmos a chamada para o número 15.2 da revista *Metamorfoses*, pretendemos promover um profícuo diálogo interartes nas literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens. Acorreram ao nosso chamado pesquisadores e leitores críticos dessas literaturas, sempre com o firme propósito de não apenas divulgar textos contemporâneos, que ocupam as prateleiras das livrarias, mas também aqueles que deram os passos iniciais a caminho de uma emancipação dessas literaturas ou com a adaptação a novos meios de expressão, como as histórias em quadrinhos, ou os mangás. Publicamos neste número estudos que diretamente atendem ao objetivo primeiro da nossa proposta – o diálogo interartes – sem excluir aqueles que privilegiadamente destacam a função estética do texto literário, as questões relacionadas à identidade e aos problemas das sociedades em que vivem os autores.

Neste número estão jovens pós-graduandos, alguns de seus orientadores e estudiosos cujo trabalho já é bastante conhecido dos que militam na área das Letras. Para organizar os textos que recebemos, buscamos reuni-los em torno do viés temático predominante. Numa primeira seção, incluímos os textos que tratam especificamente da relação entre o texto literário e outras manifestações artísticas, sem deixar de aí se incluírem preocupações com questões identitárias e sociais. Numa segunda seção incluímos os trabalhos que estabelecem a relação entre literatura e ilustração, mas dão relevo a livros-álbum que denotam preocupação com o aprendizado da leitura e a formação do leitor, além de, o que é importante, apresentarem traços que os identificam com o literário. Para completar, estudos que discutem a não pouco abordada relação entre tradição e modernidade. A última seção – *Ler e depois* – contempla a resenha de Leonor Werneck dos Santos que apresenta um volume recentemente publicado, em que se dá a ler ao público uma obra fundamental - o mais novo volume da coleção dedicada à obra de Glória Pondé, uma das precursoras brasileiras dos estudos de literatura infantil e juvenil.



Coube a **Eduardo da Cruz** dar início a este volume, trazendo ao público contos da escritora portuguesa Ana de Castro Osório, cuja obra se publica entre as décadas finais do século XIX e das iniciais do século XX, levando em consideração a transposição de seus contos dos livros portugueses para o periódico *O Tico-Tico*, publicação infantil brasileira que circulou de 1905 a 1977, o primeiro a publicar histórias em quadrinhos no país e as ilustrações que os acompanham. Além desse aspecto, o crítico aborda com aguda percepção “o processo de travestismo adotado por algumas personagens dos contos infantis”. **Caroline Aparecida dos Santos Fernandes** nos traz a produção “plural” de Lourenço Mutarelli; para a estudiosa, essa produção “vai muito além do que configura a própria linguagem das histórias em quadrinhos, dialogando com a especificidade da imagem enquanto memória e receptáculo do anseio por permanência e negação da morte”. **Ana Lúcia Macedo Novroth** examina os processos de adaptação de *Morte e vida severina: auto de Natal pernambucano* (1955), de João Cabral de Melo Neto, para as obras homônimas do cartunista Miguel Falcão e do cineasta Afonso Serpa, investigando como os textos dialogam entre si, num processo intertextual e intermediário. **Catarina Gomes** propõe uma leitura da relação entre literatura e ilustração, considerando a releitura do escritor português Manuel António Pina para o conto *Chapeuzinho Vermelho*, na obra intitulada *Chapeuzinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*, destacando a importância da ilustração e aliando o pictórico (seis pinturas a pastel da artista portuguesa Paula Rego) ao verbal, dois tipos de texto que dialogam entre si, numa relação de complementaridade, além “pensar” o belo e o grotesco, presentes na obra da artista plástica portuguesa. **Pedro Panhoca da Silva** busca apontar os elementos que auxiliaram a adaptação da obra *Helena* (1876), de Machado de Assis, publicada no folheto *O Globo* (1876), para seu formato em mangá, produzido pela editora NewPOP (2014). Na sequência, **Maria Teresa Gonçalves Pereira** destaca a relevância de inclusão de textos de autores das literaturas africanas de Língua Portuguesa no acervo para crianças e jovens, à medida que o leitor se conscientiza dos elementos formadores de seu povo, o que contribui para a construção de sua identidade. “Mia Couto materializa essa vertente, conjugando tradição e modernidade, sob um tratamento poético da palavra cuja inventiva instiga o leitor.” Construindo um outro olhar sobre a produção literária brasileira para crianças e jovens, **Maurício Silva** se fundamenta em pressupostos da teoria pós-colonial e defende, para tanto, “a importância da incorporação da história e da cultura africana no plano da representação estética.” Em parceria, **Laura Emanuela Gonçalves Lima e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos** nos apresentam um artigo em que divulgam o trabalho da folclorista e escritora mineira Alexina de Magalhães Pinto, cujo objetivo é “refletir sobre a validade dessas cantigas infantis em estudos da literatura infantil contemporânea, destacando a capacidade desses cantos de ensejar diversas formas de interpretações, desde o social e o político ao lúdico e o mágico”. Abrimos uma exceção para publicar nesta seção o trabalho de **Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos**. Exceção porque a estudiosa nos apresenta um excelente trabalho, que privilegia o livro de um autor galego – Antón Fortes –, um livro ilustrado infantil sobre a temática do Holocausto, que gira “em torno de relações entre textos visuais e verbais e do conceito de Pós-Memória, buscando compreender diálogos da obra com a memória histórica e a arte, a partir do uso de estratégias de montagem”.

Sara Raquel Duarte Reis da Silva nos apresenta os livros-álbum, que integram a categoria dos livros-álbum, uma das mais antigas entre os livros destinados ao público infantil, dando destaque aos novos formatos, escritos e ilustrados Portugal, sublinhando que, para além do objetivo claramente didático do aprendizado das letras do alfabetos, apresentam outros traços que os identificam com o literário. **Dulce Melão** também enfoca os livros-álbum produzidos em Portugal, que têm sido crescentemente foco de atenção de educadores, “por promoverem interações profícuas e versáteis entre texto e ilustração, exigindo a participação dos leitores e estimulando a criatividade, bem como o amor pela leitura.” **Ana Margarida Ramos** e **Margareth Silva de Mattos** nos apresentam um texto escrito em parceria, para estudar três livros-álbum publicados em Portugal, no Brasil e na França, “construídos com base na recriação da diversidade paisagística, cultural e geográfica do mundo, a partir dos quais são propostas atividades de leitura passíveis de serem realizadas com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico (Portugal) e primeiro segmento do Ensino Fundamental (Brasil), tendo em vista a promoção da consciência intercultural.” É possível identificar em textos como esses que as duas autoras analisam, e aí se incluem, os dois anteriores, um diálogo entre o literário e o pedagógico, mas neles identificamos a preocupação com os aspectos literários que contêm. Nelly Novaes Coelho (e não só) afirmou que a escola é o locus privilegiado para o exercício da leitura (por óbvio) e a formação crítico-literária (esta, fundamental) do leitor. Daí que a preocupação com a leitura e a formação do leitor estejam tão visíveis nesses e em outros textos que ocupam este volume da *Metamorfozes*. É o que verificamos no texto também assinado em parceria por **Sandrelle Rodrigues de Azevedo** e **Hélder Pinheiro**, que discute a força com que o viés pedagogizante ainda vige na literatura infanto-juvenil, seja no âmbito escolar, seja no mercado editorial, em que o literário é obliterado pelo paradidatismo. **Patrícia Aparecida Beraldo Romano** se preocupa com as práticas de leitura e escolhe como objeto de seu trabalho a obra de Monteiro Lobato, estabelecendo um diálogo entre as cartas que leitores escrevem a Dona Benta, num processo em que realidade e ficção parecem se interpenetrar, sem que o leitores estabeleçam a diferença entre pessoa e personagem. **Roseli Meira Gomes Rocha** e **Adriana Maria de Abreu Barbosa** assinam um estudo que traz à leitura dois contos de Ana Maria Machado, propondo uma discussão entre o tradicional e o contemporâneo, “abarcando vozes femininas que transgridem ou reafirmam o pensamento patriarcal e revendo paradigmas socioculturais estabelecidos”.

Como pode confirmar-se, preenchem as páginas deste volume trabalhos bastante variados, que certamente contribuirão para a discussão de temas e problemas relacionados à literatura escrita para crianças e jovens. Agradecemos a todos aqueles que colaboraram para o sucesso deste número da revista *Metamorfozes*. Aos leitores, boa leitura.

Luci Ruas
Viviane Vasconcelos

**“PARECENDO QUE SOMOS DOIS MUNDOS, QUANDO AFINAL
SOMOS UM SÓ”: CONTOS DE ANA DE CASTRO OSÓRIO N’O
TICO-TICO**

**“LOOKING THAT WE ARE TWO WORLDS, WHEN WE ARE
ONLY ONE”: ANA DE CASTRO OSÓRIO’S TALES IN *O TICO-TICO***

*Eduardo da Cruz*¹

RESUMO

A partir da discussão das relações da escritora feminista portuguesa Ana de Castro Osório (1872-1935) com o Brasil para publicação e divulgação de suas produções, apresenta-se sua participação na revista brasileira dedicada ao público infantil *O Tico-Tico* (1905-1961) e seu *Almanaque d’O Tico-Tico*. Relatam-se os problemas relacionados com a autoria de seus textos nessa publicação. Comenta-se sobre a transposição de seus contos dos livros portugueses para o periódico e as ilustrações que os acompanham. A partir da leitura desse conjunto publicado na revista e no almanaque, destaca-se o processo de travestismo adotado por algumas personagens dos contos infantis.

Palavras-Chave: Ana de Castro Osório; imprensa periódica; literatura infantil; contos populares; travesti.

1 Professor adjunto de Literatura Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Doutor em Literatura Comparada pela UFF, mestre em Ciência da Literatura pela UFRJ e licenciado em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Dedicou-se à pesquisa de periódicos oitocentistas luso-brasileiros em atividades vinculadas ao Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras do Real Gabinete Português de Leitura, junto ao qual participou como pesquisador do projeto "O Real em Revista". Também tem se dedicado a repensar o campo literário luso-brasileiro a partir de investigações sobre a participação de escritoras em periódicos oitocentistas em projetos ligados a centros de investigação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É bolsista do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa da Fundação Biblioteca Nacional (2017).



A revista *Metamorfoses* utiliza uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC-BY-NC).

ABSTRACT

From the discussion of the relations of the Portuguese feminist writer Ana de Castro Osório (1872-1935) with Brazil for the publication and the dissemination of her productions, her participation in the Brazilian magazine dedicated to the children's public *O Tico-Tico* (1905-1961) and its almanac *Almanaque d'O Tico-Tico* is presented. Problems related to the authorship of her texts in this publication are reported. It is said on the transposition of her tales and the illustrations that accompany them from the Portuguese books for the journal. From the reading of this set of children's tales published in the magazine and in the almanac, the process of transvestism adopted by some characters stands out.

Keywords: Ana de Castro Osório; periodical press; children's literature; popular tales; transvestite

A sentença destacada no título deste texto foi extraída de uma carta de Ana de Castro Osório para Monteiro Lobato, de 1925. Nessa missiva, a escritora portuguesa propunha uma parceria intelectual e editorial com aquele que, como destaca Lajolo (2000b), não tinha ainda se revelado no ramo da literatura para crianças², mas que possuía uma editora. O futuro criador da boneca Emília não se mostrou animado com a proposta e indicou não ter nenhum interesse em publicar obras portuguesas no Brasil nem em vender seus livros em Portugal. Contudo, essa não foi a única tentativa de aproximação cultural entre os dois países encetada por Ana de Castro Osório, que também já procurara diversas vezes difundir suas publicações em solo brasileiro, sobretudo aquelas para as crianças.

Se a literatura infantil e juvenil brasileira procurou seguir um caminho de amadurecimento independente daquele trilhado pela portuguesa, essa perspectiva ainda não estava muito clara no início do século XX. Pelo menos, é possível descortinar esforços, como os de Ana, para que houvesse uma aliança. Por isso, o que proponho apresentar aqui, apesar de estar muito longe de uma historiografia, deve contribuir para a história da literatura em português para crianças ao apresentar um ponto de contato entre a trajetória desse gênero nos dois lados do Atlântico.

João Esteves, seu biógrafo, defende que, “recorrentemente apontada como a iniciadora da literatura infantil em Portugal e propagandista da emancipação das mulheres, Ana de Castro Osório merece, pelo pioneirismo, diversidade, contradições e opções, novas releituras.” (ESTEVES, 2014, p. 28). Se não é exatamente uma releitura que proponho aqui, é um contributo aos estudos sobre essa autora, por focar sobre um ponto que ainda possui muitas lacunas: suas publicações na imprensa periódica brasileira.

Luci Ruas (2014), em artigo sobre a produção de Aquilino Ribeiro e de Matilde Rosa Araújo para as crianças portuguesas, comenta as primeiras tentativas de alguns autores do século XIX para que Portugal também tivesse textos literários dirigidos especificamente às crianças, sobretudo produções nas quais o ensinamento moral cedesse lugar ao lúdico. Isso implica uma

2 A saga do Sítio do Pica-Pau Amarelo seria iniciada em 1931 com *Reinações de Narizinho*.

mudança na noção do que é ser criança, do papel da literatura em sua formação e, inclusive, do desenvolvimento de um sistema literário que inclua os infantes como consumidores. Afinal, como indicou Lajolo em seu discurso por ocasião do prêmio Hans Christian Andersen recebido por Ana Maria Machado, “o ofício de escritor é radicalmente coletivo” (LAJOLO, 2000a, p. 1). E essa me parece ser uma das forças da obra de Ana de Castro Osório, pois, além de recolher contos tradicionais portugueses que considerava próprios para a infância, de traduzir contos estrangeiros e de criar as próprias histórias e personagens, Ana pensava num sistema literário que envolvesse as crianças. Ela cria, portanto, sua própria casa editorial em Setúbal, “Para as crianças”, ainda em 1897, por onde começa a publicar em fascículos seus pequenos livrinhos. Edita, em 1907, o *Jornal dos Pequeninos*³, de distribuição gratuita. Imprime papel de carta e bilhetes-postais com propaganda da editora. Submete seus livros a concursos e a conselhos de educação em Portugal e em alguns estados brasileiros para que fossem aprovados para prêmios e usos escolares, o que garantiria tiragens e vendas maiores. Além disso, encaminha seus livros para escritores e periódicos como forma de divulgação de sua obra. São várias ações, portanto, para dar visibilidade e vulgarizar os produtos de sua editora, de cuja qualidade não descuidava, como destaca Natércia Rocha ao fazer uma breve história da literatura infantil em Portugal:

A amplitude do trabalho realizado por Ana de Castro Osório incentivou o desenvolvimento da produção nacional, dando-lhe uma marca de qualidade como garantia para pais e educadores. Impregnada pelos conceitos da época quanto à adequação dos livros aos interesses e necessidades das crianças, Ana de Castro Osório procurou apresentar textos acessíveis, mas sem prescindir de um estilo cuidado. Foi todo esse empenho que permitiu que Portugal acompanhasse, nessa época, as evoluções que estavam a processar-se noutros países (ROCHA, 1992, p. 51).

Esse empenho liga-se estreitamente a uma visão da criança “como consumidor ou promotor insistente de consumo” (ROCHA, 1992, p. 54), levando ao desenvolvimento de jornais específicos para esse público. Não que periódicos destinados aos mais pequenos fossem novidade. Além dos poucos títulos do final do séc. XIX⁴, alguns produtos estrangeiros circulavam em Portugal. Tanto que Maria José da Silva Canuto, poetisa e professora de meninas⁵, já havia publicado no folhetim do *Diário de Notícias*, em 1865, “Cinquenta anos de reinado, quatorze dias felizes”, sua tradução de “Les quatorze jours heureux d’Abdérame le Magnanime”, de Michel Masson (Michel Raymond), pseudónimo de Auguste Michel Benoit Gaudichot (1800-1883), que havia sido publicado no *Journal des Enfants* em 1833.

3 Saíram onze números, com cabeçalho de Hebe Gonçalves, reconhecida ilustradora de livros infantis, inclusive alguns de Ana de Castro Osório (ROCHA, 1992, p. 136).

4 Natércia Rocha (1992) destaca *O jornal da infância*, de 1883, além de *A gaiivota*, *O jornal das crianças* e um suplemento ocasional *Zumbido*.

5 Para saber mais sobre a obra poética, política e pedagógica de Maria José da Silva Canuto, consultar CRUZ, 2018.

É de imaginar, portanto, que Ana de Castro Osório procurasse desenvolver no Brasil o que já praticava em seu país para ampliar o mercado para seus livros infantis. Ela conseguiu que alguns deles fossem aprovados para uso nas escolas e para prêmios nos estados de Minas Gerais e São Paulo, como *Uma lição de História* (1909), *As boas crianças*, nona série da coleção “Para crianças”, *Os nossos amigos* (1910?) – em co-autoria com o marido –, *Lendo e aprendendo* (1913) – publicados em São Paulo, pela Empresa de Propaganda Literária Luso-Brasileira –, e *O livrinho encantador* (1923). Isso demonstra um trabalho árduo de estabelecimento de relações socioculturais e mercadológicas no Brasil, antes, durante e depois o período de residência em São Paulo, onde viveu entre 1911 e 1914 acompanhando o esposo, Paulino de Oliveira, que fora nomeado cônsul de Portugal naquela cidade.

Para as crianças, além da série em vários volumes saídos por sua própria editora e que ela busca comercializar também no Brasil (cf. GOMES, 2016), Ana publica, em 1924, *Viagens aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, buscando uma aproximação maior com o público e com o mercado brasileiros. No mesmo ano, lança *A grande aliança*, com o subtítulo “a minha propaganda no Brasil”, reunindo as ideias que ela propagara em uma série de conferências realizadas entre 1922 e 1923 no Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria. Em 1927, sai o romance *Mundo Novo*, sobre uma escritora feminista que busca nova vida aqui.

Seu objetivo de alcançar o mercado brasileiro era antigo. No espólio de sua família há a correspondência com representantes comerciais e amigos indicados a fazer divulgação das obras de sua editora por aqui. Os resultados nem sempre foram positivos, tal como não foi o contato com Monteiro Lobato, mas ela continuava tentando com outros contatos. Angela Gomes, inclusive, já apontou as ações de Ana para ampliar sua participação como autora e editora de livros infantis por aqui e conclui:

Por conseguinte, quando ela viajou para o Brasil, não era uma desconhecida como autora de livros infantis. Com competência, aprofundou seus vínculos com uma rede de políticos e intelectuais estratégicos, aproveitando os contatos prévios, estabelecidos por Paulino. (GOMES, 2016, p. 102).

Uma das formas que ela buscou para divulgar sua produção foi a colaboração em jornais destinados às crianças. Quando Ana chegou ao Brasil, procurou ampliar suas relações e tratou ela própria de difundir sua obra infantil e literária. Por isso, entrou em contato com Julião Machado, português radicado no Brasil e desenhista do periódico voltado para o público infantil, *O Juquinha*. Todavia, apenas conseguiu que sua coleção fosse indicada como presente de Natal numa edição especial daquele ano, sem que Julião aceitasse publicar nenhum de seus contos no jornalzinho brasileiro⁶.

⁶ Sobre essa tentativa de publicar seus contos n’*O Juquinha*, ver meu artigo publicado na revista *Miscelânea*, da UNESP-Assis, em 2018.

Os periódicos voltados para o público infantil surgem no Brasil a partir das revistas ilustradas que “foram ganhando, ao longo dos anos, lugar de destaque como veículo de ideias e espaço de expressão e imaginação social”, pois “são as revistas ilustradas que evidenciam mais claramente a diversificação temática da produção e o direcionamento para públicos específicos da imprensa periódica” (KNAUSS, 2011, p. 11).

Assim, se a tentativa de divulgação n’*O Juquinha* não logrou êxito, Ana de Castro Osório não desanimaria, pois havia outras revistas destinadas ao mesmo público, como *O Tico-Tico* (1905-1961):

Idealizada por Renato de Castro, juntamente com Cardoso Júnior e Manoel Bonfim, a revista *O Tico-Tico* foi apresentada a Luís Bartolomeu de Souza e Silva, dono da Sociedade Anônima O Malho, que acatou a idéia e ajudou a moldá-la segundo o formato de outras publicações da época, principalmente a revista francesa *La Semaine de Suzette* (1905-1960). O acerto da nova publicação infantil confirmou-se pela recepção do público. (VERGUEIRO e SANTOS, 2008, p. 3).

Uma revista de longa duração como *O Tico-Tico* acabou por publicar textos e ilustradores diversos em sua história, além de variar bastante os gêneros que veiculava. Em suas páginas, encontram-se diversos textos de Ana de Castro Osório. Resolvi por não fazer distinção entre os traduzidos por ela, os de sua autoria e aqueles recolhidos da tradição popular, porque acredito, tal como os editores da recolha de contos de Grimm publicados por ela, que esses contos “podem perfeitamente levar à cabeça o nome de D. Ana de Castro Osório porque, na realidade, a ilustre escritora portuguesa fêz mais do que traduzi-los: deu-lhes a forma que teriam se fôssem contados por uma bôca portuguesa”⁷ (1905, p. 10).

A relação de Ana de Castro Osório com a revista *O Tico-Tico* não é muito clara. Não dá para saber se seus contos eram enviados para serem publicados no periódico ou se simplesmente havia a republicação do que saía nos livros da escritora portuguesa como forma de divulgação ou com o pagamento de direitos. Todavia, pelo menos desde 1906 ela encaminhava suas edições para o escritório da empresa, como indicam dois comentários. O primeiro, daquele ano:

De Lisbôa envia-nos a illustre escriptora D. Anna de Castro Osorio um exemplar dos seus *Contos para crianças*, o 1º da 14ª serie da sua bibliotheca de contos tradicionaes portuguezes, que entre os nossos amigos petizes do velho reino tem alcançado o mais justificado successo. Este exemplar traz dous contos magnificos *Onde está a morte e A riqueza e a fortuna*, em que D. Anna de Castro Osorio ainda uma vez mais prova o quanto sabe tambem fazer este genero de litteratura, cuja difficuldade se encontra exactamente na simplicidade que deve ter. (*O Tico-Tico*, n.28, 1906, p.13)

E outro de 1907: “Recebêmos e agradecemos dous exemplares dos interessantes trabalhos

⁷ Trata-se da edição dos *Contos de Grimm e de outros autores traduzidos por Ana de Castro Osório*, da Casa do Livro Editora.

infantis *Instrução e educação* e *Para as crianças*, ambos da lavra da talentosa escritora Anna de Castro Osório.” (*O Tico-Tico*, n.67, 1907, p.6).

Por isso, aproveitando a ferramenta de busca de expressões do sítio da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, localizei diversos textos assinados por “Anna de Castro Osório”, tanto na revista *O Tico-Tico* quanto no *Almanaque d’O Tico-Tico*⁸. Contudo, como todos os que realizam pesquisa nesse portal sabem, os resultados não são consistentes. Ou seja, pode haver outros contos assinados por ela que não foram localizados dessa forma e nem todos os números do periódico e do almanaque estão disponíveis *online*. Além disso, a revistinha publicou alguns versos de Paulino de Oliveira, marido de Ana, retirados da 16ª série da coleção “Para as Crianças” intitulada *Contos e Fábulas*⁹, com a assinatura dela. Procurei, então, pelos títulos de algumas obras, para tentar localizar aqueles sem indicação de autor ou cuja assinatura, em alguns casos, publicada com caracteres especiais, não fosse localizada pelo sistema. O resultado levantou outros problemas de autoria. O conto “S. Pedro e a ferradura” (*O Tico-Tico* n.1223, 1929) aparece como tendo sido colaboração de uma criança, Francisco de Assis Pena, de 11 anos de idade, quando é a versão exata publicada pela escritora portuguesa. O conto “Mães” (*O Tico-Tico* n.744, 1920) não traz nome do autor. E há, por exemplo, uma outra versão de “A princesa Muda” (*O Tico-Tico* n.1802, 1940), que não é aquela difundida pela criadora de Felício e Felizarda. Em suma, apenas uma busca exaustiva cotejando todas as histórias com as publicações de Ana de Castro Osório poderá revelar todas as obras de sua lavra publicadas na revista e não foi esse meu objetivo¹⁰.

8 “O sucesso de *O Tico-Tico* levou à criação do *Almanaque d’O Tico-Tico*, edição anual de final do ano, com capa dura e o melhor material publicado na revista: histórias em quadrinhos, brinquedos para montar, páginas duplas e quádruplas ilustradas e coladas manualmente, que podiam formar cenários diversos. O primeiro almanaque surgiu em 1906 (o *Almanaque d’O Tico-Tico para 1907*) e o último em 1957 (*Almanaque d’O Tico-Tico para 1958*), tendo, em média, 140 páginas.” (VERGUEIRO e SANTOS, 2008, p.29-30).

9 São eles: “A águia e a coruja” (*O Tico-Tico*, n. 809, 1921); “A raposa e o galo” (*O Tico-Tico*, n.804, 1921); “Aproveitai o tempo” (*O Tico-Tico*, n. 812, 1921); “Os macacos e o tigre” (*O Tico-Tico*, n.802, 1921).

10 Incluo, para facilitar outras pesquisas, todos os textos de Ana de Castro Osório que consegui localizar n’*O Tico-Tico*: “A afilhada de S. Pedro” (n. 758, 1920) e (n. 1190, 1928); “A arvorezinha e o menino” (n. 801, 1921), (n.1161, 1928) e (n.1366, 1931); “A coruja fiadora” (n.857, 1922), “A fê que nos salva” (n.745, 1920), “A pastorinha e a moura” (n.728, 1919) e (n.1033, 1925); “A raposa e o sapo” (n.762, 1920); “A tesoura” (n.797, 1921); “Aliança interesseira” (n.779, 1920); “As estrelas de prata” (n.798, 1921); “Conto popular” (n.1326, 1931); “Jerônimo” (n.823, 1921); “Mães” (n.744, 1920); “O ambicioso” (n.775, 1920); “O bolo refochado” (n.745, 1920); “O cão e o burro” (n.777, 1920); “O carneiro do pobre” (n.721, 1919); “O conto da cabacinha” (n.722, 1919); “O gato e o ratinho” (n.727, 1919); “O jardim de Jorge” (n.827, 1921); “O juramento” (n.1014, 1925); “O raposo e a senhora comadre” (n.1022, 1925); “O real bem ganho” (n.821, 1921); “O rei e o vaqueiro” (n.764, 1920); “O saco milagroso” (n.791, 1920); “O valor do tempo” (n.801, 1921); “Onde está a morte” (n. 759, 1920); “Os companheiros felizes” (n.1013, 1925); “Os companheiros patuscos” (n.798, 1921); “Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água” (n.718, 1919); “Os escravos felizes” (n.778, 1920); “Os mentirosos - Leopoldina” (n.796, 1921); “Os três galegos” (n.722, 1919); “Quem tudo quer, tudo perde” (n.1026, 1925); “Rolando, o noivo esquecido” (n.792, 1920); “S. Pedro e a ferradura” (n.1223, 1929); “Semeadores” (n.790, 1920); e “Tristezas de Jorge” (n.830, 1921).

A revista *O Tico-Tico* tem sido apontada como uma das pioneiras nas histórias em quadrinhos no Brasil, primeiro copiando personagens estrangeiras, depois adaptando-as e mesmo criando personagens locais (Cf. MERLO e CAGNIN, 2003). Com isso, vários ilustradores brasileiros se dedicaram a produzir conteúdo visual para suas páginas (VERGUEIRO e SANTOS, 2008). Como os leitores não se confrontam com textos abstratos, mas com objetos cuja organização condicionam sua leitura, apreensão e compreensão do texto lido (CHARTIER, 1991), uma vez que as produções de Ana de Castro Osório, previamente publicados em livros, precisavam passar por nova editoração para se adequarem ao formato da revista, eu imaginava que teriam recebido novas ilustrações feitas por brasileiros. No entanto, não foi isso que ocorreu. Alguns contos foram publicados sem imagem, como o “Mães” publicado no número 744 de 1920, que na edição autônoma de 1907¹¹ trazia uma ilustração de Raquel Roque Gameiro e mais algumas cuja autoria não consegui identificar. Outros passaram a trazer desenhos sem relação direta com o conteúdo, como o conto “O Raposo e a Senhora Comadre”, publicado no número 1022 em 1925, que saiu na revista com uma série de cigarras negras tocando instrumentos musicais por cima do título, um bebê escritor estilizado ao centro, e uma cena remetendo aos contos de fadas, com crianças, um menino e uma menina, recebendo um baú carregado por fadas (fig. 1), o que demonstra que não foram ilustrações criadas para aquela narrativa. E ainda há o caso de “A guardadora de patos”, tradução do texto de Grimm, publicado no *Almanaque d’O Tico-Tico para 1933* com os desenhos de Henry Justice Ford¹² (Fig. 2) que refletem bem a atmosfera de contos de fadas “que não é isenta de um toque irônico e satânico” (BENJAMIN, 1994, p. 240). Enquanto um ou outro conto (e mesmo poemas de Paulino de Oliveira) foram publicados com a reprodução de alguma ilustração original das edições de Ana de Castro Osório.



Figura 1 - Uma das ilustrações que acompanha a publicação do conto “O Raposo e a Senhora Comadre” (*O Tico-Tico* n.1022, 1925, p. 9)

E no *Almanaque d’O Tico-Tico*: “A boneca” (1921); “A guardadora de patos” (1933); e “O crime de Toneca” (1921).

11 Este conto, originalmente publicado no livro *Alma Infantil*, 5ª Série da coleção Para as Crianças, ganhou publicação autônoma em 1907 cujo produto líquido das vendas seria revertido em favor das escolas maternas.

12 As imagens foram feitas para *O livro da Fada Azul*, com as traduções de Andrew Lang, publicadas em 1889 e reproduzidas em outras edições (Cf. LANG, 1965).



Figura 2 - Uma das ilustrações de Henry Justice Ford que acompanha a publicação do conto “A guardadora de patos”, representando a princesa vestida como guardadora e a cabeça falante de seu cavalo (*Almanaque d’O Tico-Tico*, 1933, p. 53).

Dessa forma, *O Tico-Tico* não foi apenas responsável pela republicação de personagens famosos como o Gato Félix, Mickey Mouse etc., ou pela criação de caracteres brasileiros, como também se tornou veículo de circulação de imagens portuguesas no Brasil. Logo, se Raquel Roque Gameiro não teve seu desenho acompanhando “Mães”, é possível identificar sua assinatura em outros contos (“O valor do tempo”; “A afilhada de S. Pedro”; “A tesoura”). Bem como há reproduções de ilustrações feitas por Hebe Gonçalves (“O saco milagroso”; “Onde está a morte”) e de Alfredo Morais no *Almanaque* (“A boneca”). Contudo, é necessário ainda que se faça um inventário das ilustrações que acompanham os livros de Ana de Castro Osório, uma vez que nem todas traziam assinatura e que era comum que Ana utilizasse mais de um ilustrador ou ilustradora na mesma publicação, para que seja possível identificar todos os desenhistas portugueses que foram reproduzidos n’*O Tico-Tico* juntamente com os textos da escritora.

Por sinal, essa questão da autoria, da mudança dos nomes dos escritores ou da ocultação da fonte é um dos temas que perpassam várias das histórias de Ana de Castro Osório publicadas nessa revista. Com isso, é possível se afastar do tom moralista ou pedagógico dominantes, apesar da preocupação com a formação das crianças para uma vida independente no futuro, como no conto “Ambicioso”:

É que, para ser livre, para se poder trabalhar e viver alegremente do seu trabalho, sem medo e sem dependencia de ninguem, é preciso tambem ter-se educação própria e desde pequenino adquirir o habito possivel de se servir a si mesmo, dispensando os outros quanto possivel e pondo bem deante dos olhos e do espirito a idéa de que chegará um dia em que teremos de nos encontrar sós no mundo, como este misero canarinho. (*O Tico-Tico* n.775, 1920, p.7).

Seja dito de passagem, a formação para uma vida útil, inclusive o do dia a dia doméstico, é um tema importante nessas obras, revelando uma perspectiva burguesa. Tanto que a inutilidade de algumas pessoas é atacada no conto “O cão e o burro” que, apesar de valorizar a atividade como um fim para a vida, aponta para um futuro revolucionário de extermínio daqueles que vivem da exploração: “Ha realmente alguns homens e mulheres completamente inuteis, que vivem do trabalho alheio e nada fazem de bom, existindo só para tornar mais difficil e miseravel a existencia dos outros. Mas esses, amigo, têm o seu tempo contado”(O *Tico-Tico* n.777, 1920, p.7).

Também, o melhor aproveitamento do tempo para o trabalho e para se viver bem está presente desde o poema de Paulino de Oliveira, “Aproveitar o tempo”, até uma série de contos: “O valor do tempo”; “Bolo refochado”; “A tesoura”; e “Os dez anõezinhos da Tia Verde-Água”. Neste último, o tema não parece muito próprio para uma feminista combativa como Ana de Castro Osório. Trata-se da história de uma mulher casada que sofre ameaças do marido porque ela “não tinha verdadeiro cuidado no amanho da casa” (*O Tico-Tico* n.718, 1919, p.20). Triste com sua situação, ela busca auxílio numa vizinha “que passava por saber de feitiçarias”. Imagina-se então que o apoio recebido seria mágico. A Tia Verde-Água mantinha a casa tão bem arrumada que a vizinha acreditava que ela recebia ajuda de fadas, contudo, foi logo desmentida: “Não são as fadas que me ajudam, são dez anõezinhos muito desembaraçados e arranjadores que vou mandar para tua casa” (*O Tico-Tico* n.718, 1919, p.20). E a Tia explica como ela deve trabalhar enquanto os anõezinhos fazem seu serviço. Com isso, de maltratada, a esposa começa a ser elogiada pelo marido, mesmo sem que ela visse os anõezinhos. O que parece ser maravilhoso revela-se, ao final, como estranho¹³, quando a Tia Verde-Água explica que os anõezinhos eram apenas os dedos das mãos e a mulher “compreendeu como o serviço bem feito bom bôa vontade e ordem nada custa, é bem luzido e dá alegria e felicidade” (*O Tico-Tico* n.718, 1919, p.20). Por isso é uma pena que não tenha sido publicado com ilustrações que poderiam ter mantido por mais tempo a ilusão do fantástico.

O conto da Tia Verde-Água tem muitas semelhanças com “O bolo refochado” (*O Tico-Tico* n.745, 1920, p.21), publicado também sem ilustrações. Neste, a mulher é casada com um “homem tão máo, que sem razão nenhuma lhe batia constantemente”. Até que começa a cobrar-lhe que faça um “bolo refochado”. Como ela não sabe o que é, o marido ralha e bate nela. A

13 Todorov define como “maravilhoso” como “um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir” (1975, p. 49), enquanto o “estranho” é quando “o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos” (1975, p. 49).

esposa busca ajuda também numa vizinha, que lhe ensina várias receitas, menos a desse bolo desconhecido. A amiga tem então uma ideia. As mulheres vestiram-se então com roupas de homem e foram aguardar o marido violento no caminho “munidas de grossos varapáos”. Quando avistaram o homem, “começaram a dar-lhe cacetadas, ora uma ora, outra, e, cantando sempre, foram batendo enquanto se não cançaram”, chamando uma a outra de S. Pedro e S. Paulo, explicando que ele apanhava por ter pedido à mulher o tal bolo. Dessa forma, o marido acaba por pedir perdão à mulher e nunca mais a violentou, acreditando ter sido punido pelos santos. É uma narrativa que mostra a força das mulheres que se unem para resolver seus problemas, mesmo que tenham que se travestir para poderem fazer valer seus direitos e provarem do que são capazes.

Além desse, há outros contos em que as personagens acabam se passando por outros, mudando de gênero, de classe social ou de espécie no decorrer da história, pelo simples fato de parecerem diferentes por se vestirem de modo discordante com o esperado pelos demais personagens. É o caso do conhecido conto de Grimm, “A guardadora de patos”. Neste, uma velha rainha envia sua filha para se casar com um príncipe. Ao longo do caminho, a aia que acompanhava a princesa muda de posição com ela. Para sobreviver, a noiva se torna uma guardadora de patos, que lamenta sua vida à cabeça de seu cavalo falante que a aia mandara matar, enquanto a antiga criada vive como a princesa no palácio. Porém, como o rei acaba por descobrir o engano, veste novamente a princesa com roupas condizentes com sua condição social, a leva para um banquete com a aia, que não reconhece a antiga ama por imaginar que continuava vivendo como guardadora. O monarca pergunta à antiga aia o que merecia uma pessoa que tivesse enganado outra que lhe fosse confiada. A resposta e a solução do conto mantêm a brutalidade de muitos contos de fadas tradicionais:

–Merecia–respondeu ella–que a despissem primeiro e depois a metessem dentro duma pipa cravejada de pregos, e dois cavallos brancos a puxal-a de rua em rua até morrer.

–Pois então–disse o rei–dêste a tua sentença; assim has de morrer já que tanto mal fizeste á tua ama. (*Almanaque d’O Tico-Tico*, 1933, p. 54).

Igualmente, no conto “A coruja fiadora” (*O Tico-Tico* n.857, 1922), um personagem só revela sua verdadeira identidade ao vestir-se como outros. É a história de um pássaro sem penas, muito triste, chamado Pinto-nu. A coruja se condoeu dele e pediu a todas as aves que doassem ao pássaro pelado uma pena cada um. Elas só aceitaram ajudar se a coruja fosse a fiadora do Pinto-nu. Após sua concordância, cada uma deu uma pena ao pássaro nu. “Entretanto, mal se apanhou vestido, bateu azas-e por aqui me sirvo... Ninguém mais lhe pôz a vista em cima, nem elle deu mais signal de si!” (*O Tico-Tico* n.857, 1922, p. 16). Dessa forma, apenas ao se vestir com as penas que não eram dele, o Pinto-nu acabou por revelar quem era verdadeiramente e sentiu-se livre para voar, mesmo que desprezasse, no processo de transformação, aquela que confiou nele.

Já no “Conto da Cabacinha” (*O Tico-Tico* n.857, 1922), travestir-se é questão de sobrevivência. A história lembra a da Chapeuzinho Vermelho. A netinha vai ser batizada, mas a avó está com medo dos lobos. No caminho para a casa da filha para acompanhar o batismo, a avó encontra o lobo e a raposa que a querem comer, mas ela pede que aguardem sua volta, pois levaria bolos para eles. Posteriormente, amedrontada com a possibilidade dos encontros no retorno a casa, a velhinha recebe ajuda da filha, que a veste com uma cabaça. Como esperado, lá estavam a raposa e o lobo, mas ela passou correndo e despercebida por parecer ser outra coisa. Para seu azar, na correria, bateu numa pedra e sua verdadeira identidade foi descoberta. Quando o lobo a viu, engoliu inteira a velha. O viúvo foi caçar o lobo, matou-o e retirou a esposa de dentro do animal, que de lá saltou muito contente.

Por ventura, o conto no qual a personagem enfrenta mais desafios por ter sua identidade ocultada por um processo de travestimento é o intitulado “A afilhada de S. Pedro”, que foi publicado duas vezes n’*O Tico-Tico*, em 1920 e 1928. Trata-se de um conto tradicional português, com diferentes versões¹⁴. Um casal muito pobre, com muitos filhos, não tinha mais a quem pedir para ser padrinho de sua última filha. O pai resolveu correr mundo até encontrar alguém que ainda não fosse seu compadre. Acabou encontrando um velho mendigo, que se ofereceu para ser padrinho, com uma condição: “de que não diriam a ninguém que era uma menina e a vestiriam de rapaz, andando sempre assim e chamando-a Pedro, que era o seu nome” (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 7).

Apesar da estranheza do pedido, que obrigava a menina a ser criada como uma criança de outro gênero, os pais aceitaram as condições sem questionamento. E “a menina cresceu em graça e beleza, mas, como andava sempre vestida de rapaz, ninguém tomava por mulher e não reparavam para a sua formosura” (*O Tico-Ticon*. 758, 1920, p. 7). Inclusive, foi educada como menino. O padrinho a mandou ensinar e, aos doze anos, foi encarregada de pastorear ovelhas e tocava guitarra, que acompanhava com seu canto. Até que por ali passou o rei, encantou-se pela música e levou o pastor para seu castelo sem desconfiar do verdadeiro gênero de seu novo preferido.

Os problemas começam quando a rainha, que inicialmente ficava muito contente vendo o rapaz tocar, depois, “notando a predileção que por elle manifestava o rei e toda a côrte [...] resolveu perder a creança” (*O Tico-Ticon*. 758, 1920, p. 7). A partir de então, a senhora arma uma série de intrigas envolvendo o jovem, como dizer ao rei que Pedro afirmara ser capaz de separar um moio de trigo de outro de cevada em uma noite, ou que poderia resgatar um anel que o monarca perdera no mar. Em todas as situações, a moça chamava pelo padrinho e este a ajudava. O último desafio foi a rainha contar que o músico “jurara ser capaz de ir á *Moirama*

14 Faria (2009), ao fazer um levantamento das recolhas do conto popular português no final do séc. XIX e início do XX, aponta que esse conto já havia sido identificado e publicado por Teófilo Braga, Francisco Xavier d’Ataíde Oliveira e Adolfo Coelho. Ana de Castro Osório entendeu ser propício à leitura de crianças.

livrar a filha do rei, que estava encantada havia muitos annos” (*O Tico-Ticon*. 758, 1920, p. 7). Todavia, desta vez Pedro negou ser verdade. O rei se recusou a ouvir e disse que o puniria com a morte pela ofensa se não cumprisse com a palavra. Por isso, tal como das vezes anteriores, o jovem pediu o auxílio do padrinho, que explicou como ele deveria proceder para voltar com a princesa, que nada falava além dos três “ais” que proferiu no retorno ao castelo.

Como a rainha não descansava, convenceu o rei de que Pedro seria capaz de fazer a princesa recuperar a fala. No entanto, desta vez o padrinho não o quis ajudar e ele foi enviado para ser executado em frente de toda a corte. Então, quando chegou o momento derradeiro, Pedro pediu para falar, o que foi concedido. Voltando-se para a princesa muda, pergunta-lhe os motivos dos três “ais” e recebe como resposta que a rainha armara a traição, que S. Pedro era o padrinho do músico e que era “femea” e todos criam que ele era “macho” (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 8). Ao ouvirem isso, todos apoiaram a afilhada do santo e acusaram a rainha. Em seguida,

[o] rei mandou que a menina fosse logo vestida de senhora pela aias e, como era linda de encantar, mais bella ficou com o trajo proprio. Mostrou-a então ao povo e á corte, declarando que desejava fazel-a sua esposa e expulsar a má e intrigante rainha, que todos odiavam. (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 8).

Surpreendentemente, a revelação do verdadeiro gênero de Pedro pela boca da princesa que deixara de ser muda não cria nenhum impacto na narrativa. Na verdade, funciona como uma boa solução para o caso, pois o conto indica a todo o momento a estima do rei pelo jovem músico, a ponto de levar a rainha a criar todas as armadilhas para levar o rapaz à morte. Por isso, quando o sexo biológico de Pedro é revelado, o rei a veste de mulher e resolve se casar com a afilhada do santo. Ainda assim, ao longo da narrativa, os desafios impostos à jovem são típicos de rapaz e cavalheiro. No episódio do resgate do anel no mar, Pedro solicitou, por indicação do padrinho, cavalo e lança para cumprir a promessa. Também foi, assim como os cavalheiros andantes, resgatar a princesa, fazendo ele o papel do “príncipe” salvando a bela moça encantada e presa, como vemos na *Bela Adormecida*, na *Branca de Neve* ou em *Rapunzel*, para indicar exemplos bem conhecidos. Ou seja, o monarca estava interessado num jovem rapaz, que conheceu como pastor e músico e que agora alcançava a posição de cavalheiro. Afinal, mesmo que tivesse nascido mulher, sempre foi vestido, criado e tratado como homem. O próprio narrador trata-o no masculino ao longo de quase todo o texto, só poucas vezes referindo-se à afilhada de S. Pedro no feminino.

Do mesmo modo como indiquei, há outros contos assinados por Ana de Castro Osório nessa revista com personagens que se valem da estratégia do travestismo em algum momento da narrativa. Luísa Antunes (1997) identificou esse fenômeno em uma série de contos tradicionais portugueses e em outros recolhidos de tradições orais:

No decurso de uma investigação que realizámos sobre o “disfarce” - tendo em conta o seu valor estruturante em muitos contos tradicionais portugueses -, deparámos com o motivo do “travesti” (ocultação temporária da identidade sexual sob uso de indumentária, nome e normas de comportamento social próprias do sexo oposto), que nos provocou a estranheza e inquietação de um desafio. (ANTUNES, 1997, p. 1).

Aliás, Antunes identificou 13 variantes de contos populares com “afilhadas”, alterando o santo padrinho. No entanto, Luísa Antunes não consultou a versão publicada por Ana de Castro Osório. Apesar do início parecido em todos os contos, na série semelhante de desafios para a formação do cavaleiro-menina e no desfecho com o casamento com o rei após a revelação da princesa muda, as variantes consultadas por Antunes costumam colocar a rainha, não seu marido, como a interessada no jovem afilhado: “A rapariga parte e entra num palácio como criado onde é assediada pela rainha que, ao ver-se rejeitada, acusa o rapaz (heroína disfarçada) de se ter vangloriado de conseguir cometer façanhas que, de certo, o levariam à morte (e que acabam por constituir as ‘provas iniciáticas’).” (ANTUNES, 1997, p. 3). Isso torna a versão de Osório ainda mais interessante, pois, além da questão do duplo entre a princesa que só tem voz a partir do momento em que revela a verdadeira identidade de Pedro, há o desejo homoerótico do rei pela figura andrógina do pastor-músico-cavaleiro. Com isso, reparo que as “provas iniciáticas” pelas quais ele passou não são as de uma donzela, mas as de um rapaz, o que torna a personagem digna para reinar como igual ao lado do rei: “não houve reis nem povo mais felizes nem que melhor se entendessem, pois a afilhada de S. Pedro estava sempre ao lado dos pobres e dos fracos, para proteger e fazer ouvir a justiça” (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 8). O que mostra não serem assim tão diferentes homens e mulheres. Os dois estariam aptos a grandes feitos, inclusive a governar.

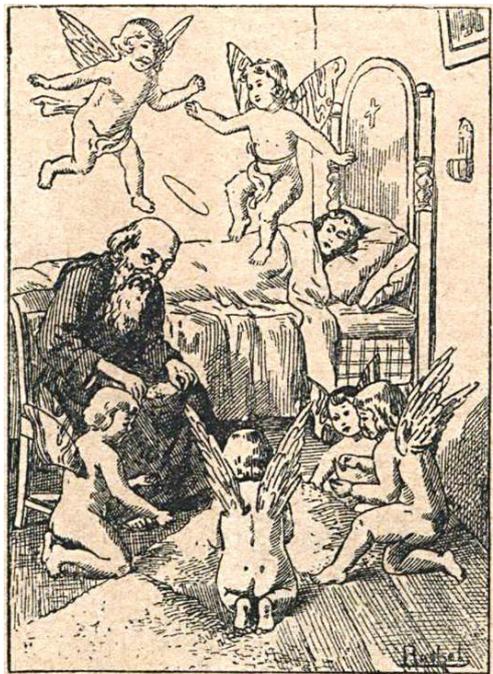


Figura 3 - Ilustração para o conto “A afilhada de S. Pedro” representando a cena em que o santo e os anjos separam o trigo da cevada enquanto Pedro dorme (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 8).

É preciso destacar também que a androginia de Pedro foi muito bem captada pelas ilustrações de Raquel Roque Gameiro¹⁵¹⁶ reproduzidas na revista. A segunda apenas revela a cabeça de Pedro, que está coberto dormindo em sua cama enquanto S. Pedro e uma série de anjos separam a cevada do trigo (fig. 3). Mas a primeira imagem (fig. 4) traz Pedro tocando guitarra em primeiro plano, enquanto pastoreia as ovelhas, com o castelo ao fundo. O jovem está vestido como menino, com roupas pobres da vida campesina, e traz os pés descalços. O cabelo está escondido pelo barrete. Destaco a guitarra portuguesa a ocultar parte do dorso, impedindo vislumbrar se há ou não seios naquele corpo de menina entrando na adolescência. Essas imagens, em sua tentativa de descrever cenas do conto, estimulam as crianças a criarem também (BENJAMIN, 1994). Cabe, portanto, aos pequenos leitores verem as gravuras em preto e branco de Raquel e pensarem se nelas Pedro é homem ou mulher, ou mesmo a não se importarem com isso.

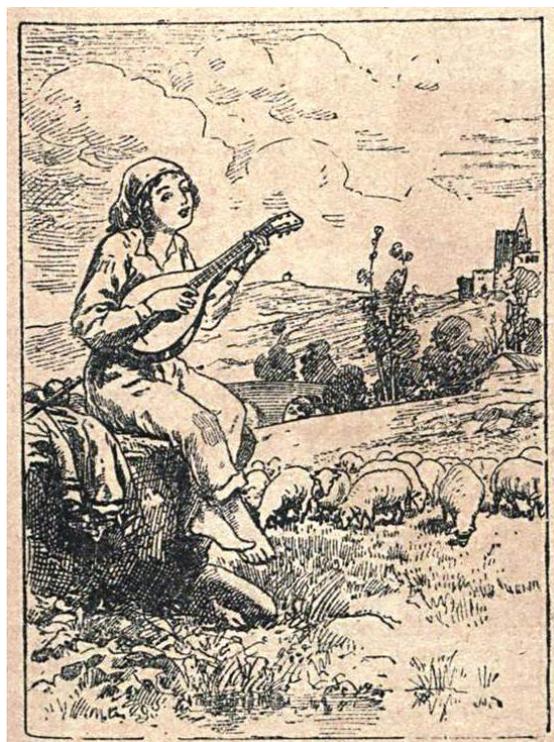


Figura 7 - Ilustração para o conto “A afilhada de S. Pedro” representando Pedro pastoreando ovelhas enquanto toca sua guitarra (*O Tico-Tico* n. 758, 1920, p. 7).

Há, portanto, em muitos contos tradicionais portugueses e em contos de fadas, uma

15 Apesar de apenas uma das duas trazer assinatura, “Rachel”, creio que ambas sejam da ilustradora, justamente por uma não trazer identificação de autoria e também pelas semelhanças no traço.

16 “Pintora portuguesa, dedicou-se especialmente à ilustração. [...] A aprendizagem artística decorreu no *atelier* de Alfredo Roque Gameiro [seu pai] e, na sua esteira, registou com especial interesse os costumes saloios dos arredores de Lisboa. No entanto, cedo afirmou uma específica personalidade artística sendo, mais tarde, bolseira do Instituto de Alta Cultura. Aos 14 anos estreou-se como ilustradora dos *Contos para crianças* de Ana de Castro Osório*, notando-se nessas composições claras influências da ilustração inglesa. Por este trabalho recebeu prémio internacional do *Petit Journal illustré de la Jeunesse*.” (LEANDRO, 2005, p. 826).

questão relacionada com a aparência exterior a partir da forma como a personagem se veste. Logo, retomando a expressão de Ana de Castro Osório para Monteiro Lobato, uma coisa é o que parece, outra, o que se é. Ou seja, nesse imaginário popular de onde surgiram as narrativas recolhidas por Grimm, Perrault, Ana de Castro Osório e outros, a identidade está diretamente relacionada com a forma de se vestir. Basta lembrar a famosa Cinderela, que só é reconhecida pelo príncipe após calçar o sapatinho de cristal, pois ele não era capaz de a ver com as roupas pobres da Gata Borralheira. A moça pobre que limpava a casa da madrasta e a linda dama do baile eram uma só.

À vista disso, destaquei aqui as histórias nas quais a personagem feminina precisa mudar de gênero para se salvar. A esposa de “O bolo refochado”, que apanhava do marido, vestiu-se de homem juntamente com a amiga vizinha para espancar o esposo com varapau e assim livrar-se dos maus tratos. Foi preciso agir como virago, e santo, diga-se de passagem, para que ela fosse minimamente respeitada. Similarmente, a avó do “Conto da cabacinha” precisou deixar de ser mulher para se livrar de ser comida pelo lobo, o que acabou acontecendo quando seu disfarce se desfez. Também a “Afilhada de S. Pedro” viveu a experiência travesti, e por mais tempo, inclusive tendo que desempenhar tarefas tradicionalmente associadas à formação do rapaz, como armar-se cavalheiro e salvar a princesa, além de ter recebido apenas o nome masculino, Pedro. Nesse caso, a questão de gênero se sobressai, pois o monarca se encanta pelo músico a ponto de deixar a rainha enraivecida e, no desfecho, o cavalheiro que salva a donzela é salvo por ela mesma, que retoma sua voz feminina. Por isso, Pedro também tem seu final feliz pelo matrimônio, mas em vez de receber a mão da princesa, como em inúmeros contos de fadas, casa-se com o rei com quem governará como igual.

Assim, ao localizar algumas narrativas de Ana de Castro Osório publicadas na revista *O Tico-Tico* e no *Almanaque d’O Tico-Tico*, foi possível apresentar mais uma das tentativas de aproximação dessa escritora com o público do Brasil. Essa pesquisa, além disso, revelou a presença de ilustradores portugueses reproduzidos na imprensa brasileira, inclusive nomes femininos nessa arte, como Hebe Gonçalves e Raquel Roque Gameiro. Por fim, destaquei um dos temas que envolvem contos tradicionais recolhidos, adaptados ou traduzidos por Ana de Castro Osório, como a presença de personagens que precisam se travestir para sobreviverem ou para viverem mais felizes. Com isso, pode-se equacionar melhor a obra dessa figura incontornável da literatura infantil portuguesa. Há sim um conteúdo moralizante e pedagógico em muitas de suas histórias, mas também há a abertura para a fantasia e ao lúdico.

Corpus de pesquisa

O Tico-Tico: Jornal das crianças (RJ) - 1905 a 1961. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/tico-tico/153079>>

Almanaque do Tico-Tico (RJ) - 1911 a 1958. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/almanaque-tico-tico/059730>>

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Luísa. Em busca da voz do “travesti” feminino no conto tradicional popular. *E.L.O.* n. 3, Lisboa: 1997.

BEJAMIN, Walter. “Livros infantis antigos e esquecidos”. in: _____. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHARTIER, Roger. O Mundo como representação. **Estudos Avançados** 11(5), São Paulo: 1991.

CRUZ, Eduardo da. **Maria José da Silva Canuto: 1812-1890** / estudo, antologia e bibliografia Eduardo da Cruz. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal: CLEPUL: CICS.NOVA, 2018.

ESTEVES, João. **Ana de Castro Osório (1872-1935)**. Lisboa: CIG, 2014.

FARIA, Rui Miguel Ventura do Couto Tavares de. **O conto popular português**. Dissertação de doutoramento em Literatura Portuguesa. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.

GOMES, Angela Maria de Castro. “Aventuras e desventuras de uma autora e editora portuguesa: Ana de Castro Osório e suas viagens ao Brasil”. in: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). **Intelectuais mediadores:** práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

KNAUSS, Paulo. “Introdução” in: KNAUSS, P. et al. (orgs.). **Revistas ilustradas:** modos de ler e ver no Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

LAJOLO, Marisa. O Prêmio *Andersen* e Ana Maria Machado. **Matraga: estudos linguísticos e literários**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Rio de Janeiro, n. 13, 1.º sem., 2000a.

_____. Correspondência de Anna de Castro Osório e Monteiro Lobato. **Convergência Lusíada**. Rio de Janeiro, v. 17, p. 305-311, 2000b.

LANG, Andrew. **The Blue Fairy Book**. New York: Dover, 1965.

LEANDRO, Sandra. “Raquel Roque Gameiro Ottolini” [verbete]. in: CASTRO, Zília Osório e ESTEVES, João (Dir.). **Dicionário no Feminino (séculos XIX-XX)**. Lisboa; Livros Horizonte, 2005.

MERLO, Maria Cristina; CAGNIN, Antônio Luiz. **O Tico-Tico (HQ): um marco nas histórias em quadrinhos no Brasil (1905-1962)**. 2003. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Paulino de. **Contos e fábulas em verso**. 16ª série da publicação Para as Crianças. Setúbal: Livraria editora “Para as crianças”, 1908.

OSÓRIO, Ana de Castro. **A princesa muda**. Il. de Leal da Câmara. Lisboa: Casa Editora “Para as crianças”, 1921.

_____. **Contos de Grimm e de outros autores traduzidos por Ana de Castro Osório**. Lisboa: Casa do livro editora, 1941.

_____. **Contos, fábulas, facécias e exemplos da tradição popular portuguesa**. Recolhidos e narrados por Ana de Castro Osório. Edição de Ana Silva, Mafalda Soares, Sara Figueira. Coordenação de Ângela Correia. Lisboa: Bibliotrônica portuguesa, 2008. Disponível em: <https://bibliotronicaportuguesa.pt/wp-content/uploads/2015/03/Ana_Castro_Osorio_Contos_Fabulas_Facecias_Exemplos_da_Tradicao_Popular_Portuguesa_VVEE.pdf>

_____. **Contos, fábulas, facécias e exemplos da tradição portuguesa**. Lisboa: Soc. de Expansão Cultural, 1963.

_____. **Histórias maravilhosas da tradição popular portuguesa recolhidas e contadas por Ana de Castro Osório**. Lisboa: Sociedade de Expansão Cultural, 195-.

_____. **Mães**. Setúbal: Livraria editora “Para as crianças”, 1907.

ROCHA, Natércia. **Breve história da literatura para crianças em Portugal**. 2ª ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa / Ministério da Educação, 1992.

RUAS, Luci. Por uma literatura infantil portuguesa - Aquilino Ribeiro e Matilde Rosa Araújo. **Abril**: Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF. Niterói, v. 6, n. 13, 2º sem., pp. 13-30, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VERGUEIRO, Waldomiro e SANTOS, Roberto Elísio dos. A postura educativa de O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias e quadrinhos. **Comunicação & Educação**: Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP. São Paulo, v. XIII, n. 2, maio/ago, pp. 23-34, 2008.

**CONCEPÇÃO E DESMORONAMENTO DA IMAGEM DO PAI NO
LIVRO *QUANDO MEU PAI SE ENCONTROU COM O ET FAZIA UM
DIA QUENTE*, DE LOURENÇO MUTARELLI**

**CONCEPTION AND COLLAPSE OF THE IMAGE OF THE
FATHER IN THE BOOK *WHEN MY FATHER MET THE ET IT
WAS A HOT DAY*, BY LOURENÇO MUTARELLI**

Caroline Aparecida dos Santos Fernandes¹

RESUMO

A produção de Lourenço Mutarelli é plural, o que vai muito além do que configura a própria linguagem das histórias em quadrinhos. É possível verificar a figura paterna como muito significativa em seu trabalho, especialmente em uma de suas obras mais recentes, o livro *Quando meu pai se encontrou com um ET fazia um dia quente* (2011). Entre as configurações que propõe na obra, verificamos a figura paterna entrelaçada às palavras e, principalmente, às imagens do livro. Nas ilustrações, ocorre uma repetição “imperfeita” da figura paterna que proclama um desejo de rememoração e fixação de sua materialidade, ou seja, o artista busca conservar e isolar esta imagem do lugar e do tempo de sua “real” aparição (BERGER, 1982). Neste procedimento, o trabalho de Mutarelli dialoga com a especificidade da imagem enquanto memória e receptáculo do anseio por permanência e negação da morte. Partindo destes pressupostos, pretende-se verificar como se dá a construção deste personagem no desenvolvimento da obra e como ela

¹ Doutorado em andamento na área de Literatura e outras linguagens na UFPR. Mestre em Literatura com ênfase em literatura e outras linguagens na Universidade Federal do Paraná - UFPR. Graduiu-se em Tecnologia em Artes Gráficas pela UTFPR. Atuou na área de atendimento publicitário. Atualmente, atua como escritora e roteirista, desenvolvendo conteúdo para histórias em quadrinhos, roteiros de animação e livros infantis. Cursos realizados na área de roteiro para cinema, histórias em quadrinhos e participação em oficinas de produção literária, pela Fundação Cultural de Curitiba. Publica conteúdo artístico com o nome Carol Sakura.



evoca o processo essencial da temporalidade da imagem, que só possui realidade na medida em que remete para conhecimentos e valores previamente adquiridos, ou seja, lembrados (FRANCASTEL, 1998).

Palavras-Chave: Imagem. Memória. Quadrinhos. Pai.

ABSTRACT

The production of Lourenço Mutarelli is plural, which goes far beyond what configures the language of comics. It is possible to verify the paternal figure as very significant in his work, especially in one of his more recent works, the book *When my father met the ET it was a hot day* (2011). Among the configurations proposed in his work, we find the paternal figure intertwined with the words and, especially, with the images of the book. In the illustrations, an “imperfect” repetition of the paternal figure proclaims a desire for remembrance and fixation of its materiality, that is, the artist seeks to preserve and isolate this image from the place and from the time of its “real” apparition (BERGER, 1982). In this procedure, Mutarelli’s work dialogues with the specificity of the image as memory and receptacle of the longing for permanence and denial of death. Based on these assumptions, we intend to verify how the construction of this character takes place in the development of the work and as it evokes the essential process of temporality of the image, which only has reality insofar as it refers to knowledge and values previously acquired, that is, recalled (FRANCASTEL, 1998).

Keywords: Image. Memory. Comics. Father.

Lourenço Mutarelli acaba de lançar um novo romance chamado *O filho mais velho de Deus e/ou livro IV* (2018). Nele, não temos experiências pictóricas, além, claro, das evocadas de dentro do texto verbal. Fora seus cadernos de desenho, Mutarelli tem agregado poucas imagens a sua produção dos últimos anos. Um dos seus últimos trabalhos realmente carregado de ilustrações é o livro *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011). A publicação em questão se localiza em outro lugar, como que vagando entre as produções de quadrinhos do autor e suas obras estritamente verbais. Com grandes imagens reproduzidas a partir de pinturas com acrílica, o livro é uma proposta diversa que parece um misto de livro ilustrado e um falso álbum de fotografias. No entanto, este trabalho foi categorizado como história em quadrinhos em sua ficha catalográfica. Não pretendemos nos estender sobre a classificação da obra, mas vale, aqui, ressaltar a definição proposta por Sophie Van der Linden para histórias em quadrinhos.

[histórias em quadrinhos] forma de expressão caracterizada não pela presença de quadrinhos e balões, e sim pela articulação de “imagens solidárias”. A organização da página corresponde – majoritariamente – a uma disposição compartimentada, isto é, os quadrinhos que se encontram justapostos em vários níveis. (LINDEN, 2011, p. 25)

O que poderíamos chamar de imagens solidárias² mal se nota do livro, apenas na sequência

2 “Serão definidas como solidárias as imagens que, incluídas numa sequência, apresentam a dupla característica de serem separadas (essa precisão serve para destacar as imagens isoladas que contêm uma

final e pode mesmo ser questionável, já que a solidariedade é construída página a página e não entre quadros de uma mesma página. Algo semelhante ocorre com os quadros e balões, sendo os primeiros ausentes e os balões escassos e vazios em sua maioria.

Dentre os diversos elementos instigantes da narrativa de *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011), pretende-se aqui focar a atenção na construção da figura paterna dentro do livro. Principalmente, observando os elementos e artifícios pictóricos e narrativos que constroem o pai ficcional na obra. Para tratar deste pai do livro de Mutarelli, precisamos, primeiramente, visitar o enredo que o acompanha e justifica seu protagonismo.

A obra discorre sobre o encontro do pai com o ET, como o título sugere, porém, este encontro é apresentado do ponto de vista do filho, a partir de seu olhar sobre o próprio pai. Para contar a história, o filho segue as vias tortuosas da rememoração, desconectando a temporalidade dos eventos que deseja abordar. Este embaralhamento é justificado na forma narrativa da memória, com fatos que surgem aos poucos para aquele que narra e com falhas de linearidade no enredo. Essa desconexão aparece no texto verbal e é mais acentuada no texto pictórico, fazendo parecer que as ilustrações foram sorteadas a esmo. Desta maneira, o filho vai “relembrando” o pai, conta como ele era, seus hobbies de colecionar foto de desconhecidos e de tentar consertar coisas sem sucesso, entre outros detalhes. Assim como um pai, o narrador nos apresenta, também, uma mãe. Figura que falece em um acidente, o que, conseqüentemente, desencadeia o processo de degradação da figura paterna. Durante o processo de luto, o pai é convidado pelo irmão para pescar. Na pescaria, ambos observam uma estranha luz no céu. O pai escolhe seguir a luz, adentrando o leito seco de um rio. Ele permanece, então, desaparecido por dois dias. Quando é encontrado, conta sobre o ET. O absurdo de sua experiência desencadeia seu confinamento em um asilo, sua degradação final e morte. Depois de anos da morte do pai, este filho rememora esse evento, em um resgate da figura paterna pela memória.

A decadência do pai se inicia no luto pela esposa. Esse desmoronamento é marcado por dois momentos: o primeiro é o encontro com o ET e o segundo a redenção do pai a uma memória ficcional, que se verifica no momento em que mistura as fotografias de desconhecidos com as da própria família.

profusão de motivos ou anedotas) e serem plásticas e semanticamente sobre determinadas pelo próprio fato de existirem in praesentia”. (T. GROESTEEN apud LINDEN 2011, p. 162)



Figura 1. Fonte: *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011) – Lourenço Mutarelli – p. 21.

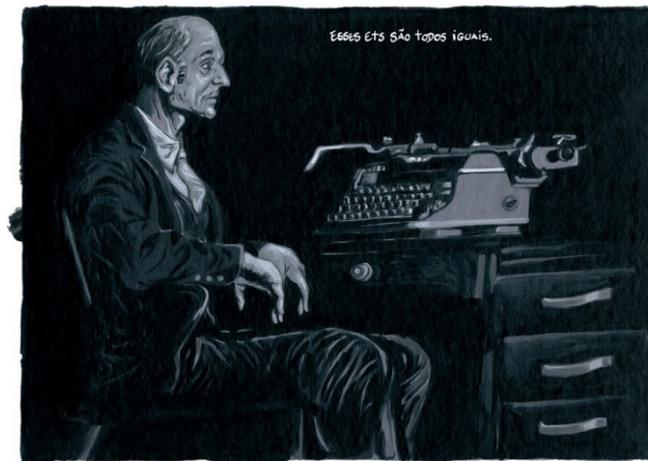


Figura 2. Fonte: *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011) – Lourenço Mutarelli – p. 51

A figura paterna não vem nomeada no livro. Ele é o pai, um personagem amplo e cheio de conteúdo. Por ser “pai”, de maneira ampla, a história dele parece não se limitar a um indivíduo específico. É possível observar este aspecto na forma que a imagem deste personagem é edificada ao longo do livro. Nas figuras 1 e 2 temos o provável pai narrado. Como as imagens não possuem uma correlação direta com o texto verbal que está próximo, a identificação do pai não está livre de dúvida. Ele surge como um homem velho muito parecido com o autor norte americano Willian Burroughs (Figura 3). Essa correlação não é apenas visual; em outros trabalhos do autor é possível observar seu desejo de reproduzir ou homenagear artistas e referências de seu repertório.

No livro *O grifo de abdera* (2015) é possível encontrar uma autorreflexão do autor sobre sua obra e seus temas, conforme o trecho que destacamos:

Meu editor não entende que eu recorro a um assunto porque ainda não esgotei ele. Ainda estou refletindo sobre isso. Ele falou para eu parar de pôr meu pai nas histórias. [...] E aí você faz o livro do ET com o pai o tempo todo. [...] **E o Burroughs também.** Eles falaram também pra você não falar mais do maluco. (ênfase nossa, MUTARELLI, 2015, p. 52)

É necessário destacar que neste livro o personagem é também escritor e usa como pseudônimo o nome Lourenço Mutarelli. Ali encontramos o personagem debatendo trabalhos anteriores de Mutarelli como seus e discorrendo sobre seu processo. Mutarelli tende a estar presente no seu trabalho, inserindo referências a sua realidade cotidiana, sua memória individual.



Figura 3. Fonte: Site Biography, disponível online³

Mutarelli trabalha constantemente retomando seus temas, como indicamos com relação à obra citada. A evocação da figura paterna surge de diferentes formas e em diversos momentos em sua trajetória⁴. Em *Diomédes* (2012) o detetive protagonista é um policial assim como o pai de Mutarelli (TRIGO, 2015). Em *A caixa de areia* (2005) o protagonista é Mutarelli e a narrativa envolve sua relação com o filho, esposa e também com seu pai, recorrendo ao debate sobre a memória como elemento da ficção. Em seu primeiro romance *O cheiro do ralo* (2002), o protagonista compra objetos alheios e junto com eles a história que carregam. Uma de suas aquisições é um olho de vidro. A partir do encontro com o olho de vidro o protagonista constrói uma ficção pessoal, produz uma falsa memória para si. O olho não é mais um objeto qualquer, é o olho de vidro do pai do protagonista e que foi para a guerra.

Observando sua trajetória e as demarcações observadas no livro *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011), podemos afirmar que a figura

³ <https://www.biography.com/people/william-s-burroughs-9232376>

⁴ “Meu pai é uma figura central na minha vida. Direta ou indiretamente, ele sempre fez parte do que escrevo. É um assunto que ainda não esgotei mas talvez esteja resolvendo, e a isso, talvez, se deva o fato de ele estar mais evidente em meus últimos livros”. (MUTARELLI apud TRIGO, 2015)

paterna dialoga com uma memória pessoal, que evoca o pai biográfico do autor, e, ao mesmo tempo, conversa com uma memória coletiva e ampla que traz à tona o repertório e as referências do autor. A memória coletiva é pictoricamente verificada na relação com Burroughs, com a impressão da imagem deste pai e com sua caracterização aberta: ele é o pai, todos os pais e não um pai específico._

A efemeridade da imagem paterna apresenta-se na repetição da imagem deste pai com pequenas variações. Vemos o que parece a mesma “fotografia” em tons, cores e texturas distintas ao longo do livro (Figura 4).



Figura 4. Fonte: *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011), p. 29; 43; 45; 72.

Este procedimento conversa com o modo narrativo proposto por Mutarelli. O livro é como um álbum de família concebido pela lembrança do filho narrador. A partir dos eventos que transmite, o filho tenta resgatar a figura deste pai, busca fixá-la, evocando, desta forma, um conceito de permanência – desejo de fixar o pai no extrato da memória. Isso justifica as repetições e mudanças de cor e texturas. Assim como a tinta, a imagem deste pai está se desprendendo da “tela” da memória do filho, se deteriorando na simulação que a pintura cria e aos poucos parece perder forma. Essa transformação sofrida pela imagem do pai no livro se relaciona com outras reflexões propostas quanto ao conceito de imagem. Uma delas é a apresentada por Etienne Samain.

Nas reflexões recentes sobre a imagem, vem se desenvolvendo a ideia de que ela alimenta uma relação privilegiada entre o que mostra, o que dá a pensar e o que, sobretudo, se recusa a revelar: o seu próprio trabalho que ela realiza ao se associar, notadamente, a outras imagens (visíveis/exteriores; mentais/interiores) e outras memórias. (SAMAIN, 2012, p. 22)

A imagem carrega em sua essência o desejo de permanência e a apresentação de uma forma de memória. É o que também afirma Georges Didi-Huberman (2013) quando destaca a imagem como um fantasma de outras imagens, anteriores a ela. A repetição da figura do pai que se transforma e se desfaz é um exercício imagético nascido da memória e que a evoca.

Outro aspecto das ilustrações do livro que fala da memória é a simulação do registro fotográfico. As ilustrações do livro foram executadas em pintura acrílica e depois impressas pelo processo offset. No entanto, a forma como são apresentadas no livro simulam, em boa parte delas, um registro fotográfico. Esta simulação nos oferece a impressão de um álbum de fotografias e converge com a personalidade do pai, que colecionava fotos de desconhecidos. É possível verificar um procedimento de interferência e colagem dentro das fotos simuladas que constrói outra camada de simulação e ficção da memória narrativa.

As falsas fotografias têm o papel de um “como se”, presente nos estudos de Irina Rajewsky (2012), a ilusão de outra mídia concebida nas especificidades da mídia diante de nós, ou seja, parecem fotografias, mas foram criadas por meio da pintura acrílica sobre papel. Os elementos diante de nós, o livro com a reprodução das pinturas em acrílico, “são usados e adaptados de tal modo que eles guardam correspondência e semelhança com elementos” (RAJEWSKY, 2012, p. 61) da reprodução fotográfica. Esta “falsificação” corrobora com a narrativa de memória, a qual transita entre algo factual, corriqueiramente relacionado ao registro fotográfico, e a lembrança ficcional, que pode ser uma construção imagética e mental.

A falsa fotografia é bem empregada na narrativa, não apenas para apoiar o discurso de memória do filho em busca do pai. Este artifício converge com o evento absurdo do encontro com o extraterrestre, contrapondo os dois relatos que seguem em paralelo no livro: a existência deste pai e a existência deste ET.

É interessante notar, conforme aparece também na figura 4, a repetição do retrato do pai. O retrato surge em momentos diversos do livro e sempre traz o pai olhando fixamente em nossa direção, para o leitor/expectador. É um olhar que também nos olha, ele questiona. Ele atua como uma exigência, um pedido para que não seja esquecido, um reconhecimento pelo olhar, um pedido de diálogo.

Isso que o rosto expõe e revela, não é qualquer coisa que possa ser formulada nessa ou naquela proposição significante, nem mesmo é um segredo destinado a restar para sempre incomunicável. A revelação do rosto é a revelação da própria linguagem. Essa não tem, conseqüentemente, nenhum conteúdo real, não diz a verdade sobre esse ou aquele estado da alma ou de fato, sobre esse ou aquele aspecto do homem ou do mundo: é unicamente abertura, unicamente comunicabilidade. (AGAMBEN, 1996, p. 74)

Conforme o que afirma Giorgio Agamben sobre a especificidade do rosto, este é o lugar de exposição do ser, a abertura para a comunicação. Por isso é possível identificar no rosto do pai – que não apenas nos está exposto, mas que também nos olha – um clamor, um pedido. Esse olhar que nos fala, produz um forte contraste com a ausência da narrativa direta do pai. A história é narrada pelo filho, sem uma fala direta do pai sobre sua própria história. Ele surge preso dentro de imagens que vão se deteriorando sem poder expressar sua própria voz. Ele é uma “foto desbotada” de um passado um pouco distante. Por outro lado, o rosto também é todo rosto, “o estar-junto dos múltiplos semblantes que o constituem” (AGAMBEN, 1996, p. 77), ou seja, o rosto em si é também uma memória coletiva, o limiar de desapropriação e de exterioridade, segundo Agamben. É dessa matéria que é feita a memória narrada no livro de Mutarelli: um diálogo, choque e misto de memória coletiva e memória individual.

Na fictícia caracterização fotográfica que propõe Mutarelli, podemos olhar esse retrato do pai pelo viés da análise fotográfica proposta, ainda, por Agamben. Nela, o filósofo afirma que o indivíduo fotografado que nos observa denota em seu olhar “uma exigência: o sujeito fotografado exige algo de nós. [...] aquela pessoa, aquele rosto exige o seu nome, exigem que não sejam esquecidos” (AGAMBEN, 2007, p. 24).

Quando tratamos de esquecimento estamos refletindo precisamente sobre a memória. É sobre a especificidade do texto recordatório e familiar que se edifica a narrativa de Mutarelli sobre o pai e o ET. Por isso, reforçamos o emprego da fotografia ficcional como parte da motivação do discurso e parte intrínseca do sentido da obra. Quando o pai é apresentado no texto verbal como alguém que coleciona memórias alheias por meio das fotografias anônimas, encontramos novo apoio para este sentido. Há na fotografia, por si só, esta relação com a memória: “A imagem fotográfica é sempre mais que uma imagem: é o lugar de um descarte, de um fragmento sublime entre o sensível e o inteligível, entre a cópia e a realidade, entre a lembrança e a esperança” (AGAMBEN, 2007, p. 24). É este espaço entre a lembrança e a esperança que nos surge no livro *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011). A narrativa se move entre um e outro, entre uma verossímil memória do pai e uma esperança em um evento fantástico, que se configura no encontro com o ET. Da mesma forma, a fotografia aparece como um objeto carregado de obrigação factual e, no entanto, é também ficção.

A memória deste pai é fragmentada e vai se desmanchando em imagens e palavras. Isso é mais evidente pelo procedimento estilístico presente nas imagens do pai, como na decomposição que aparece na pintura acrílica vista na figura 4. O processo de esquecimento e apagamento do pai pode ser verificado, também, nas palavras do livro. Primeiro, identificamos uma ausência de uma fala direta do pai sobre sua própria história. O espaço para esta “fala” está construído na forma de balões, no entanto, a maioria deles está vazia. Há apenas um texto verbal atribuído ao pai dentro dos balões: a fala “calorão, hein?”, como pode ser visualizado na figura 1. Os balões vazios denotam algo que existia e que se apagou: o próprio esquecimento.

O segundo momento de apagamento da imagem do pai dentro do texto verbal surge na reprodução da fala do pai dentro da narração verbal do filho: “Então como que eles são? [...] “Não dá para descrever. Eles são diferentes de tudo o que se possa imaginar.” (MUTARELLI, 2011, p. 74). Nem mesmo quando lhe é dada a fala, o pai consegue expressar sua história. O pai é, pouco a pouco, esquecido e vai se perdendo dentro de sua própria narrativa, “o esquecimento se relaciona com o conceito de rastro, pelo apagamento. Se somos incapazes de nos lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar” (RICOEUR, 2003, p. 7). O livro é composto destes rastros deixados pelo pai, marcas e sinais de sua passagem que vão perdendo nitidez. Por este motivo o final do livro é tão carregado de significado.



Figura 4. Fonte: *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente* (2011), p. 97.

Quando vê a luz no céu, o pai segue o suposto disco voador pelo leito seco de um rio (MUTARELLI, 2011, p. 47). Nas ilustrações, este leito seco aparece como um deserto, um monte de areia (Figura 5).

Na sequência que vai da página 97 até a página 104 observamos o pai seguindo uma estranha figura por esse leito até se perder na distância. Nenhum texto verbal acompanha esta

sequência. No intervalo destas páginas é possível verificar uma provável relação solidária entre as imagens como apontada por Linden (2011). Porém, não é algo que lembre as imagens solidárias das histórias em quadrinhos, principalmente porque a progressão temporal se dá no virar das páginas e não em uma mesma página, como costumamos observar nos quadrinhos⁵.

É notável, neste ponto final da narrativa, o desaparecimento do pai. Ele vai se perdendo, partindo, enquanto adentra o espaço vazio amplo do leito seco do rio. O livro termina com o pai ao lado da criatura, menor em relação às páginas anteriores, avançando para dentro deste espaço (MUTARELLI, 2011, p. 100). Depois, observamos uma sequência de três páginas que mostra apenas o leito seco do rio, inabitado. Na última página, que também mostra o leito seco, lemos a seguinte frase: “vamos em frente” (MUTARELLI, 2011, p. 104). Essa ordem verbal que brota do silêncio das últimas páginas parece enfatizar o esquecimento, o pai ficou para trás, perdido neste espaço vazio, partiu sem deixar muitos rastros na terra seca do rio.

Este espaço desértico não é novo na trajetória de Mutarelli. Seu livro *A caixa de areia* (2005) traz uma imagem semelhante à do leito seco do rio (Figura 6), porém ali o vazio é de areia, o que não deixa de estar próxima da terra e da areia que permanecem quando o rio seca.



Figura 6. Fonte: *A caixa de areia* (2005), p. 118;

⁵ Esse modelo de continuidade surge frequentemente em livros ilustrados. No entanto, é importante reforçar que a linguagem dos quadrinhos não se limita a quadros, balões e imagens solidárias e pode, sim, fugir disso. Trabalhos experimentais como *Breakdowns* (2009) de Art Spiegelman, ou ainda o recente *Aqui* (2017) de Richard McGuire, são importantes exemplos neste sentido.

Nesta areia ou terra molhada, resta apenas o rastro da existência do pai. Estes rastros podem ser percebidos nas “fotografias” desgastadas e no retrato deste pai que vai perdendo forma ao longo da narrativa. Alguns dos rastros foram apagados, como as falas que deveriam surgir dentro dos balões (MUTARELLI, 2011, p. 29).

A imagem do pai é construída e tenta permanecer nesses rastros, como peças de um quebra cabeça feito das lembranças do filho. Jeanne Marie Gagnebin (2006) fala dos rastros como metáforas da memória em um de seus artigos. Nele, decompõe o rastro também em sucata, lixo e detrito, assim como destaca que o rastro segue um caminho distinto do signo linguístico, pois aparece sem intenção de significar. Desta forma, os rastros deste pai nos remetem a fala, já trazida aqui, de Agamben sobre a fotografia: “é o lugar de um descarte, de um fragmento sublime entre o sensível e o inteligível” (AGAMBEN, 2007, p. 24). São as sobras de memória, fragmentos do pai que se espalham de forma embaralhada no livro de Mutarelli. Essa efemeridade do ser “pai” é expressa na repetição de seu rosto atento e observador, mas que parece se desmanchar pouco a pouco diante de nós. Segundo Emmanuel Levinas:

o rastro tem ainda isto de excepcional em relação a outros signos: ele significa fora de toda intenção de significar [...] Ele decompôs a ordem de forma irreparável. Pois ele passou absolutamente. Ser, na modalidade de deixar um vestígio, é passar, partir, absolver-se. (apud GAGNEBIN, 2006, p. 113).

Encontramos a imagem do pai arquitetada como um vestígio de memória. São fragmentos perdidos no texto verbal não dito, no olhar do pai que vai ficando borrado e nas fotografias de desconhecidos. A imagem do pai é construída e perdida dentro de uma memória mais ampla, uma memória coletiva que resgata Burroughs, retratos anônimos e contatos de terceiro grau.

Da mesma forma que o pai é edificado sobre uma imagem vaga e efêmera, o ET surge em múltiplas formas. O ET surge como possibilidade ficcional e se mostra, pictoricamente, em diferentes formas corpóreas. Cada forma que o ET assume dialoga com uma referência coletiva de contato extraterrestre. Ora como pequenos lagartos, outra remetendo a descrição de um chupa-cabras (MUTARELLI, 2011, p. 87) e assim por diante.

Nas últimas páginas do livro algo que também pode ser relacionado com um ET vem “buscar” esse pai e levá-lo para dentro do rio seco. Neste momento, ele assume a forma de um ser fantasiado com uma cabeça de papel machê. A seleção do último ET é significativa. Não é mais uma referência vaga, ela está contida dentro da narrativa. A criatura “escapa” de uma das fotografias colecionadas pelo pai (MUTARELLI, 2011, p. 41) para ressurgir no término do livro. Neste procedimento verificamos, novamente, o embaralhamento entre as diversas memórias do livro, conforme o mesmo procedimento do pai, que embaralha as fotos de família com as fotos anônimas no asilo, abandonando sua memória individual para abraçar uma memória coletiva, uma ficção mais ampla.

Uma imagem, toda imagem, resulta dos movimentos provisoriamente sedimentados ou cristalizados nela. Esses movimentos a atravessam de fora a fora, e cada qual tem uma trajetória – histórica, antropológica, psicológica - que parte de longe e continua além dela. [...] ficamos diante da imagem como diante de um tempo complexo, o tempo provisoriamente figurado, dinâmico, desses próprios movimentos. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 33-34)

O livro *Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente (2011)* propõe esta trajetória e a modela de diversas formas. A imagem do pai é atravessada por discursos históricos, antropológicos e psicológicos, como vimos no decorrer da análise. O tempo atravessa a imagem do pai, trazendo consigo as demais obras de Mutarelli em seu encaixe, resgatando as referências do autor e recorrendo ao modo recordatório da expressão. É por meio da memória que se dá a narrativa e a edificação das imagens. O processo de lembrar ordena o discurso e desconstrói, quando necessário, a mensagem.

Por tudo isso, nos pegamos olhando seu livro como um experimento de memória e um álbum de família distorcido, onde o discurso é impregnado de vazios e faltas próprias do esquecimento. O narrador busca o pai nas fotos, na lembrança e na narrativa de sua deterioração. Porém, acaba por perdê-lo irremediavelmente no final. O pai é um vestígio, um rastro do momento passado, que vaga, fragmentado, na existência do filho.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. “O rosto”. *N*: In: **Mezzi senza fine. Note sulla politica**. Tradução Murilo Duarte Costa Corrêa. Bollati Boringhieri: Torino, 1996, p. 74-80.

AGAMBEN, Giorgio, 1942- **Profanações**. Tradução e apresentação de Selvino José Assmann. - São Paulo: Boitempo, 2007.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BIOGRAPHY. **William Burroughs**. Disponível em:<<https://www.biography.com>>. Acesso em: Jul. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

FRANCASTEL, Pierre. **A imagem, a visão e a imaginação**. Trad. Fernando Caetano. Lisboa: Edições 70, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MCGUIRE, Richard. **Aqui**. Tradução Érico Assis. 1ª edição. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2017.

MUTARELLI, Lourenço. **Quando meu pai se encontrou com o ET fazia um dia quente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **A caixa de areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Diomedes**: A trilogia do acidente, edição completa. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

_____. **O cheiro do ralo**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

MUTARELLI, Lourenço [et al.]. **O grifo de Abdera**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. In. SAMAIN, Etienne (Org.) Como pensam as imagens. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012.

SPIEGELMAN, Art. **Breakdowns**: retrato do artista quando jovem %@. Tradução Vanessa Bárbara. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

RAJEWSKY, Irina O. Intermidialidade, intertextualidade e “remediação”. IN: DINIZ, Thaís Flores Nogueira. (Org.) **Intermedialidade e estudos Interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RICOEUR, Paul. **Memória, história e esquecimento**. Conferência foi escrita e proferida em inglês por Paul Ricoeur a 8 de Março de 2003 em Budapeste sob o título “Memory, history, oblivion” no âmbito de uma conferência internacional intitulada “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia>. Acesso em: Jan 2018.

TRIGO, Luciano. **Lourenço Mutarelli**: “Meu pai é uma figura central na minha vida”. Portal G1. Publicado em 15/11/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/blog/maquina-de-escrever/post/lourenco-mutarelli-meu-pai-e-uma-figura-central-na-minha-vida.html>>. Acesso em: Mai 2018.

**A TRANSTEXTUALIDADE EM *MORTE E VIDA SEVERINA*:
SOLUÇÕES ESTÉTICAS NAS ADAPTAÇÕES**

**THE TRANSTEXTUALITY IN *MORTE E VIDA
SEVERINA*: AESTHETIC SOLUTIONS IN ADAPTATIONS**

*Ana Lúcia Macedo Novroth*¹

RESUMO

Este artigo, fundamentado nas bases teóricas de Gerard Genette, examina os processos de adaptação de *Morte e vida severina*: auto de Natal pernambucano (1955), de João Cabral de Melo Neto, para as obras homônimas do cartunista Miguel Falcão e do cineasta Afonso Serpa. Do primeiro criador se analisa uma *graphic novel* e, do segundo, uma animação. Neste trabalho se investiga, ainda, o modo como os textos dialogam entre si e que efeitos de sentido podem ser apreendidos das escolhas feitas nas releituras do poema dramático. Todas essas possibilidades de leitura visam a contribuir como sugestões para o trabalho docente para jovens leitores.

Palavras-chave: *Morte e vida severina*, literatura, adaptação, transtextualidade.

ABSTRACT

This article, based on the theoretical bases of Gerard Genette, examines the processes of adaptation of *Morte e vida severina: auto de Natal Pernambucano* (1955) by João Cabral de Melo Neto, for the homonymous works of the cartoonist Miguel Falcão and the filmmaker

1 Possui graduação em Letras (Língua Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015). É doutoranda na Universidade Presbiteriana Mackenzie na área de concentração "Estudos discursivos e textuais", linha de pesquisa "Procedimentos de constituição dos sentidos do discurso e do texto".



Afonso Serpa. From the first creator is analyzed a graphic novel and from the second, an animation. This paper also investigates the way in which the texts interact with each other and what effects of meaning can be apprehended from the choices made in the rereadings of the dramatic poem. All these reading possibilities aim to contribute as suggestions for the teaching work for young readers.

Keywords: *Morte e vida severina*, literature, adaptation, transtextuality.

Introdução

Uma obra literária é considerada canônica quando ultrapassa as fronteiras espaciais e temporais, atravessa gerações e ganha novas leituras e significações sem perder seu valor. Conforme a percepção de Antonio Candido: “a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (2006, p. 84). Deste modo, pode-se dizer que o fazer literário é um olhar planeado e sensível sobre o mundo, voltado ao leitor, que apreende os sentidos do texto, em uma relação dinâmica.

A peça *Morte e vida Severina: auto de Natal pernambucano*, escrita em 1955 por João Cabral de Melo Neto, entendida aqui como texto literário, cumpre essa função. O olhar sensível do escritor captura a realidade árida e aflitiva do sertão e a tessitura narrativa descortina o conflito ontológico de que o meio imprime certas condições ao sujeito. A forma e o estilo conferem à obra cabralina uma apresentação pungente da miséria. As personagens representam tipos sociais, em referência aos migrantes do Nordeste. De acordo com a pesquisadora Maria Lúcia Sampaio “[...] João Cabral convive com a realidade da caatinga, com os engenhos e usinas, com os homens miseráveis e sujos de lama e graxa dos manguês e das fábricas, não fugindo de nada que diz respeito ao ser humano [...]” (1991, p. 87).

A temática do migrante nordestino que foge da seca para sobreviver fora explorada anteriormente na literatura por José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz e, posteriormente, algumas obras destes autores passaram por algum processo de adaptação, seja para o cinema, para televisão, ou quaisquer outras mídias, como foi o caso do *corpus* a ser examinado. Cabe salientar que muitas das obras adaptadas para o cinema ou para outras mídias provêm da literatura, germen da maioria das obras não originais. Segundo Maria Helena Curado (2007, p. 2), “o cinema é uma forma de interação entre mídias, a qual dá espaço a interpretações, apropriações, redefinições de sentido”. Como são produtos diferentes, os propósitos também o são, uma vez que escritor e adaptador têm apreciações distintas. A literatura, pois, serve de motivo à criação de outras linguagens e, no imbricamento de uma mídia a outra, deve-se ter em vista os objetivos e os valores do adaptador, sejam eles sociais, políticos, educacionais, econômicos. Ademais, deve-se considerar o público a que a obra se destina.

Diante de tais considerações, é propósito deste trabalho analisar os cruzamentos intertextuais da peça *Morte e Vida Severina: auto de Natal Pernambucano*, de João Cabral de

Melo Neto para a *graphic novel* assinada por Miguel Falcão, e para o cinema 3D, por Afonso Serpa. Tomando-se como ponto de partida o fato de que o objetivo desses criadores era manter o texto literário conforme os versos do texto fonte e em um formato mais apreciado pelos jovens estudantes, tenciona-se examinar que soluções estéticas foram encontradas a fim de transpor figurativizações presentes na obra literária a outras linguagens. Deste modo, a partir da combinação e transformação de uma linguagem para outra, objetiva-se investigar o processo de transtextualidade – termo cunhado por Gerard Genette, teórico que embasa esta análise –, explicitar de que forma os textos dialogam entre si e quais os efeitos de sentido produzidos.

Devido ao complexo trabalho dos adaptadores em dar forma e significado às obras criadas, foram selecionadas apenas três cenas, enumeradas abaixo. Ressalta-se que, a fim de assimilar o caminho percorrido no processo de adaptação, cada hipertexto (texto adaptado, na acepção de GENETTE (2010, p. 15-16) será examinado **sempre** a partir do hipotexto (texto fonte, *idem*) no caso, a peça teatral, ou seja, as descrições, narrações, digressões, figuras de estilo, figuras de linguagem presentes naquele episódio do texto dramático. Em seguida, que soluções foram encontradas na transposição dos trechos da peça para a *graphic novel* e, por fim, como se deu a transposição da mesma cena para a animação. Assim, as três cenas (**1, 2, 3**) constarão, no item 3 do artigo, com análises de três obras, sempre seguindo a mesma ordem: da peça (**a**), da *graphic novel* (**b**), da *graphic novel para a animação* (**c**): **3.1 a; 3. 1 b; 3. 1 c; 3. 2 a; 3. 2 b; 3. 2 c; 3. 3a; 3.3b; 3.3c**. Tal sequência foi escolhida porque, a fim de chegar à última transposição – o cinema 3D – necessariamente os animadores transitaram por essa vereda, como se verá a seguir.

Vale observar que Ítalo Calvino (2003) considera a característica fundamental de uma obra clássica a sua inesgotabilidade. Na era digital, lê-se o mundo por meio de diferentes suportes que, por sua vez, estão sempre em transformação: TV, cinema, rádio, internet, HQs. Diante de tantas alternativas, é possível traduzir e ressignificar o canônico para diferentes formas de expressão, sem retirar-lhe a essência. A transposição de uma mídia para outra valoriza as diferentes formas de expressão, que, no âmbito do ensino, podem suscitar o interesse dos alunos pela literatura. Cabe ao professor orientá-los, agindo sobre seus principiantes leitores, ajudando-os a “decifrá-la [a obra literária], aceitá-la, deformá-la” (CANDIDO, 2006, p. 84).

2 O processo de criação: as gêneses e os seus objetivos

2.1 A gênese dramática

Para atender ao pedido de Maria Clara Machado, João Cabral de Melo Neto criou *Morte e vida severina*, concebida, exclusivamente, para ser encenada:

Maria Clara Machado me encomendou um “Auto de Natal”. Foi a coisa mais relaxada que escrevi. Pesquisei num livro sobre o folclore pernambucano, publicado no início do século, de autoria de Pereira da Costa. Eu era consciente de que não tinha tendência para o teatro, não sabia criar diálogos no sentido da polêmica. Meus diálogos vão sempre na mesma direção, são paralelos (SECCHIN, 1999, p. 330).

Talvez pelo fato de o poeta não ser também dramaturgo, o texto tem poucas características do gênero dramático. As didascálias introduzem o leitor a cada novo ambiente e assemelham-se a um título, não indicam, por exemplo, o nome ou que personagem introduz o diálogo. Não há rubricas de interpretação ou movimento em cena, tampouco orientam a época, os costumes, os gestos, os objetos ou as entonações de voz dos atores.

Dividida em dezoito cenas, *Morte e vida severina* conta a trajetória de um homem do Agreste, Severino de Maria, que foge da seca rumo ao litoral, em busca de uma vida mais digna. A narrativa de Severino muda conforme percorre as regiões pernambucanas: do Sertão, passa pelo Agreste, Zona da Mata e chega ao litoral na Região Metropolitana do Recife. Em todo o trajeto depara-se com a morte, personagem anônima e coletiva, até que, no último pouso, chega-lhe a alvissara do nascimento de um menino “signo de que algo resiste à constante negação da existência” (BOSI, 1994, p. 471). O nascimento de uma criança, como nos mistérios gloriosos, é ponto culminante da peça, pois representa um sopro de alento para uma vida tão sem perspectiva. Ressalta-se que esse episódio **não será analisado**, devido à extensão do artigo.

A peça teatral não é um discurso estático, estando sujeito a mudanças e revisões e, como tal, muitas foram as releituras e ressignificações dadas à obra desde a sua publicação. Em 1966, Chico Buarque entrega a versão em musical e é encenada pelo grupo de teatro TUCA da PUC de São Paulo. No cinema, em 1977, Zelito Viana dirige o filme; em 1981 a versão chega às TVs em um especial com produção da Rede Globo. Recentemente, recebe novos títulos como “Severina: da morte à vida”, representado pelo grupo Clariô de teatro em 2015; em 2016 “Hamlet na inflexão barroca de morte e vida severina”, pelo grupo Barroco de Teatro. Em outras linguagens, o texto transforma-se em *graphic novel* em 2005 pelas mãos do cartunista Miguel Falcão e, em 2010, ganha vida e movimento na animação com tecnologia 3D dirigida por Afonso Serpa.

Como se vê, a peça cabralina possibilita a contínua troca entre produtor e leitor, gerando a cadeia quase infinita de referências a outros textos aludida por Hélio Guimarães (2003), em “um exercício simbiótico entre a própria obra e a utilização que a sociedade faz desta” (EAGLETON, 2009).

2.2 A gênese das adaptações

É de fundamental importância discorrer sobre o percurso das adaptações para HQ e para a animação e sobre os respectivos adaptadores. Assim dizendo, o chargista e ilustrador pernambucano Miguel Falcão produz, em 2005, a versão em HQ para a Editora Massangana, da Fundação Joaquim Nabuco, em comemoração ao encerramento das Ligas Camponesas em Pernambuco. Segundo o artista, a *graphic novel* foi concebida em branco e preto, marcada por um estilo barroco. As linhas guardam características da xilogravura, lembrando os folhetos da literatura popular.

Em 2010 os traços do cartunista ganham vida na animação em 3D, produzida pela Massangana Multimídia, inaugurando a série “Poemas animados”, distribuídas às televisões educativas do Brasil, em especial à TV Escola, parceira do projeto. Em entrevista ao *Jornal do Commercio* (2013), Miguel Falcão explica que “os animadores fizeram estudos de texturas e traços, dos quais participei e acompanhei para ficar o mais fiel possível aos quadrinhos originais”. Acredita-se, portanto, que o trabalho ficaria incompleto se se optasse por descolar “as criaturas dos criadores”, isto é, se a atenção fosse direcionada somente ao cinema.

Para dar vida às linhas de Falcão, o escolhido é o cineasta Afonso Serpa, conjuntamente com uma equipe de artistas digitais os quais se reuniram na produtora Ozi, em Brasília. O estafe trabalhou com o intuito de encontrar uma linguagem que transpusesse para a computação gráfica o trabalho do cartunista Miguel Falcão. Em entrevista ao jornal *O Globo* (2011), Serpa justifica que pretendia fazer uma peça que despertasse o interesse da geração digital e preservasse as características do Nordeste presentes na obra cabralina. Para tanto, serviram-se dos traços da pintura e do cinema expressionistas. Ressalta-se que ambos, quadrinhos e animação, mantiveram-se muito próximos do texto de João Cabral, traduzindo as cenas ao ambiente pictográfico.

Quando estávamos produzindo “Morte e vida severina”, mostrei uma sequência do desenho para um sobrinho de 11, 12 anos para saber sua opinião. Ele disse: “Tio, está parecendo ‘Resident evil 3’ para PlayStation 2.” Percebi que estávamos indo pelo caminho certo: despertar visualmente o interesse de uma geração conectada em games e internet para o poema de João Cabral, preservando o texto em primeiro lugar. Levantamos toda uma tradição de pintura expressionista para construir o filme. Severino parece personagem de cinema expressionista. O uso da computação gráfica no filme subverte elementos convencionais do 3D, dialogando também com citações à pintura de artistas como Lasar Segall. (SANTANA, 10.07.2011)

A animação conta também com a trilha sonora de Lucas Santtana, Rica Amabis e Marcelo Janeci, a qual foge um pouco dos clichês das músicas nordestinas, porque ao lado da tradicional sanfona e do zabumba (tambor de duas peles) são introduzidos outros instrumentos, como chocalhos e violas, que inovam e preservam o caráter sensorial e minimalista do texto. Acrescenta-se que uma equipe de dubladores/atores pernambucanos encarna as vozes destoantes do texto original.

Salienta-se que o cartum e a animação tiveram como idealizador a Fundação Joaquim Nabuco, instituição pública com regime de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada ao Ministério da Educação, cujo intento é divulgar a cultura brasileira. A animação seria conteúdo exclusivo das TVs educativas, principalmente do canal TV Escola o que pressuporia um público-alvo de crianças e adolescentes. A mídia estaria a serviço da educação no sentido de propagar, por meio do texto cabralino, valores e ideias da região nordeste. O objetivo de didatizar o texto literário, deve-se à tentativa de conquistar o público jovem e de despertar o interesse para os cânones:

A TV Escola reforça seu compromisso de disponibilizar em sua programação conteúdos que enriqueçam e divulguem a cultura regional e possibilitem seu uso em sala de aula como elemento de reflexão e fomento das práticas multidisciplinares, enriquecendo também assim, o processo de ensino/aprendizagem (prefácio da edição em HQ, 2009).

Os variados recursos tecnológicos tornam a peça cabralina mais convidativa para os jovens. A animação remete ao universo dos jogos de videogame, permitindo um texto mais atraente e dinâmico à geração multitarefa, acostumada à rapidez propiciada pela era cibernética. Os discursos verbovisuais se tornaram bastante populares porque os dois sistemas sógnicos surgem simultaneamente, conferindo maior rapidez:

a visualidade presente no signo literário talvez seja o primeiro impulso, estímulo, motivação à sua transformação em filme. Uma cena de um minuto supriria, no cinema, o que o romancista levou mais de uma dezena de páginas para compor e comunicar ao seu leitor (BOSI, 2002, p. 249).

A visualidade está relacionada à “natureza da imagem, enquanto elemento portador de qualidades plásticas” (ALVAREZ, 2011, p. 415), características que estão presentes tanto no texto verbal quanto naquele que se componha da linguagem visual, como a animação e a *graphic novel*. Discutindo sobre a transposição de um texto visual (pintura) para um verbal (poema), situação inversa daquela aqui tratada, mas com possibilidades semelhantes em relação às potencialidades dos suportes, Alvarez afirma que a visibilidade se realiza de modos diferentes: “Na pintura, a imagem é captada pelos sentidos; no poema, ela é imaginada; na primeira, o objeto é representado visualmente [...] dá a conhecer como *presença*; no segundo, o objeto da enunciação [...] é uma *ausência* [...]”. (ALVAREZ, 2011, p. 415, grifos do autor).

Considerando as razões acima mencionadas, o procedimento de transposição da peça de João Cabral para a animação também se tornou factível e material atrativo na sala de aula. Acerca da relevância da obra de Afonso Serpa para a Educação, destaca-se que a produção ficou entre as nove finalistas na categoria Educação Continuada do *Japan Prize* 2013, concurso internacional voltado à mídia educativa.

Embora resguarde propósitos idênticos – de aduzir o problema do migrante, de impactar o maior número de leitores, de ter um cunho religioso devido à tradição ibérica, e de conter um formato de literatura popular – a transposição de uma linguagem estética para outra é capaz de provocar efeitos tanto contíguos quanto dissonantes. Destarte, mesmo preservando o sentido do texto de Cabral, pode-se dizer que os artistas criam um novo produto por meio da linguagem verbocovisual. Tal fato se deve em função do uso de diferentes meios expressivos, possibilitados pelas novas tecnologias.

3 Da morte e a vida, para a vida e a morte: as transposições.

Uma história contada não é o mesmo que uma história mostrada

Linda Hutcheon

A partir daqui, verificar-se-ão de que maneira as pretensões estéticas perseguidas por João Cabral de Melo Neto ao “contar” **(a)** são “mostradas” por Falcão, na *graphic novel* **(b)**, e por Serpa, no filme animado **(c)**, respectivamente. Para análise serão consideradas apenas três cenas: a apresentação do retirante **(1)**, o encontro com dois homens carregando um defunto **(2)**, o retirante entra em uma casa onde cantam excelências a um defunto **(3)**. As imagens do filme foram extraídas e estão disponíveis no portal TV Escola, ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Todas as figuras serão apresentadas após as explicações; nem todas as cenas da animação estarão dispostas. Os endereços da *graphic novel* e da animação encontram-se dispostos no rodapé desta página.²

3.1 Cena da apresentação do retirante

3.1.a Da peça teatral

No início do texto, a personagem principal, Severino, apresenta-se, em primeira pessoa do singular, pelo nome de batismo “Meu nome é Severino” e explica que é um nome bastante comum no agreste. A mãe da personagem lhe deu esse nome, por ser de santo o que revela a devoção do povo com a fé cristã, como uma maneira de resignação. O jogo entre o substantivo Severino e o adjetivo severina está presente na totalidade da peça, criando um efeito de generalizar o que é para ser particularizado. Severina, do latim *severus*, é a variante masculina de Severino, que significa severo, difícil. Dessa maneira, usando a primeira pessoa do plural, ao contrário do ser compreendido como um sujeito único, o protagonista torna-se coletivo: ele partilha não só o nome, mas também a indigência e a desventura. A personagem antecipa as dificuldades quando tenta se diferenciar dos outros Severinos, filhos de outras Marias que, além de possuírem o mesmo nome e compleição física, estão predestinados à mesma vida e morte severinas: “Somos muitos Severinos/ iguais em tudo na vida”. [Referência?]

Em seguida, ao se dirigir ao público, o faz com uma oração adversativa e um pronome de tratamento: “Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias”. Esses recursos enfatizam a distância social entre enunciador e enunciatário e marcam o grau hierárquico entre ambos: Severino é inferior, igual a tantos outros Severinos. Desse modo, na tentativa de se apresentar, expõe a sua sujeição, o seu exílio imposto para “além dos limites da sociedade,” assumindo a “identidade da subclasse” a qual, segundo o sociólogo Zygmunt Bauman, é constituída por indivíduos que “tiveram negado o acesso à escolha da identidade, se veem oprimidos por

² *Graphic novel*: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publications/1402921167454.pdf>
Animação: <https://tvescola.org.br/tve/video/morteevidaseverina>

identidades aplicadas e impostas *por outros*, da qual não têm permissão de abandonar, nem das quais conseguem se livrar” (2005, p. 44, grifos do autor).

— O meu nome é Severino, [...]
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
[...]
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina
(CABRAL, 1994, p.29-30).

O título “morte” é euforizado em oposição à vida, revelando a luta constante entre vida e morte e a busca pela sobrevivência ao logo da narrativa. Logo, na jornada de Severino em busca da vida, da água, de melhores condições, só encontra a morte. Dessa mudança do ciclo de vida, depreende-se que morte e vida coadunam-se diuturnamente. Como a personagem representa todos os nordestinos, pode-se dizer que todos estão sujeitos à mesma “severinidade”, devido à ineficiência do Estado. No entanto, o povo frágil do Agreste busca, entre os seus e na fé religiosa, forças para garantir a vida.

Cabral expõe o drama da seca, partindo das dicotomias: ser *versus* não ser, homem *versus* animal, morte *versus* vida, escassez *versus* abundância, já que onde há morte não há vida, onde há escassez não há abundância, onde se é tratado como animal, afasta-se da condição humana. Por fim, onde não há nada, o indivíduo deixa de *ser*.

3.1.b Da *graphic novel*

O desenho é a concretização da imagem proposta no hipotexto. Tal assertiva resgata a metáfora do *palimpsesto* proposta por Genette (2010), um hipertexto deriva de um hipotexto o qual também implica novas interpretações. Pode-se dizer que o mérito do ilustrador consiste na apreensão não só das imagens do texto, como também do espírito, pois materializa os interpretantes e os efeitos interpretativos como as sutilezas, os paradoxos, a ironia e o lirismo de algumas cenas. O uso inusitado da linguagem cabralina toma forma e feições na *graphic novel*.

O cartunista, tal como no hipotexto, transpõe para os quadrinhos as rubricas que abrem cada cena e, para isso, usa uma fonte em estilo gótico, com o intuito de resgatar a caligrafia do medievo. As molduras dos quadrinhos foram concebidas sem a ajuda de régua, os contornos são irregulares, o que dá um aspecto bastante rudimentar, como se fosse única, sem reprodução.

A rubrica recebe as mesmas fontes em estilo gótico presentes na capa que se mantêm até o final da *graphic novel*, em uma mistura de gêneros. No primeiro enquadramento, Severino apresenta-se. Somente ele e sua sombra na cena, ao fundo, o traçado lembra a aspereza do sertão e a ilustração dos cordéis. A personagem ganha os traços da descrição que faz de si, instaurando um parecer/ser veridictório. O migrante usa um chapéu gasto para se proteger do sol; as mãos e os pés ganham dimensões desproporcionais: as mãos trabalham e os pés caminham. É o estereótipo do nordestino oprimido pela seca, pela fome e pela exclusão social.

No segundo quadrinho, ao explicar como os demais o reconhecem, ele aparece como um menino, com outras crianças, para fazer referência aos outros Severinos meninos, filhos de outras Marias os quais nascem, crescem e morrem naquele local. A terceira imagem concretiza os muitos outros severinos que recebem as mesmas características físicas – tal como no programa da peça de teatro distribuído em 1966. São severinos multiplicados em 13 imagens idênticas, só mudando os gestos e a posição: um fuma, outro tem a barba por fazer, outro caminha em direção oposta.

No quarto quadrinho aparece a imagem de um homem gordo, sinônimo de fartura e opulência, bem vestido, pois está de gravata e paletó. É uma figura imponente, ocupa todo o cenário, como se tivesse sido fotografado. Trata-se da figuração do coronel Zacarias, dono da propriedade em que Severino nasceu. O simulacro de uma foto enfatiza as distâncias física e social existentes entre os habitantes.

No quinto quadrinho Severino dirige-se diretamente ao público por “vossa senhoria” e arrisca esclarecer, mais uma vez, quem ele é. Para isso, gesticula com os dedos das mãos como se enumerasse – imagem retomada por Serpa – no esforço de se diferenciar dos demais, mas não encontra nem as palavras apropriadas, nem a maneira correta.

No sexto enquadramento a personagem/ homem se corporifica em cactos, uma das poucas vegetações que vingam no solo infértil do sertão. Os elementos humanos tomam as aparências daquilo que é representativo no agreste. O indivíduo integra-se ao meio, simbolicamente incorporando as qualidades vitais dele para a sua subsistência. Deste modo, plantas, animais e seres humanos têm o mesmo *status* naquele ambiente. Os severinos nascem *da e na* mesma terra, vivem a mesma vida e têm o mesmo destino.

No sétimo quadrinho o rosto de Severino funde-se à tinta da pena, figurativizando a imagem de “sangue com pouca tinta”. A referência à tinta pode levar às seguintes interpretações: devido à falta de nutrientes os severinos são anêmicos; os severinos têm a mesma aparência, já que foram pintados com o mesmo pincel e com a mesma tinta; o destino de todos está traçado

com as mesmas linhas, *pela* mesma tinta. O sétimo enquadramento deste estudo destaca o espectro da capa, já explicitado anteriormente.



(FALCÃO, 2010, p. 9 - 10)

3.1.c Da animação

Os sentidos conotativos da peça de João Cabral são transpostos para a animação. Há um cruzamento entre o literal e o figurado, gerando duas novas leituras, já que uma interpretação requer outra uma interpretação. A sintaxe fílmica organiza a animação: plano geral, plano médio, primeiro e primeiros planos, plano de detalhe, ângulo frontal, perfil, quase-perfil.

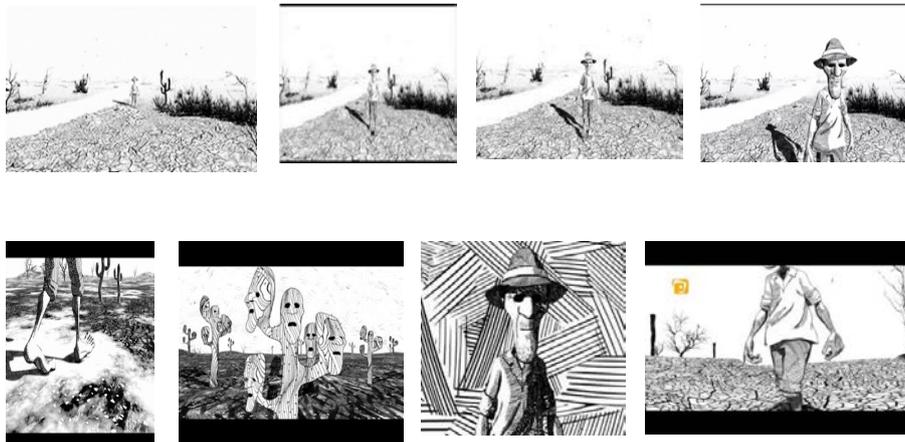
A par da sintaxe que vai sinalizando a aproximação da personagem, ainda no início do filme, um ruído incômodo retumba, gradativamente na paisagem excessivamente branca: as privações de Severino, assim como a escolha dessa sonoridade incomodam. Esse recurso também foi usado no Cinema Novo, especificamente no filme *Vidas secas*, de 1963, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. O preto e o branco lembram o expressionismo na recriação do Agreste nordestino, conforme o propósito da *graphic novel* e conforme intenção de Afonso Serpa, observado anteriormente.

Retomando o exame do som na animação, o ruído remete à circularidade do trajeto, à monotonia, à solidão e ao abandono. Ao longo da animação, tambores, sanfonas e chocalhos ecoam na vastidão da caatinga. Percebe-se a superioridade do sertão sobre o homem. Paradoxalmente, o crocitar dos urubus e o zunido dos insetos deixam mais intenso o silêncio. Para mostrar o cenário, a tomada de cena é em plano aberto, urubus voam ao redor da carcaça e a vegetação típica do local são apresentados. Urubus são pássaros que se alimentam de carne em decomposição, vivem em locais onde há animais com grandes chances de morrer. Essa ave está ligada, por conseguinte, à morte.

Sob a claridade intensa do sol, vão surgindo, paulatinamente, os contornos da personagem Severino que se funde ao cenário. A brancura contínua cria o efeito de perda da noção temporal, uma vez que há poucas alterações no cenário que marquem diferentes horários do dia. Dessa forma, o tempo da peregrinação tona-se “um imutável presente”: “Dá-se a impressão de que o personagem caminha sempre no mesmo lugar, no tempo presente imutável. Sua viagem é como um círculo, em que o ponto de chegada é o mesmo da partida.” (MEYER, 1993, p. 112).

Severino aproxima-se, em seguida se distancia da câmera, revelando que caminha há muito tempo, sem parar. Neste instante, os créditos são dispostos e, o que era somente ruído, torna-se música. A compleição física é apresentada em uma gradação: plano americano, meio primeiro plano, primeiro plano, primeiríssimo plano. Na transposição da HQ para filme animado, Severino ganha feições mais exatas, seu rosto adquire o formato de uma caveira. Os pés e mãos são descritos em um plano de detalhe. Aos poucos, as linhas diagonais vão formando uma trama e integrando o fundo do cenário. Essa textura vai compondo o chão de modo a representar a aridez do Agreste.

Ao som de um instrumento de corda, e em plano americano seguido de primeiro plano, Severino apresenta-se com voz mansa e com os mesmos gestos de enumeração usados na *graphic novel*. Inicialmente, só a voz de um Severino; aos poucos, outras vozes se incorporam ao cenário, os cactos falam “[...] se ao menos mais cinco havia”. Ao som de um clique, o coronel é fotografado, seu busto emoldurado e colocado na parede: o que *parecia* na HQ, *torna-se* na animação. Depois de se apresentar, a personagem distancia-se novamente e retoma a sua jornada.



3.2 Cena do encontro com dois homens carregando um defunto.

3.2.a Da peça teatral

A rubrica “**Severino encontra dois homens carregando um defunto em uma rede aos gritos de: ‘ó irmão das almas’**” (MELO NETO, 1994, P. 36) antecipa a ação da cena. Em seu primeiro encontro com a morte, o retirante se depara com dois homens carregando, em uma rede, o corpo de mais uma vítima das desigualdades sociais do sertão. Severino dirige-se a eles pela expressão popular nordestina “irmãos das almas”, em referência ao fato de não serem do mesmo pai e/ou mãe, mas compartilharem da mesma miséria. É o primeiro diálogo de Severino com algum habitante. Durante a conversa, descobre que o homem fora assassinado e que o motivo fora a vontade dele em expandir um pouco suas terras improdutivas. Não é revelada a identidade do assassino, o que generaliza e torna banal os muitos crimes cometidos naquele local; as personagens não demonstram qualquer indignação com o fato. Ao se referir ao crime, o autor fez uso inusitado da palavra, na imagem das “aves-balas.” Visto que se trata

de um diálogo, o emprego da linguagem oral é bastante expressivo, pois ao indagar se o homem morrera de causas naturais, Severino diz “foi morte morrida ou morte matada?”, o que deixa o texto explícito no que tange às condições de desvalimento do trabalhador pobre diante do poder e da impunidade dos ricos proprietários de terra.

Quem estais carregando,
irmãos das almas,
embrulhado nessa rede?
dizei que eu saiba.
A um defunto de nada,
irmão das almas,
que há muitas horas viaja
à sua morada.
E sabeis quem era ele,
irmãos das almas,
sabeis como ele se chama
ou se chamava?
Severino Lavrador,
irmão das almas,
Severino Lavrador,
mas já não lavra.
E foi morrida essa morte,
irmãos das almas,
essa foi morte morrida
ou foi matada?
– Até que não foi morrida

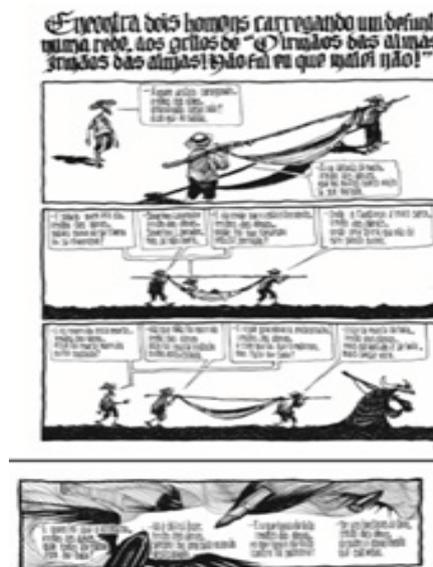
irmão das almas,
esta foi morte matada,
numa emboscada. [...]
E o que guardava a emboscada,
irmão das almas
e com que foi que o mataram,
com faca ou bala?
– Este foi morto de bala,
irmão das almas,
mas garantido é de bala,
mais longe vara.
– E quem foi que o emboscou,
irmãos das almas,
quem contra ele soltou
essa ave-bala?
– Ali é difícil dizer,
irmão das almas,
sempre há uma bala voando
desocupada. [...]
(CABRAL, 1994, 30-31).

3.2.b Da *graphic novel*

No primeiro enquadramento, Severino aparece visto de cima, como se o sol fosse testemunha daquele encontro; a sombra projetada revela que está a pino. Severino aproxima-se dos irmãos das almas, pelo lado. No processo de adaptação para HQ, as falas estão envoltas pelos balões. No segundo quadrinho, Severino, que antes se aproximava, é o próprio defunto, afinal, além da aparência, a morte de todos é idêntica.

No terceiro quadrinho, Severino não mais está na rede, acompanha, logo atrás, os irmãos das almas. Nessa cena, quem guia o cortejo é o espectro da morte. Ele não carrega a foice e sim uma espingarda, em referência ao tipo de morte daquele Severino insepulto.

A espingarda que a morte carrega, concretiza a ideia de que aquele lavrador fora assassinado, não por uma faca ou qualquer outro objeto, e sim por uma bala. As “aves-balas” são figurativizadas no desenho de vários projéteis alados cruzando o céu, como pássaros. Elas concretizam a ideia dos muitos assassinatos por posse da terra que acontecem na região.

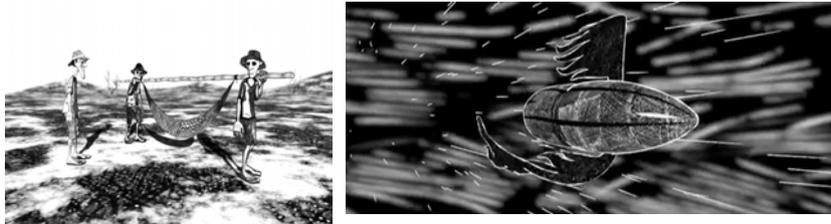


(FALCÃO, 2010, p. 11)

3.2. c Da animação

Nesse momento a trilha sonora se modifica, dando destaque ao som da sanfona. A cada cena, uma nova trilha sonora. Em plano de detalhe, os pés caminantes e descalços de Severino pisam o chão árido, de vegetação rasteira e repleto de pedras. A personagem avista, ao longe, os “irmãos das almas”. Aos poucos se aproxima, não há cortes, e os homens param para conversar. Todos têm a mesma aparência encovada e um chapéu, na tentativa de se proteger do sol escaldante. O espectador acompanha a viagem dos homens. No diálogo, diversas tomadas de câmera: meio primeiro plano, primeiro plano, primeiríssimo plano.

O espectro da morte, ao contrário da *graphic novel*, não acompanha os viajantes, é ele quem atira, com a espingarda, naquele indivíduo, representando todos os assassinatos por causa da posse da terra. Essa bala alada corta o cenário, em animação 3D, o espectador acompanha o trajeto do projétil, como em um *videogame*. O movimento da bala é primeiro focalizado em *close* e em seguida a câmera se afasta abruptamente, criando um efeito de velocidade e enfatizando a magnitude do objeto.



3.3 Cena do retirante ao entrar em uma casa onde cantam excelências a um defunto.

3.3.a Da peça teatral

A rubrica “**Na casa a que o retirante chega estão cantando Excelências a um defunto, enquanto um homem ao lado de fora, vai parodiando as palavras dos cantadores**” (MELO NETO, 1994, P. 35) explica a ação que se dará. Seguindo o seco rio Capibaribe, Severino perde o rumo. Ao adentrar o vilarejo, a personagem depara-se mais uma vez com a morte: escuta excelências a um defunto, vindo do interior de uma casa. Novamente a religiosidade se faz presente no texto, já que Excelências são rezas em forma de canto pelas quais o defunto é oferecido a Deus, trazendo alento para aqueles que têm fé. No entanto, uma voz vinda do lado de fora põe em dúvida a crença daquele povo, ao responder, de maneira irônica, às Excelências. A pessoa que puxa a reza, pergunta, repetidas vezes – prática comum na devoção católica – o que Severino levará ao além-mundo. A voz responde que se o defunto não conquistou nada na sua vida desgraçada, nada poderá levar consigo.

Severino, na passagem, encontrará os demônios, em referência à vida infernal que teve. A disotopia que se faz do inferno é o da temperatura muito quente devido ao sol escaldante, a do fogo do inferno e das privações sofridas. Os demônios que aquele Severino encontra, indagam o que ele carrega da vida. A resposta “cera, capuz e cordão” faz menção aos objetos usados para professar a fé, ou seja, poucos bens materiais, posto que suas aquisições foram “as coisas de não”.

O parodiador também diz que está na hora de enterrar o desvalido, pois “o corpo quer ir embora”, assim como a alma, já a caminho do além. Excelências sugerem que Severino voltará à terra e geminará como uma semente, em outros Severinos que ficaram, os herdeiros das mesmas privações, em um processo cíclico.

– Finado Severino,
quando passares em Jordão
e os demônios te atalharem
perguntando o que é que levas...
– Dize que levas cera,
capuz e cordão
mais a Virgem da Conceição.
– Finado Severino, etc...
– Dize que levas somente
coisas de não:
fome, sede, privação.
– Finado Severino, etc...
– Dize que coisas de não,
ocas, leves:
como o caixão, que ainda deves.
[...]
(CABRAL, 1994, p.35).

3.3.b Da *graphic novel*

O chão rachado penetra na casa do falecido. Há uma mulher, na ponta no caixão, que puxa as orações e espera as respostas. Os participantes olham para o defunto e há um deles que olha para ela.

Severino não entra na casa, fica ao lado de fora, observando a cena; não obstante, o ângulo de visão é do urubu, de cima, é ele o parodiador, como se observa no balão de fala que sai do bico da ave – a qual aparece em muitas cenas da HQ e da animação. O urubu é personificado, é o único ser que tem seu alimento garantido: a carcaça dos animais – os corpos dos severinos; logo, há uma equalização dos seres vivos. O urubu ronda a carniça do “animal” que está sendo velado. A imagem da ave agourenta não aparece no hipotexto, é uma informação acrescida, isto é, uma nova interpretação. Quando não aparece o espectro da morte, aparece o urubu. As Excelências encomendam a alma de Severino de dentro (o falecido), na crença de que existe vida após a morte. O Severino de fora prevê o seu destino.



(FALCÃO, 2010, p. 15)

3.3.c Da animação

O rio seco é ilustrado pelas ranhuras do chão. O urubu acompanha, do alto, Severino, como se a perspectiva fosse a da própria ave. Nesse contexto, o pássaro está associado às crendices populares, visto como mau presságio ao voar sobre casas e/ou pessoas, simbolizando infelicidade e morte. Há, pois, ao longo da animação, dois ângulos de visão: o de Severino, que narra, e da ave, que o acompanha. Simulando um *travelling*, a câmera explora o ambiente e leva a personagem à próxima cena.

Ninguém na vila, a música cessa, ouve-se o latido de dois cães, personagens incluídas no cenário, diferindo-se do original. Em *zoom in*, uma casinha vai despontando ao longe. Severino escuta, vindo de lá, o canto de Excelências a um defunto. Em primeiro plano, a câmera focaliza o urubu pousar no teto e observar, soturnamente, a cena. Ao invés de os homens parodiarem ao lado de fora, como sugerido no hipotexto, o desenho o faz com o escurecimento da tela e com as vozes assonantes que pairam no ambiente. Com passos lentos, Severino sai do ofuscamento do sol e entra na sala sombria, em um choque entre claro e escuro. Uma tomada completa focaliza o cenário, podendo-se observar Severino e as outras personagens, cabisbaixas, recitando as Excelências. O primeiro plano presencia Severino observar o defunto, em seguida, retirar o chapéu e fazer o sinal da cruz. O primeiríssimo plano testemunha o olhar embotado de Severino na contemplação das mãos cruzadas do falecido e no próprio reconhecimento. Ao fundo, as recitações: “dize que [levas] coisas de não, ocas, leves: como o caixão, que ainda deves”, em seguida, respeitosamente, vai embora. A cena não é vista de cima, como na HQ, o ângulo é pela visão de Severino, em meio primeiro plano.

O auto e animação dialogam com diversos outros textos e gêneros do discurso no que diz respeito a sua composição, por isso, retomando a proposta de Kristeva (2005, p. 68), a narrativa se compõe de um “mosaico” de textos. O texto de partida é um auto publicado em livro que posteriormente chega aos palcos. O auto mistura características do teatro vicentino e da literatura popular do Nordeste. Na transposição para HQ adquire traços pictóricos oriundos da xilografia e dos cartuns. Para a animação, os traços do cartunista ganham um apelo da pintura expressionista, além de recursos da computação gráfica e filmica, enfim, diversos sistemas de signos dialogam entre si. Na transtextualização, a *graphic novel* e a animação dialogam com o conteúdo do hipotexto, o que Genette (2010) designa de “transformação séria”. Outrossim, o auto e as adaptações também dialogam com a cultura nordestina e, por extensão, com o teatro medieval. Vale lembrar que a HQ e a animação não existiriam sem a peça dramática em uma teia de relações intertextuais, cabendo ao leitor desfiá-las.

Considerações Finais

Em um simulacro da realidade, João Cabral de Melo Neto, em *Morte e vida severina*, apresenta a vida do povo nordestino e as questões mais complexas da natureza humana: a luta

pela sobrevivência dentro do universo sensível e inteligível que permeia as mentes, as almas e as ações do povo em relação aos problemas sociais que levam à miséria e à fome, decorrentes da seca e da falta de gestão política. Neste contexto, é apresentado o caminho percorrido pelo sertanejo Severino, em busca de melhores condições de vida, revelando a angústia do migrante nordestino, por meio das vivências e memórias da personagem. Ao longo da trajetória são reveladas situações de mudança de estado e transformação, para finalmente atingir um estado de plenitude em um percurso que parte da indignação sobre as precárias condições de vida no sertão nordestino à constatação da morte iminente.

O cartunista Miguel Falcão, a pedido da Fundação Joaquim Nabuco, promove a transposição do texto literário *Morte e Vida Severina* para *graphic novel*, figurativizando as imagens atreladas à morte, tanto eufóricas quanto disfóricas. Para tanto, recorre às imagens comuns à literatura de cordel e às cores preto e branco, em uma contraposição da vida *versus* morte. Mais tarde, Afonso Serpa, transpõe para a animação 3D o texto original e os desenhos de Miguel Falcão. Preservando o hipotexto, a animação dá vida e movimento aos personagens, mantendo o mesmo tom dramático e melancólico sugerido no poema dramático. A fim de concretizar os efeitos pretendidos por Cabral, Serpa serve-se dos recursos do cinema, da tecnologia 3D e da arte expressionista. Revestida pela figuratividade e pela tematização, a obra trabalha com as sensações por meio da escolha dos sons, das cores e dos traços. Os efeitos verbocovisuais utilizados minuciosamente em todo o percurso, concretizam gradativamente o estado de sabedoria, de consciência e de reflexão sobre a própria existência do protagonista, mostrando a necessidade humana de sobrevivência, assim como a busca pela superação das dificuldades por meio da religiosidade, da esperança de uma nova perspectiva de vida.

Em uma época de tantos recursos tecnológicos, urgem novas formas de representação artística como instrumentos aliados à ampliação do repertório dos alunos. As adaptações de *Morte e vida severina* podem capacitar os alunos na apreensão da realidade concreta, estimular a reflexão e despertar o senso crítico. Conforme assevera Marcos Napolitano (2009, p. 15): “Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura, ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” O objetivo de didatizar o texto literário cumpre a função de conquistar o público jovem e de despertar o interesse para os cânones. Ao disponibilizar conteúdos que enriqueçam e divulguem a cultura regional, a TV Escola, de fato, cumpre “o compromisso de possibilitar o uso [desses materiais] em sala de aula como elemento de reflexão e fomento das práticas multidisciplinares, enriquecendo o processo de ensino/aprendizagem”. São as várias mídias a serviço dos educadores.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Aurora Gedra Ruiz. A pintura e o poema: processos de criação e de leitura. **Letras & Letras**. Revista do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. v. 27, n. 02, p. 413-422, jul/dez. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAZIN, Andre. **Por um cinema impuro**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

_____. Os estudos literários na era dos extremos. In: **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nílson Moulin. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CURADO, Maria Eugênia. **Literatura e cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?** *Temporis[ação]*, Goiás, v. 1, nº 9, Jan/Dez, 2007.

DICIONÁRIO DE NOMES PRÓPRIOS. Severina (Verbetes). *Dicionário de nomes próprios*. Disponível em: < <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/severina/>>. Acesso em 26 ago. 2018.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FALCÃO, Miguel. Pelo segundo ano seguido, Anima Mundi não terá longas brasileiros. *Cultura. Globo*. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/pelo-segundo-ano-seguido-anima-mundi-nao-tera-longas-brasileiros-2718543#ixzz4wSRMvSIP> >. Acesso em: 26 ago. 2018.

_____. Adaptação de *Morte e vida Severina* concorre a prêmio na terra do mangá. In: *Jornal do Commercio*. 07/09/2013. Entrevista. Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/cinema/noticia/2013/09/07/adaptacao-de-morte-e-vida-severina-concorre-a-premio-na-terra-do-manga-96638.php>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

FONSECA, Rodrigo. Pelo segundo ano seguido, Anima Mundi não terá longas brasileiros. O GLOBO. Rio de Janeiro, *Cultura*, 10/07/2011. Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/pelo-segundo-ano-seguido-anima-mundi-nao-tera-longas-brasileiros-2718543>.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Tradução de Cibele Braga *et al*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

GUIMARÃES, Hélio. O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de Os Maias. In: PELLEGRINI, Tânia et al. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Ed. Senac. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003: 91-114.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005

LITERATURA de Cordel (Verbetes). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo9658/literatura-de-cordel>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

MARTIN, Macel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MELO NETO, João Cabral. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

_____. *João Cabral: O engenheiro do verso*. Entrevista. Disponível em: <http://medei.sites.uol.com.br/penazul/geral/entrevis/cabral.htm>. Acesso em 01 nov. 2017.

MELO NETO, João Cabral de; FALCÃO, Miguel. **Morte e vida severina**. Recife: Fundaj/Massangana, 2009. 42 p.: il. Edição em quadrinhos.

MEYER, Marlyse. **Mortes Severinas**. Caminhos do Imaginário no Brasil. São Paulo: EDUSP, 1993

MITRY, Jean. A forma e o objetivo do cinema. In: ANDREW, James Dudley. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Tradução de Tereza Otton. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MORTE E VIDA SEVERINA. Direção: Afonso Serpa. Produção: Alexandre Fischgold. Roteiro: Afonso Serpa. Música: Lucas Santtana, Macedo Jeneci, Rica Amabis, Siba Siba. Brasil: Fundação Joaquim Nabuco/TV Escola. 2010. Animação, Drama. P&B. HD (56 min.). Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/videoteca/serie/interprograma-morte-e-vida-severina>>. Acesso em 26 ago. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pinheiro. **História da poesia modernista**. São Paulo: João Scortecci Editora, 1991.

SECCHIN, Antonio Carlos. **João Cabral**: a poesia do menos. São Paulo: Duas cidades; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1999.

**A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E ILUSTRAÇÃO EM
HISTÓRIA DO CAPUCHINHO VERMELHO CONTADA A CRIANÇAS
E NEM POR ISSO, DE MANUEL ANTÓNIO PINA**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LITERATURE AND
ILLUSTRATION IN *HISTÓRIA DO CAPUCHINHO VERMELHO
CONTADA A CRIANÇAS E NEM POR ISSO*,
BY MANUEL ANTÓNIO PINA**

*Catarina Gomes*¹

RESUMO

No presente artigo, analisar-se-á a relação entre literatura e ilustração no conto *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*, de Manuel António Pina, que inclui seis pinturas a pastel da artista plástica Paula Rego. Analisaremos algumas das semelhanças e diferenças entre o conto do autor português e as versões anteriores, de Perrault e dos Irmãos Grimm. Destacaremos, sobretudo, a importância das ilustrações nos contos infantis, realçando a necessidade de aliar dois tipos de texto — o pictórico e o verbal —, podendo o primeiro auxiliar na decodificação do segundo. Torna-se também necessário pensar em conceitos como “belo” e “grotesco”, tão presentes na obra de Paula Rego.

Palavras-chave: literatura, ilustração, belo, grotesco.

ABSTRACT

The present article intends to analyze the relationship between literature and illustration in the tale *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*, by Manuel António

¹ Universidade do Minho



Pina, which includes six pastel paintings of the visual artist Paula Rego. We will look at some of the similarities and differences between the tale of the portuguese author and the previous versions of Perrault and the Brothers Grimm. We will emphasize, above all, the importance of illustrations in children's stories, highlighting the need to combine two types of text — pictorial and verbal — and concluding that the pictorial may assist in the decoding of the verbal text. It also becomes necessary to think of concepts such as “beautiful” and “grotesque”, often present in Paula Rego's work.

Keywords: literature, illustration, beautiful, grotesque.

O conto de Manuel António Pina, intitulado *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso* (2005), inclui seis pinturas a pastel da artista plástica Paula Rego, que foram realizadas antes da escrita da obra, ao contrário do que seria de esperar. Trata-se de uma narrativa breve, na qual se encontra subvertida a história tão conhecida pelos leitores. O autor partiu do hipotexto da versão francesa de Charles Perrault, em grande parte, e também da versão dos irmãos Grimm.

Considerado um dos contos mais conhecidos, *O Capuchinho Vermelho* inaugurou-se como texto matriz com o francês Charles Perrault, em 1697. Na sua perspetiva, os contos de tradição oral deveriam incluir uma moralidade, quase sempre severa, como se pode constatar pela leitura dos mesmos. Posteriormente, no século XIX, o interesse por esses contos começa a difundir-se e surge uma adaptação dos irmãos Grimm, na Alemanha, que transforma alguns aspetos da história, que servirá de base a diversas adaptações. O público-alvo preferencial é quase sempre a criança, como indica o título do livro de Manuel António Pina. No entanto, parece deixar evidente que a sua narrativa se pode destinar também a adultos. Embora seja clara a influência que as versões francesa e germânica tiveram no seu processo de escrita, acreditamos que há mais semelhanças entre o conto de Manuel António Pina e o de Charles Perrault, tal como analisaremos adiante.

Na versão portuguesa, torna-se necessário destacar a importância da presença de ilustrações da artista plástica Paula Rego, que foram realizadas antes da redação da obra. O autor relata, numa entrevista ao jornal Público, que a sua versão foi um desafio, explicando que “A ilustração costuma ser posterior à escrita e, neste caso, escrevi uma história não só a partir de uma obra plástica existente, como ainda a partir de uma narração também ela pré-existente.” (PINA, 2005, s/p). Deste modo, cabe ao leitor descodificar dois tipos de texto — o verbal e o pictórico —, que se encontram intimamente relacionados.

A literatura para a infância e a ilustração, quando se encontram associadas, podem contribuir para um desenvolvimento da competência leitora da criança, que se familiariza, desde cedo, com a arte. A obra literária, por si só, já “exige competências leitoras elaboradas e complexas, incluindo um elevado domínio de múltiplos códigos (linguísticos, culturais, simbólicos e outros que enformam o policódigo literário). (RAMOS, 2010, p. 59). Além disso, a Literatura é transmissora de valores morais, culturais e educacionais que contribuem para a formação do indivíduo. É inegável a sua importância para a construção da identidade de cada um, que se redefine no confronto com o Outro.

Tal como afirmava Proust, “Não há talvez dias da nossa infância que tenhamos tão intensamente vivido como aqueles que julgámos passar sem tê-los vivido, aqueles que passámos com um livro preferido.” (1997, p. 5). Um bom leitor começa, desde cedo, a ouvir canções de embalar, lengalengas e trava-línguas, passando depois para os contos tradicionais que transmitem valores morais importantes com os quais a criança deve familiarizar-se. No processo do seu crescimento, certamente saberá fazer as escolhas literárias que vão ao encontro da sua personalidade e dos seus interesses, que vão sendo cultivados ao longo da vida.

Se pensarmos também na importância do texto pictórico aliado ao texto verbal, constatamos que a ilustração pode auxiliar na descodificação da mensagem. Através da imagem, a criança identifica os pensamentos e emoções de uma determinada personagem, por exemplo. As cores associam-se também a um significado, que o público infantil poderá desvendar. De acordo com Isabel Calado,

À imagem cabe ainda, nesta mesma dimensão referencial, *interpretar* a informação, conferindo-lhe maior legibilidade. Se a mensagem é complexa, sobretudo nesse caso, esta é uma força comunicativa e pedagógica da imagem que não deve ser menosprezada. Ao interpretar a informação, não raras vezes a imagem chega a *transformar* essa informação. (2000, p. 112).

Um olhar atento poderá até alcançar determinadas leituras diferentes das de um adulto, precisamente porque a criança consegue ver para além do que lhe é apresentado. Na verdade, “Aqueles que são expostos a diferentes linguagens estéticas são capazes, mesmo antes de saberem ler, de reconhecer estilos e identificar ilustradores e até exprimir preferências e justificá-las.” (RAMOS, 2010, p. 12). Deste modo, o contacto com diferentes experiências artísticas é cultivado e aperfeiçoado ao longo do tempo. A literatura infantil, em diálogo com a ilustração, proporciona à criança um novo olhar sobre a narrativa. Por um lado, o texto verbal permite-lhe ampliar o seu léxico, deparando-se, por vezes, com palavras ainda desconhecidas. Por outro, o texto pictórico é também uma forma de narração, que lhe possibilita entender melhor a história através das imagens, alargando a sua imaginação.

No conto de Manuel António Pina, o leitor depara-se, desde logo, com um título invulgar — *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso* —, que remete para as versões anteriores, já conhecidas pelo público-alvo. A ligação que se estabelece com a narrativa de Perrault é evidente, como se constata logo pelo início do conto com a expressão “Era uma vez...”. Há aspetos que se relacionam diretamente, como a descrição física de Capuchinho e o amor que por ela nutriam a mãe e a avó. A explicação do nome da protagonista é idêntica em ambas, relatando-se que a avó lhe tinha feito um casaco vermelho de lã com um capuz vermelho, quando fizera onze anos, segundo a versão de Manuel António Pina. A relação intertextual evidencia-se também, logo no início, com a referência a outro conto, do qual fazia parte uma menina com um nome igual ao de Capuchinho Vermelho. A história era contada pela avó à menina que, antes de adormecer, lhe pedia que a lesse novamente. Trata-se, portanto, de uma narrativa encaixada dentro de outra narrativa.

Ainda na primeira página do conto do autor português, é possível observar uma dissemelhança em comparação com a versão do autor francês: Capuchinho indigna-se com o decorrer da história que a avó lhe conta, uma vez que a mãe não auxiliou a menina, quando esta necessitava da sua ajuda, e o pai nem sequer fazia parte da narrativa. Estupefacta com o facto de a mãe não ter matado o lobo, Capuchinho interroga constantemente a avó, na esperança de obter uma resposta que lhe permita compreender os sucessivos acontecimentos. No entanto, a sua contadora de histórias apenas lhe consegue responder que “Já ninguém se lembra desses pormenores, é uma história muito antiga que ensina às meninas que não devem dar conversa a lobos...” (PINA, 2005, p. 5), o que se relaciona também com os versos que lhe recitava e terminavam do seguinte modo: “*Cuidado, meninas, que os lobos de bons modos / são os mais perigosos de todos!*” (PINA, 2005, p. 5). Tais palavras remetem o leitor para o conto de Perrault, em particular para a moralidade que se encontra no final da narrativa. Nas palavras do autor, as meninas deviam ter cuidado, uma vez que “os Lobos adocicados são, de entre todos, os Lobos mais perigosos.” (PERRAULT, 2016, p. 13). Deste modo, é possível constatar que também a avó alerta a neta para os perigos que as crianças corriam, sobretudo quando se cruzavam com desconhecidos. O diálogo entre a avó e Capuchinho faz-se acompanhar da primeira ilustração de Paula Rego, na qual podemos observar a menina, com o seu casaco vermelho de lã, com um olhar misterioso e indagador.



1. Paula Rego, *Little Riding Hood on the Edge* (2003)

Embora a avó alertasse a neta para os perigos existentes na rua, sobretudo no que dizia respeito aos lobos, Capuchinho mantinha-se cética, afirmando que “Nas histórias para crianças é que há lobos... Isto é a vida real, avozinha, acorde. Na vida real não há lobos à solta a atacar as meninas que vão para a escola...” (PINA, 2005, p. 7). Rejeitando os avisos da avó, a menina pede à mãe que a deixe ir sozinha para a escola, uma vez que já se considerava crescida. Com a permissão da mãe, Capuchinho faz o seu percurso sem companhia, prometendo que voltaria para casa assim que terminasse as aulas. Contudo, pelo caminho, decide colher flores para levar à avó, cruzando-se “com um vizinho que fazia *jogging*” (PINA, 2005, p. 9). O vizinho era apelidado

de Lobo e, de acordo com a versão do autor português, era engenheiro. Tais aspetos sublinham mais uma diferença em relação ao conto de Perrault, no qual não há a presença de um vizinho. De acordo com Sara Reis da Silva,

importa sublinhar o facto de, no texto de Pina, longe da tradição *grimmiana*, apenas intervir uma personagem masculina, a do Sr. Lobo, figura retratada, inicialmente, como humana no seu posicionamento social, mas que se revela como animalesca. Note-se que a selecção do nome próprio «Lobo» parece sugerir a confiança que o autor possui em relação ao receptor e à sua capacidade de percepção do sentido implícito deste nome e do próprio jogo semântico originado pela oscilação Lobo (nome próprio) vs. lobo (nome comum), um recurso intertextual que, mesmo pela criança-leitora naturalmente com uma limitada competência literária, poderá ser reconhecido com eficácia. (2006: 8).

De facto, o aparecimento do Lobo, que era considerado amigo da avó de Capuchinho, causa uma certa estranheza, sendo o leitor confrontado com aspetos novos, na narrativa, que não tinham tido lugar nas versões anteriores. Além disso, o facto de ser encontrado a fazer exercício físico também remete para os dias atuais, sendo considerada uma atividade comum. Demonstrando uma atitude amigável, o Sr. Lobo diz a Capuchinho que será melhor avisar a sua avó que a menina chegaria entretanto, enquanto esta colhia, cuidadosamente, as flores.

O diálogo entre Capuchinho e o Sr. Lobo surge acompanhado da segunda ilustração da pintora Paula Rego. Intitulando-se *Happy Family – Mother, Red Riding Hood and Grandmother*, parece funcionar como um prenúncio do que virá a seguir, uma vez que o lobo possui um olhar maléfico, observando atentamente o abraço da avó e da neta.



2. Paula Rego, *Happy Family - Mother, Red Riding Hood and Grandmother* (2003)

De facto, nas ilustrações de Paula Rego,

prevalecem figuras humanas quase todas grosseiras (com a exceção da menina do Capuchinho), a tocar, por vezes, o grotesco — que é, aqui, o belo —, e das quais sobressaem a dureza, a secura e a violência das expressões faciais e corporais, como, aliás, é comum ao trabalho desta artista plástica. (SILVA, 2015, p. 220).

Se atentarmos na terceira ilustração, intitulada *The Wolf*, percebemos que a personagem mais grotesca é, sem dúvida, o vilão da narrativa. A indumentária preta poderá ser, desde logo, um indício da maldade e da ameaça que representava para a família. A sua pose despreocupada parece indicar que já tinha em mente um plano para entrar em casa da avó e enganar Capuchinho.

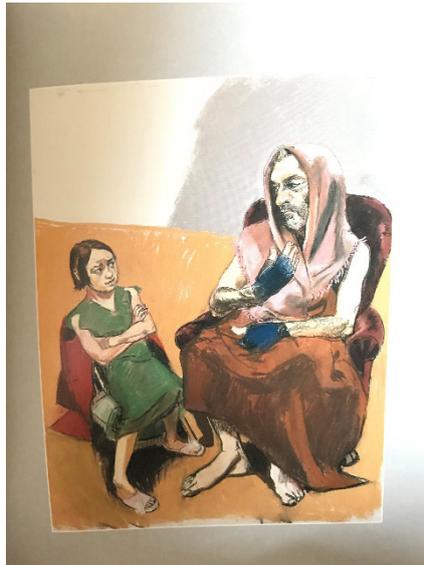


3. Paula Rego, *The Wolf* (2003)

O lobo corresponde, assim, a “uma perturbação vinda de um elemento externo, masculino, pintado disforicamente enquanto ser que suscita a agressividade por parte da figura materna.” (SILVA, 2015, p. 221). De certa forma, revela também astúcia, pois consegue iludir a avó devido à sua posição social. Aliás, serve-se da sua profissão respeitável para entrar em casa da senhora, que não desconfia de qualquer malícia da sua parte. Em relação ao lobo e ao lugar que ocupa na literatura infantil, Fernando Azevedo sublinha que este “é assimilado a uma personagem maligna, que causa temor, dado que factualmente percebida como aniquiladora da ordem instituída.” (2010, p. 13) Além disso, acrescenta ainda que se mostra “não apenas ardiloso e enganador (ao ponto de enganar não só a menina ingénua, como também a sua avó, mulher já experiente e vivida, que habita num território exterior à aldeia comunitária), como igualmente destruidor.” (AZEVEDO, 2010, p. 14). Deste modo, os acontecimentos que sucedem no conto de Manuel António Pina são os que o leitor já conhece da versão anterior, de Perrault: a morte da avó e de Capuchinho.

O diálogo entre Capuchinho e o Lobo é idêntico ao que está presente na versão de Perrault, embora se encontre, no conto de Manuel António Pina, um registo humorístico, como se pode constatar pela seguinte afirmação: “A avó também cheirava sempre muito bem, a alfazema, e

agora dir-se-ia que cheirava a suor, mas Capuchinho julgou que fosse de ter estado toda a manhã a fazer as lides da casa.” (PINA, 2005, p. 12). Segue-se uma conversa entre ambos, durante a qual vai surgindo a desconfiança da menina, que observa aspetos físicos muito particulares da avó, como os olhos e as orelhas grandes. Além disso, estranha também o tom de pele da avó e o seu “aspecto assustador” (PINA, 2005, p. 12), que se poderia justificar pelas sombras da sala, segundo Capuchinho. A ilustração relativa ao encontro entre a menina e o lobo, na casa da avó, exemplifica o que temos vindo a descrever.



4. Paula Rego, *The Wolf chats up Red Riding Hood* (2003)

Para além de ser evidente, através da ilustração, o aspeto assustador de que desconfiava Capuchinho, também o título indicia a malícia do lobo, que tenta enganar a menina, fazendo-se passar pela avó.

No decorrer dos acontecimentos, a maior diferença reside na atitude da mãe da menina, que se depara com o lobo, quando regressa do trabalho, e decide matá-lo, ficando com as suas peles. No final, afirma: “Assim como assim (...), sempre fico com a estola...” (PINA, 2005, p. 16).

As duas últimas ilustrações, relativas ao momento em que a mãe mata o lobo e à sua exibição com as peles do mesmo, respetivamente, demonstram o sentimento de indiferença que a mãe de Capuchinho sentiu em relação à morte da avó e da filha, o que causa uma certa surpresa ao leitor, devido a uma “parcial inversão do *topos* do amor maternal ou do sofrimento perante a perda de uma filha.” (SILVA, 2006, p. 9). Vejamos as ilustrações que se seguem:



5. Paula Rego, *Mother Takes Revenge* (2003) 6. Paula Rego, *Mother Wears the Wolf's Pelt* (2003)

Nas ilustrações acima apresentadas, é possível observar o lado grotesco das figuras. De acordo com Sara Reis da Silva, “uma vez mais à semelhança de outras narrativas da artista, presente-se uma tendência subversiva e inconformista, que inquieta e impele ao questionamento, por exemplo, da essência do Belo.” (2015, p. 221.). Na obra de Paula Rego, deparamo-nos frequentemente com uma representação inesperada dos homens e mulheres, com corpos quase sempre distorcidos. No que diz respeito ao conceito de grotesco, Bakhtin sublinha que este se encontra ligado à cultura popular e se destaca pelo efeito de estranheza. Segundo o autor, “apenas a boca e o nariz (esse último como substituto do falo) desempenham um papel importante na imagem grotesca do corpo.” (1987: 276). Além destes, também o olhar se revela significativo, uma vez que “os olhos arregalados interessam ao grotesco, porque atestam uma tensão puramente corporal.” (BAKHTIN, 1987, p. 277). Se observarmos as ilustrações de Paula Rego com atenção, percebemos que os olhos do lobo, sobretudo na figura 2, se encontram arregalados, causando admiração e medo, em simultâneo. Também a mãe de Capuchinho apresenta um olhar, de certa forma, grotesco e intimidante, bem como uma pose despreocupada. De acordo com Ana Nolasco,

Os corpos grotescos contrapõem assim, aos contornos bem delineados dos corpos clássicos que se perfilam contra um fundo ordenado, o informe, o disforme, as formas que trazem no rosto a expressão da dor do parto ao saírem, distorcidas, da amálgama do fundo. (2004, p. 144).

As pinturas de Paula Rego, segundo a autora, que se baseia nas ideias de Bakhtin, escapam ao modelo clássico de beleza, no qual figurava uma imagem “lisa e estática” (NOLASCO, 2004, p. 144), opondo-se ao grotesco. No caso da figura feminina, também é possível observar que esta se apresenta musculada e um pouco masculina. De facto, a propósito de arte, a pintora afirma que esta é “disgusting and to avoided” (BROWN, 2009, s.p.) e sublinha ainda que o que lhe interessa verdadeiramente é “the beautiful grotesque” (BROWN, 2009, s.p.).

Em *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso*, de Manuel António Pina, para além de encontrarmos aspetos novos, presentes na narrativa, em relação às duas obras já existentes — de Perrault e dos irmãos Grimm —, também somos confrontados com as ilustrações de Paula Rego, que acabam por complementar o texto verbal. No caso específico da literatura para a infância, tal como constata a autora Marly Amarilha, “a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, como, por exemplo, a imobilidade da ilustração favorece à capacidade de observação e análise.” (2012, p. 41). Além disso, “os livros infantis indicados para leitores principiantes apresentam poucas palavras e as ilustrações carregam as ações da narrativa formando assim o texto da história e permitindo-lhes a experiência de leitores.” (AMARILHA, 2012, p. 41). De facto, o texto pictórico também pode auxiliar a criança na descoberta do significado de determinadas palavras. A tão afamada história do Capuchinho Vermelho ganha outra dimensão com as ilustrações de Paula Rego, com a presença da menina, da avó e do lobo, o grande vilão, ilustrado de uma forma grotesca. Relacionando o texto verbal e o texto pictórico, chegamos à conclusão de que ficam evidentes temáticas importantes como a insegurança vivida nas cidades, a relação entre mãe e filha, bem como entre a avó e a neta, o medo, e até mesmo “a tensão permanente entre a essência e a aparência (ser vs. parecer)” (SILVA, 2006, p. 10), tão bem demonstrada na figura do lobo, que aparenta ser amigo da família e se serve do seu estatuto social para conquistar a confiança da avó.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as Fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Fernando. “Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras.” In: **Infância, Memória e Imaginário. Ensaios sobre Literatura Infantil e Juvenil** (coord. Fernando Azevedo). Braga: Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais** (trad. Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1987.

BROWN, Mick (2009). “Paula Rego Interview”. **The Telegraph**. Acedido de <https://www.telegraph.co.uk/culture/art/6469383/Paula-Rego-interview.html#top> [21 de maio de 2018].

CALADO, Isabel. “A funcionalidade das imagens em geral e o caso, em particular, das ilustrações: boas imagens precisam-se.” In **2ª Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura infantil e ilustração** (coord. Fernanda Leopoldina Viana, Marta Martins e Eduarda Coquet). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000.

GOMES, Sara. “Quem ainda tem medo do lobo mau?” **Público**. Acedido de <https://www.publico.pt/2005/03/11/jornal/quem-ainda-tem-medo-do-lobo-mau-1063> [21 de maio de 2018].

NOLASCO, Ana. “A ironia e o grotesco na obra de Paula Rego.” In: **Compreender Paula Rego: 25 perspectivas** (ed. Ruth Rosengarten). Porto: Fundação de Serralves, p. 144-148, 2004.

PINA, Manuel António. **A História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso** (ilustrações de Paula Rego). Fundação de Serralves, 2005.

PERRAULT, Charles. “O Capuchinho Vermelho”. In **Contos de Perrault** (trad. Maria Alberta Menéres). Porto: Porto Editora, p. 7-13, 2016.

PROUST, Marcel (1997). **O prazer da leitura** (trad. Magda Bigotte de Figueiredo). Alfragide: Teorema.

RAMOS, Ana Margarida. **Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo**. Porto: Tropelias e Companhia, 2010.

SILVA, Sara Reis da. “O Capuchinho Vermelho revisitado: leituras da história do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso, de Manuel António Pina”, in **A Criança, a Língua, o Imaginário e o Texto Literário. Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens**. Actas do II Congresso Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, p. 1-13, 2006.

SILVA, Sara Reis da. “Pintores e pinturas revisitados na literatura para a infância”. In **CONFIA – 3rd International Conference on Illustration & Animation**. Braga, p. 215-228, 2015.

**DUAS VEZES HELENA: APONTAMENTOS SOBRE SUA OBRA E
SUA VERSÃO EM MANGÁ**

**TWICE HELENA: NOTES ON ITS ORIGINAL TEXT AND ITS
MANGA VERSION**

*Pedro Panhoca da Silva*¹

RESUMO

Busca-se apontar elementos que auxiliaram a adaptação da obra *Helena* (1876), de Machado de Assis e publicada no folhetim O Globo (1876), para seu formato em *mangá* produzido pela editora NewPOP (2014) usando como base a teoria da adaptação de Hutcheon (2013), análises de Braga Jr (2011) e Lipszyc (1972), bem como outros textos relevantes, incluindo impressões próprias. Foi possível perceber que muitos componentes visuais e verbais da nova obra podem ser encontrados também no original, assim como outros recursos presentes em outros folhetins da época.

Palavras-chave: *Helena*; Machado de Assis; *Mangá*.

1 Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis (2007), Especialista em Ensino de Português, Literatura e Redação pelo Centro Educacional Claretiano (CEUCLAR) (2009), Mestre pela UNESP/Assis e Doutorado em curso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com bolsa da referida instituição. Atualmente é professor do Centro Universitário Herminio Ometto de Araras (UNIARARAS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Infanto-juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: produção textual, leitura, livros-jogos. É também membro dos grupos de pesquisa "Poéticas da negatividade" - coordenado pelo Prof. Dr. Fabiano Rodrigo da Silva Santos -, e "Literatura no contexto pós-moderno" - coordenado pela Prof. Dra. Helena Bonito Couto Pereira, além de ser editor-colaborador/colunista da revista LEGENDARY ART MAGAZINE, colaborador do fanzine/revista ALARUMS & EXCURSIONS e editor o banco de dados gamebooks.org.



ABSTRACT

It is intended to point out elements that helped adapt the text *Helena* (1876), by Machado de Assis and published in O Globo (1876) leaflet, for its format in manga produced by the publisher NewPOP (2014), based on the theory of adaptation of Hutcheon (2013), analyzes of Braga Jr (2011) and Lipszyc (1972), as well as other relevant texts, including own impressions. It was possible to perceive that many visual and verbal components of the new text can be found also in the original, as well as other resources present in other leaflets of that time.

Keywords: *Helena*; Machado de Assis; *Manga*

1. Introdução

Os quadrinhos, antes um subproduto nocivo por parte da sociedade norte-americana dos anos 50, adquiriram o status de *cult*, impulsionados pelo título de nona arte², conquistado há alguns anos. Os quadrinhos brasileiros, porém, parecem ser taxados como mais desinteressantes do que os estrangeiros. Historicamente, o público sempre preferiu consumir quadrinhos de super-heróis norte-americanos às produções nacionais, e ainda hoje quadrinhos voltados a temas brasileiros são escassos ou mesmo rejeitados pelo público consumidor. Essa generalização, por sua vez, não pode ser tomada como verdade absoluta, pois segundo CIRNE (1973),

Quando a problemática comunicacional passou a ser estudada e questionada em profundidade, quando a cultura de massa começou a receber um tratamento crítico fundado na semiologia e na Teoria científica da História, os quadrinhos despontaram – ao lado do cinema – revelando uma pujança estética já presente no *Little Nemo*³ de 1905! (CIRNE, 1973, p.9, grifo do autor).

Após a popularização das histórias em quadrinhos por todo o mundo, ocorreu a popularização do *mangá*, os quadrinhos japoneses. Presentes desde o fim da Segunda Guerra Mundial, de acordo com PEREIRA (2015), foi só a partir dos anos 1990 que o *mangá* passou a ganhar projeção nacional, impulsionado pela transmissão dos *animês* - os desenhos animados japoneses - da época.

O século XXI pode ter como característica marcante o *boom* das adaptações de obras literárias brasileiras para o formato em quadrinhos⁴. O mercado editorial brasileiro apresentou ao leitor alguns títulos estrangeiros traduzidos e também inaugurou a adaptação de clássicos nacionais para a versão em *mangá* com a obra *Helena*⁵.

2 Segundo COVALESKI (2012), “compreende-se que as surgidas posteriormente são (na classificação atual): fotografia, a oitava; quadrinhos, a nona; *games*, a décima; *arte digital*, a décima primeira” (2012, p.93, grifos meus).

3 Um dos marcos mais importantes na história dos quadrinhos. Ele foi um personagem criado por Winsor McCay para as tirinhas de domingo dos jornais *New York Herald* (15/10/1905 a 23/04/1911) e *New York American* (30/04/1911 a 1913). *As mesmas podem ser visualizadas em* <http://www.comicstriplibrary.org/browse/results?title=2>.

4 Alguns exemplos podem ser conhecidos no estudo de PINA (2014) em http://www.ufjf.br/revistaipotesei/files/2016/01/13_Literatura_e_quadrinhos_em_di%C3%83%C2%A1logo1.pdf.

5 Até o presente momento não houve a tradução desse *mangá* para outras culturas ou países.

Por fazer parte do cânone literário, *Helena* (do folhetim) tende a ser conhecida mais por suas adaptações (em livros) do que pela sua versão original (em folhetim). O *mangá* seria, assim, uma adaptação diferente e recente dos formatos em livros da novela machadiana, e depende de grandes vendas para seduzir seus leitores “[...] a experimentar a adaptação através das lentes da obra adaptada, como um tipo de palimpsesto” (HUTCHEON, 2013, p.168).

2. *Helena, O Globo e Machado de Assis*

Se não for o maior, Machado de Assis é considerado um dos maiores nomes da Literatura Brasileira de todos os tempos.

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) – Nasceu no Morro do Livramento (Rio de Janeiro). Trabalhou como tipógrafo na Imprensa Nacional, depois na Tipografia de Paula Brito, entre 1856 e 1858. A partir dessa data, até 1867, foi assíduo colaborador em jornais e revistas cariocas, como *Correio Mercantil*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Semana Ilustrada*, *Jornal das Famílias*, onde publicou muitos contos, crônicas e crítica teatral. Ingressou no funcionalismo público, em 1867. Em 1869, casou-se com Carolina Augusta Xavier de Novais. Em 1897, foi aclamado presidente perpétuo da Academia Brasileira de Letras (CAMPEDELLI, S.; JÚNIOR, A, 1991, p.156, grifos do autor).

Seus livros publicados normalmente são enquadrados em duas fases: primeira⁶ (constituída de *Contos Fluminenses* [1870], *Histórias da Meia-Noite* [1873], *Ressurreição* [1872], *A Mão e a Luva* [1874], *Helena* [1876] e *Iaiá Garcia* [1878]) e segunda⁷ (*Ocidentais* [1880], *Histórias sem Data* [1884], *Várias Histórias* [1896], *Páginas Recolhidas* [1889], *Relíquias da Casa Velha* [1906], *Memórias Póstumas de Brás Cubas* [1881], *Quincas Borba* [1891], *Dom Casmurro* [1889], *Esaú e Jacó* [1904], *Memorial de Aires* [1908]), além de sua produção poética (*Crisálidas* e *Falenas* [1864]) e dramaturgic (*Desencantos* [1861] e *Queda que as Mulheres Têm para os Tolos* [1861]). Machado de Assis

[...] experimenta duas fases em sua vida literária: a primeira, de inspiração tipicamente romântica. Escreve, para o jornal *Marmota*, a comédia *Queda que as Mulheres têm pelos Tolos*. Escreve, logo a seguir, a fantasia dramática intitulada *Desencantos*. No ano de 1864 publica o primeiro livro de poesias *Crisálidas*, para seis anos mais tarde publicar *Contos Fluminenses*. Posteriormente escreve *Falenas* e *Americanas*, *Histórias da Meia-Noite*, *Helena*, *A Mão e a Luva*, *Iaiá Garcia*. A segunda fase revela a plenitude literária do escritor. Produz *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esaú e Jacó* e *Memorial de Aires*. Ainda escreve os livros de contos *Histórias sem Data*, *Papéis Avulsos* e o livro de poesias *Ocidentais* (QUADROS, 1966, p.128, grifos do autor).

6 Também conhecida como “fase romântica”.

7 Também conhecida como “fase realista”.

Helena foi publicado originalmente em forma de folhetim no jornal *O Globo*⁸ de 6 de agosto de 1876 (edição n° 211) a 11 de setembro de 1876 (edição n° 245).

Pensando em economia, sem dúvidas, estávamos diante de uma folha de teor liberal. Se pensarmos em popularidade, podemos dizer que, em seus inícios, não havia nenhum tipo de concessão, em termos formais, ao público leitor, porém, com tempo, os preços baixam e a linguagem também se torna cada vez mais acessível. Quanto a uma identificável roupagem moderna, pode-se afirmar que o discurso progressista sempre fora uma constante entre os editores do jornal desde sua fundação. Isto posto, em suas páginas, nos deparamos com um noticiário ligado especialmente ao mundo do trabalho e da economia, tudo isso contemplado de maneira não restrita somente ao cenário do Rio de Janeiro, pelo contrário, pois, como o título sugere, *O Globo* tinha a intenção de abarcar o mundo todo. Dito isto, elencamos mais uma característica importante deste jornal: seu teor internacionalista (SALVAIA, 2014b, p.1-2, grifos do autor).

Além disso, o jornal parecia “deselitizar” a literatura para poder ampliar seu número de consumidores/leitores (SALVAIA, 2014a, p.24). Isso pode ser confirmado devido ao fato de que o romance já se encontrava completo antes mesmo de ser “recortado” em capítulos para estreitar em folhetim (SALVAIA, 2014a, p.141).

Machado de Assis, nesse momento, se mostra um escritor mais “[...] sóbrio, ciente de seu papel no campo das letras e conhecedor de diversas formas de expressão literária colhidas nos meios jornalísticos pelos quais transitou”, contrário à intempestividade do início da carreira (SALVAIA, 2014a, p.25).

Se enquadrada de forma simplista, a obra pertenceria à fase romântica do autor, contida no ciclo Ressurreição, A mão e a Luva, Iaiá Garcia e Helena. O diferencial da última em relação a suas predecessoras é que

8 “Publicado diariamente, *O Globo* era sempre constituído por quatro páginas. Na primeira, eram frequentes as notícias sobre chegadas e partidas de paquetes, oscilações cambiais ao redor do mundo e cotações de mercadorias (especialmente agrícolas). Além disso, e também nas páginas iniciais, eram comuns as publicações de artigos teóricos bastante rebuscados que tratavam de liberalismo, intervencionismo estatal, filosofia positivista, entre outros temas. A parte do rodapé era sempre reservada ao folhetim, que em alguns momentos cedia espaço a textos sobre crítica literária, teatral, ou ainda, a diversas anedotas históricas. As segundas e terceiras páginas eram geralmente dedicadas às notícias da Corte e das Províncias, as pautas giravam em torno das atualidades sobre política, economia, além do noticiário recorrente. Nessas páginas também é possível observar uma das principais características do *Globo*: seu teor internacionalista. As notícias enviadas por correspondentes ou retiradas de jornais estrangeiros (principalmente franceses, ingleses, portugueses e norte-americanos) eram exaustivamente publicadas pela folha. De forma esporádica e, em alguns momentos, em temporadas contínuas, também vinha à tona a coluna *Varietades*, que ao longo do tempo acrescentaria novos rumos ao jornal. A quarta página sempre era destinada aos anúncios publicitários dos mais variados produtos e dos mais variados ofertantes” (SALVAIA, 2014b, p. 16, grifos do autor).

[...] tem todos os elementos que correspondiam às expectativas do público burguês da época: era melodramático, com uma trama envolta em segredos e um amor impossível, nesse caso incestuoso, que só poderia encontrar resposta na tragédia. Embora não chegue a ser um romance de costumes, Helena retrata aspectos da família brasileira: a estrutura familiar patriarcal baseada no cultivo de sua dignidade pessoal e de seus valores espirituais, amparados pela igreja Católica (STUDIO SEASONS, 2014, p.5, grifos meus).

Outras características como melancolia, ironia, linguagem culta e exaltação aos traços fortes do feminino também são trabalhadas no enredo. *Helena*, acrescenta Helen Caldwell, foi uma grande evolução ocorrida desde *A mão e a luva*, apresentando ao leitor tom mais leve e cômico. (SALVAIA, 2014a, p.26).

O romance *Helena* é classificado também como “romance urbano”, pois critica os costumes sociais do século XIX, tema mais explorado nele. Seu autor, nesse momento, tem a experiência de cronista e crítico de vários jornais e revistas das décadas de 1850 e 1860:

Nos romances da década seguinte, a representação dos temas ligados ao esclarecimento das questões específicas daquela sociedade, estará bem melhor desenvolvido [sic] pelo narrador machadiano. Em *Helena* (1876), o leitor fica sabendo muitas das informações sobre o mundo dos dependentes, através da personagem Helena e dos comentários do narrador. O tipo de parasitismo social aqui abordado é o do mundo dos agregados, os dependentes da vontade senhorial (GRANJA, 1997, p.260, grifo do autor).

O tempo desse romance gira em torno da década de 1850, em meio a uma sociedade excessivamente religiosa (católica). A linguagem empregada pelo autor é uma combinação de ironia e melancolia, que funciona como uma crítica à sociedade de aparências. Seu narrador é onisciente e é capaz de fazer uma análise psicológica das personagens. A protagonista – que dá nome ao romance – é, logicamente, a figura mais analisada, assim como seus fins e meios. A trama possui suspense e, no seu decorrer, o leitor tem como “missão” desvendar o segredo que Helena carrega consigo através de pistas que a narrativa (e a própria Helena) lhe concede, das quais “[...] algumas são fornecidas pelos comportamentos estranhos de Helena; no entanto, é o narrador quem as complementa com suas informações e insinuações” (GRANJA, 1997, p.264).

Segundo LIPSZYC (1972), a preferência por uma obra que contém suspense para ser convertida em *mangá* mostrou-se uma boa escolha, pois “o *suspense* diz ao leitor o suficiente sobre algum *problema* interessante logo no começo da história” (LIPSZYC, 1972, p.242, grifos do autor). *Helena* traz ao leitor algo diferente do convencional crime de “romance policial” acontecido na primeira cena, o qual instiga o leitor a descobrir seu motivo/motivador ao longo do texto, porém o suspense surge paulatinamente, de acordo com comportamentos perturbados que a protagonista passa a apresentar aos personagens e ao leitor.

3. *Helena* x *Helena*: comparações

É tarefa importante dos estudos literários comparar ambas as obras, pois se aprecia, assim, “[...] melhor os verdadeiros valores da história das ideias e dos textos” (CLAUDON; HADDAD-WOTLING, 1992, p.21). As leituras de *Helena*, de Machado de Assis, assim como de *Helena*, de Studio Seasons, podem ser mais bem compreendidas caso o leitor tenha conhecimento de ambas as obras e estabeleça intertextos. Isso não significa que, se um leitor tiver seu primeiro contato com a obra pela versão em *mangá*, nada abstrairá da versão original em folhetim, num contato posterior à versão em quadrinhos do clássico literário. “Nesta circunstância, considerar-se-á o facto de que a versão Y que sucede ao original X tem o seu valor próprio; é um texto literário completo, diferente, novo em relação ao texto que, no entanto, o fez germinar” (CLAUDON; HADDAD-WOTLING, 1992, p.22).

Tarefa tão importante quanto à tradução, “[...] a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro” (HUTCHEON, 2013, p.9). Sendo o primeiro estúdio responsável pela adaptação de obras literárias brasileiras para versão em *mangá*,

O Studio Seasons foi criado em 1996 com o objetivo de produzir e divulgar técnicas de *mangá*. É formado pelas garotas Monserrat, Sylvia Feer e Simone Beatriz.

O grupo participou da antologia *Manga Booken*, de 1997, e publicou na *Neotokyo* as obras *Zucker* e *Mitsar*. Também lançaram *fanzines* como *Oiran* e *Sete dias em Alesh*.

Em 2004, através da editora NewPOP, publicaram a compilação de *Zucker*. A história utiliza a narrativa *shojo* para contar uma fábula do Rio Grande do Sul, com forte apelo regional e grande qualidade técnica.

O estúdio continua ativo e com muitos projetos em andamento, como a adaptação em *mangá* do livro *Helena*, de Machado de Assis [já concluída, publicada e comercializada!] (PEREIRA, 2015, p.106, grifos e comentários meus).

O *mangá Helena*, de fato, consegue ser experienciado como adaptação devido a sua fidelidade mimética ao original em boa medida; afinal, para que o novo produto funcione dessa forma é necessário manter o máximo da obra original em si “[...] justamente por causa das mudanças entre as mídias e os contextos” (HUTCHEON, 2013, p.223). De acordo com o Studio Seasons, assim se procedeu à adaptação do folhetim para o *mangá*:

[...] foi um processo que exigiu algumas mudanças. Na primeira fase, reconstruímos as cenas para que pudessem se encaixar na linguagem gráfica do *mangá*. Como o material tinha um número definido de páginas, a história sofreu cortes, ao mesmo tempo em que tivemos de recriar cenas que eram vitais para dar veracidade ao relacionamento Helena – Estácio assim como outros foram criados para compensar a ausência da narrativa. Mantivemos grande parte dos diálogos originais (as falas foram, algumas vezes simplificadas para o leitor atual) e fomos fiéis a todo o universo visual de 1850, ano em que se passa a história (STUDIO SEASONS, 2014, p.6, grifos meus).

O grupo Studio Seasons optou por não divulgar muitas informações para manter o sigilo das mesmas, mas possivelmente a preferência por uma obra não tão popular como *Helena*, se comparada a *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) ou *Dom Casmurro* (1899), pode ter acontecido porque “quanto mais popular e querido o romance, mais provável o descontentamento” (HUTCHEON, 2013, p.174). Como já supramencionado, *Helena* foi a primeira adaptação de uma obra canônica nacional para uma versão em *mangá* e poderia soar muito pretensiosa uma forma de adaptação inédita no Brasil como essa já escolher uma obra tão popular como os dois exemplos acima.

Helena é difícil de ser enquadrado numa classificação rigorosa de *mangá*, por ser um “*mangá made in Brazil*”. Sendo uma adaptação de um clássico da literatura nacional, não pode ser certamente destinada a público etário adulto (acadêmico, docente, culto) nem totalmente infanto-juvenil. Classificá-la como literatura simplificada para alunos de Ensino Médio e/ou Fundamental II também seria limitá-la demais. O mesmo enquadramento torna-se complexo para inserir a obra em classificações como público masculino (*shonen*), feminino (*shojo*) ou pueril (*yonen*), pois há no enredo a abordagem psicológica das personagens e suspense permanente. Também não foi possível classificar o *mangá* analisado em mimético (imitação do original japonês), híbrido (misto de *mangá* japonês com traços nacionais-originais) ou nacional (se é que se pode afirmar que haja *mangá* 100% brasileiro, afirmação ainda hoje discutível).

Esse *mangá* segue a ideologia de Osamu Tezuka, o qual, segundo Pereira, “[...] defendia que o *mangá* não devia apenas fazer rir, como nas tiras de *4-koma*⁹, mas abraçar todos os sentimentos, inclusive os negativos” (PEREIRA, 2015, p.76, grifos meus). Tal sentimentalismo, representado por lágrimas¹⁰, aqui é uma recorrente demonstração de sentimento devido a muitas desgraças e desilusões pelas quais os personagens passam, por exemplo.

Além das evidentes diferenças entre linguagem escrita e linguagem visual/escrita, outros aspectos podem ser comparados entre o folhetim e o *mangá*. *Helena* começa como geralmente os jornais da época (não necessariamente *O Globo*) começavam: uma imagem de algum ornamento.

A linguagem da adaptação é culta sem ser arcaica. Podem ser presenciadas na leitura

9 *Mangá* no formato de tirinhas ou vinhetas de tamanhos iguais. Sua sequência segue o padrão de leitura japonês: de cima para baixo e da direita para a esquerda. Também é conhecido como *Yonkoma* - *mangá* de quatro quadros. Informações mais detalhadas e exemplos visuais em <http://naoeminhaculpaquenaosoupopular.blogspot.com.br/2014/12/o-que-e-4-koma.html>.

10 Foram encontradas imagens que remetem ao choro, seja com os olhos no início do lacrimejamento, as lágrimas já formadas e correntes ou insinuações de extrema tristeza nas páginas 73, 135, 151, 173, 174, 177, 178, 179 (por duas personagens diferentes), 182, 185, 186 (por duas personagens diferentes), 188, 190, 194, 209, 215 (por duas personagens diferentes), 216, 217, 218, 219, 220 (por duas personagens diferentes), 221, 223, 224, 225 (a personagem está de braços com a cabeça no travesseiro remoendo suas tristezas), 235, 236, 237 (por duas personagens diferentes), 244, 245 (por três personagens diferentes), 246, 247 e 248.

transcrições completas do original e atualizações em certos vocábulos ou mesmo frases inteiras. Isso evita uma linguagem incompreensível, pedante e tediosa ao jovem leitor, pois

O diálogo é o que dizem os personagens numa história em quadrinhos, mas devem dizê-lo com naturalidade para que pensemos que realmente o dizem, e não devemos deixá-los com os rostos imutáveis quando falam. A expressão é necessária. Aliás, os personagens não devem ser excessivamente loquazes (LIPSZYC, 1972, p.259).

Abaixo seguem dois exemplos comparativos da reprodução fiel ao original e uma releitura, respectivamente:

Exemplo 1:

“- Nhanhã Helena disse que já vem”. (Edição 213, n.1, p.1, Folhetim do Globo)

Fonte: (O GLOBO, n. 213, 09 de agosto de 1876. Transcrição do folhetim *Helena*, de Machado de Assis).

Exemplo 2:

“- [...] Peço desculpas da demora; estavam à minha espera, creio eu.

- [...] Sentemo-nos, que o almôço esfria”. (Edição 213, n.1, p.1, Folhetim do Globo)

Fonte: (O GLOBO, n. 213, 09 de agosto de 1876. Transcrição do folhetim *Helena*, de Machado de Assis).

Adaptação fiel à obra, *Helena* demonstra possuir o “argumento” criado por Lipszyc: “um argumento para a história em quadrinhos contém pelo menos um *problema* a resolver, algum *obstáculo* à solução do *problema*, uma *crise* na tensão dramática e um *apogeu*, ou, seguindo o apogeu, um *desenlace* ou explicação” (LIPSZYC, 1972, p.238, grifos do autor). Usufruindo da análise de Lipszyc, o argumento de *Helena* é constituído por: *problema* (o amor de Estácio por Helena), *obstáculo* (o parentesco que faz a possível união ser considerada incestuosa e proibida), *crise* (a chegada e aproximação de Mendonça, a qual causa ciúmes em Estácio), *apogeu* (o reconhecimento aceito por Mendonça de não ser digno o bastante para a mão de Helena, manipulado por Estácio), *desenlace* (a morte de Helena, que encerra as perturbações amorosas de Estácio).

A figura do narrador se mostra neutra no romance de folhetim e praticamente inexistente no *mangá*, que preza o diálogo e as ações das personagens.

O retrato da época e dos costumes tem a vantagem de ser conhecido visualmente no *mangá*, conhecimento o qual o leitor só poderia ter com a consulta aos folhetins.

O suspense é mantido durante a narrativa graças à técnica do quebra-cabeça, cujas peças são fornecidas de forma sutil tanto pela protagonista como pelos outros personagens e pelo próprio enredo, que faz com que o leitor entenda aos poucos o que se passa na narrativa. Segundo Lipszyc

Nunca bastará dizer ao leitor que tal personagem é isto ou aquilo; a palavra, o gesto e a expressão, a ação e o pensamento do personagem devem indicar seu caráter e mentalidade. O leitor não se contenta com a informação do argumentista. O leitor de histórias em quadrinhos quer ver e ouvir, e chegar por si mesmo a conclusões próprias (LIPSZYC, 1972, p.258).

Algumas partes desse quebra-cabeça podem ser o interesse de Helena por cavalgar, sua excessiva timidez, a misteriosa casa (da bandeira azul), dentre outras encontradas pelo leitor ao longo de seu contato textual¹¹.

Nesse *mangá* também se pode perceber (explicitamente) a técnica dos “fantoche-titereteiros”. Os principais personagens, conforme já mencionado, manipulam e são manipulados constantemente. Isso porque

Os personagens dos *Mangás* possuem um lado psicológico muito forte. Seus defeitos são atenuados e independente de seu modo de agir, ou do tipo de história, podem rir, chorar e externar os mais diversos sentimentos. Os personagens nascem, crescem, casam-se e morrem (BRAGA JR, 2011, p.95, grifos meus).

Seria prejudicial ao texto a inserção de pequenos fluxos de consciência, julgamentos e tomadas de decisões, pois o deixaria distante da arte narrativa que Machado de Assis exercia em sua “fase romântica”. Para uma maior proximidade ao real, é essencial que as personagens possuam personalidades variadas e bem definidas “para que o leitor possa crer na realidade dos personagens de uma história de aventuras, para que lhe deem a impressão de seres humanos [...]” (LIPSZYC, 1972, p.254-255), com exceção de manter os traços físicos das personagens do modelo padrão oriental dos quadrinhos modernos.

Não há descrição dos locais no folhetim, apenas menções. O recurso visual é característica fundamental nos quadrinhos e podem sugerir imagens ao leitor¹², com o intuito de suprir a falta de detalhamento. Andaraí e Rio Comprido, locais do Rio de Janeiro onde se passa a história, são apenas dois exemplos.

Na adaptação o suspense inicial sobre o testamento do Conselheiro Vale foi retirado. O conteúdo do capítulo I do folhetim é voltado inteiramente para isso, mas logo nas páginas iniciais do *mangá* já se sabe o conteúdo do documento do conselheiro. Possivelmente a supressão de enredo se deu por conta de economia de espaço, tendo em vista que os *mangás* possuem em média 100 (quando publicados em “formatinho”¹³) ou 200 páginas¹⁴ (quando em brochura).

11 Pode-se dizer que partes que envolvem algum mistério no ar podem ser encontradas nas páginas 46, 47, 50, 51, 56, 57, 68, 69, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 90, 104, 107, 108, 115, 163, 164, 172, 173, 174, 178 e 179.

12 Imagens das residências e panorama geral da vizinhança podem ser vistas nas páginas 10, 13, 16, 17, 31, 38, 39, 42, 46, 47, 69, 80, 115, 123, 132, 145, 154, 155, 163, 241, 242, 244 e 253.

13 Formato de revistas muito usado em histórias em quadrinhos infanto-juvenis no Brasil. Revistas da Disney e Turma da Mônica são alguns exemplos do mesmo. Também pode ser conhecido como “formato pato” e assemelha-se às dimensões de uma folha de papel A5 (13 cm x 21 cm). Mais informações em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Formatinho>.

14 O *mangá Helena* possui, por sua vez, 256 páginas em formato de brochura.

Há a descrição das personagens no folhetim. No *mangá*, por sua vez, o leitor passa a conhecê-las intuitivamente e paulatinamente, através de expressões, falas e atitudes das mesmas ao longo da narrativa, levando em consideração, obviamente, que o traço do *mangá* é algo muito distante das proporções físicas “reais” das personagens.

O desenho do *comic* americano tende a seguir os parâmetros da proporção grega do corpo humano e as regras da perspectiva desenvolvidas no renascimento. O estilo nipônico, presente nos *mangás*, subverte algumas destas regras de proporção, onde os contornos das massas cranianas e faciais, a pormenorização dos traços fisionômicos como olhos, pálpebras e boca são simplificados e assumem uma volatilidade incomum no mundo do desenho (BRAGA JR, 2011, p.74, grifos meus).

Quando as personagens são inseridas em determinadas situações, o leitor se depara com suas mudanças de comportamento. Tal interpretação é facilitada pela artifício do *mangá* em ressaltar suas expressões:

Ilustrações de modas são fartamente trabalhados no *mangá*. Por ser uma obra pertencente e ambientada no século XIX, a escolha do estilo *mangá* muito agregou quando se optou por trabalhar com a moda vigente, pois

Existe [...] uma grande preocupação com a cabeça dos personagens e suas vestes, que sempre são bem trabalhadas, nos mínimos detalhes. Já outros elementos como estrutura do corpo, detalhes dos membros, compleição física e proporções reais são deixados de lado. Cenários são muitas vezes dispensados. Os personagens são desenhados em fundos brancos ou acompanhados de linhas de ação (BRAGA JR, 2011, p.75).

As onomatopeias são amplamente trabalhadas no decorrer da narrativa¹⁵, pois “nos *mangás*, ao contrario [sic] dos quadrinhos ocidentais, as onomatopeias são completamente integradas ao desenho” (BRAGA JR, 2011, p.87, grifos meus).

Quanto à divisão dos capítulos, o *mangá* é dividido em cinco partes, mas uma melhor e mais próxima divisão dos 28 capítulos do folhetim original pode ser compreendida na seguinte estrutura:

Quanto a essa nova divisão de capítulos, poucas complicações da conversão folhetim-*mangá* são presenciadas. Um exemplo é uma cena contida no capítulo VII do *mangá* que faria parte do capítulo VI no folhetim, no qual Helena está com os livros *Paulo e Virginia* e *Manon Lescaut*.

15 No *mangá Helena* aparecem onomatopeias nas páginas 46, 48, 49 (duas diferentes entre si), 51 (três iguais em diferentes quadrinhos), 55 (duas diferentes entre si), 60, 69, 71, 81 (duas diferentes entre si e duas iguais em diferentes quadrinhos), 84, 87, 95, 99, 109 (duas diferentes entre si), 112, 114, 119, 126, 128, 129, 130 (duas diferentes entre si), 133 (duas diferentes entre si), 154, 164, 165 (duas diferentes entre si), 167, 179, 180, 184, 189, 191, 192, 200 (duas diferentes entre si), 226, 231 (duas diferentes entre si), 238, 239, 240 (duas diferentes entre si), 251, 254.

A simbologia empregada no enredo não segue a tradição das imagens metafóricas japonesa, como por exemplo a presença de flores como a cerejeira e o crisântemo¹⁶. Buscando maior proximidade em relação ao Brasil, o enredo empregou flores que fazem parte da flora brasileira, como a peônia¹⁷ e a gérbera¹⁸, simbolizando a beleza e a longevidade, respectivamente. Pelo mesmo motivo as folhas de ginkgo¹⁹ e de bordo²⁰ ficaram de fora (embora o lírio²¹ tenha aparecido por uma vez só na estória). Um leitor atento percebe o simbolismo das flores nacionais e folhas simples²² que aparecem ao longo da narrativa²³, as quais podem representar o ciclo da vida: enquanto estão na árvore ainda são “jovens”; ao vento estão no “curso da vida”; e, caídas, no fim de seu ciclo.

Tendo em vista as informações supracitadas,

Podemos dizer que a produção de *mangá* é muito afetada pelo meio.

Ela reflete uma sociedade que se expressa e se identifica há décadas pelas HQs em todas as esferas sociais. E como a sociedade, está em constante movimento, atualização e reciclagem (PEREIRA, 2015, p.80, grifos meus).

Já as cenas que transmitem a sensação de felicidade são representadas por animais pacíficos, providos de grande beleza estética, como passarinhos e borboletas.

A tradição cinematográfica também exerce papel importante no *mangá* em questão, assim como muitos outros. Técnicas como o *super-close* e movimentos diversos estão presentes no *mangá Helena*. Nos movimentos, por exemplo, aparecem traços que os indicam, técnica imortalizada por Osamu Tezuka.

16 A cerejeira e o crisântemo, também conhecidas como *sakura* e *kiku*, são importantes símbolos na cultura japonesa. Informações completas em <http://mundo-nipo.com/cultura-japonesa/costumes/26/12/2015/significado-das-flores-no-japao/>.

17 Mais informações sobre a simbologia das flores na cultura japonesa em <http://mundo-nipo.com/cultura-japonesa/mitos-e-lendas/10/02/2014/princesa-aya-e-o-espírito-da-peonia/>.

18 Flor que simboliza a simplicidade, alegria, nobreza, sensibilidade, amor ou sensualidade. Informações adicionais em <http://www.mulhervirtual.com.br/flor/Gerbera.html>.

19 Ela tornou-se símbolo de paz e longevidade por ter sobrevivido às explosões das bombas atômicas durante a Segunda Guerra Mundial. Outras informações em <https://vidasemvoltas.blogspot.com.br/2014/11/ginkgo-as-folhas-amarelas-do-outono-no.html>.

20 Folhas da planta de mesmo nome, também conhecida no Japão como *momiji*. *Suas folhas ficam avermelhadas e caem no outono. Mais informações em* <https://arvoresvivas.wordpress.com/2007/11/29/momiji-direto-do-japao/>.

21 Uma curiosidade é que metade das espécies dos lírios do mundo localizam-se no Japão e na China, mesmo sendo popular em diversas partes do mundo e nem tanto no Japão. Outras informações em <http://iloveflores.com/flor-de-lirios-especies-cores-usos-significados-origem/>.

22 Aqui, entende-se por folha simples a folha que possui limbo único, contínuo, sem divisão de lâminas menores. Imagens e explicações breves para seus diferentes tipos em <https://morfoanatomiavegetal.wordpress.com/folha/morfologia/>.

23 Folhas desse tipo aparecem nas páginas 35, 50, 51, 53, 54, 55, 76, 107, 113, 191, 210, 212, 229, 231, 232, 233, 236 e 256.

Um recurso do *animê*²⁴ empregado é o aproveitamento de imagens, que facilita na produção do *mangá* devido à economia de trabalho aos *mangakás*, por lhes permitirem usar uma mesma imagem e/ou alterá-la levemente para compor outro quadrinho, dispensando todo o trabalho de uma nova criação. Como as ações e personagens são mais importantes do que o cenário de fundo, essa técnica funciona bem no *mangá*.

Uma certa poeticidade pode ser, por vezes, encontrada na relação texto-imagem. Um exemplo é a evolução do que Salvador narra paralelamente ao ciclo de vida das peônias, que representam a alegria do pai de Helena (“desabrochada”) com o convívio com a filha, mas que adoce de acordo com os acontecimentos seguintes em sua vida:

E muitos outros exemplos podem ser extraídos do *mangá*, em comparação ao romance de folhetim.

4. Considerações finais

A literatura, o *mangá*, o leitor e os estudos acadêmicos só terão a ganhar com a adaptação em estudo para efeitos comparatistas e semióticos, podendo inspirar novas versões de clássicos a fim de incentivar a leitura jovem e o interesse à nona arte, dentre outros benefícios.

Mesmo o Brasil ter apenas iniciado esse processo de adaptação de seus clássicos literários para a versão *mangá*, o caso de *Helena* é um ótimo exemplo do quanto uma obra pode aludir à outra e completá-la/atualizá-la, tendo em vista outros públicos e seus respectivos tempos, oferecendo a ambos os leitores (do folhetim e do *mangá*) o conhecimento da época e do enredo da obra-fonte e de sua nova versão. Com isso, o interesse da leitura pode se mostrar uma via de mão dupla que leva o leitor do folhetim ao *mangá* e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BRAGA JR, A. X. **Desvendando o Mangá Nacional: Reprodução e Hibridização nas Histórias em Quadrinhos**. Maceió: EdUFAL, 2011.

CAMPEDELLI, S.; JÚNIOR, A. **Tempos da Literatura Brasileira**. 10. ed. São Paulo: Círculo do livro, 1991.

CIRNE, M. _____. **A linguagem dos quadrinhos**. O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

CLAUDON, F.; HADDAD-WOTLING, K. **Elementos de Literatura Comparada: teorias e métodos da abordagem comparatista**. Lisboa: Inquérito, 1992.

COVALESKI, R. L. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos.

24 Desenho animado japonês.

Galaxia Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. São Paulo, n° 24, p. 89-101, dez. 2012.

GRANJA, L. **À Roda dos Jornais (e teatros): Machado de Assis, Escritor em Formação.** 1997. 325f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação.** Trad. André Cechinel. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

LIPSZYC, E. História em quadrinhos e seu argumento. In: _____. (Org.) **Shazam!**. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 237-260

PEREIRA, A. C. **Além dos olhos grandes: um estudo em mangá sobre mangá.** Curitiba: Edição do autor, 2015.

PINA, P. K. C. Literatura e quadrinhos em diálogo: Adaptação e leitura hoje. **Ipotesi.** Juiz de Fora, v.18, n° 2, p. 149-164, jul./dez. 2014.

QUADROS, J. **Curso Prático da Língua Portuguesa e Sua Literatura.** 1° ed. São Paulo: Formar, 1966. 5 v., II.

SALVAIA, P. **Diálogos possíveis: o folhetim Helena (1876), de Machado de Assis, no jornal O Globo.** 2014. 166f. Dissertação. (Mestrado em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014a.

_____. O folhetim em meio ao jornal: algumas observações sobre as possibilidades de recepção do romance Helena (1876), de Machado de Assis, através das páginas do Globo. **VII Simpósio Nacional de História Cultural História cultural: escritas, circulação, leituras e recepções.** Nov/2014b, p. 1-13.

STUDIO SEASONS. **Helena.** Adaptação da obra de Machado de Assis. São Paulo: NewPOP, 2014.

O GATO E O ESCURO:
MIA COUTO E SUA “INSÓLITA” LINGUAGEM

O GATO E O ESCURO
MIA COUTO AND HIS “UNEXPECTED” LANGUAGE

Maria Teresa Gonçalves Pereira¹

RESUMO

A inclusão de textos de autores das literaturas africanas de Língua Portuguesa no acervo para crianças e jovens torna-se relevante à medida que o leitor se conscientiza dos elementos formadores de seu povo, o que contribui para sua identidade. Mia Couto materializa essa vertente, conjugando tradição e modernidade, sob um tratamento poético da palavra cuja inventiva instiga o leitor. A realidade e a imaginação estão imbricadas. O viço de sua prosa singular à primeira vista causa um estranhamento que, no decorrer da leitura, transforma-se em pura magia estética. O espaço significativo reservado ao não verbal confere à narrativa elementos visuais que reforçam essa africanidade, complementando a história.

Palavras-chave: Mia Couto – literatura africana de língua portuguesa – (re)criação estética – linguagem não verbal

ABSTRACT:

The inclusion of texts by African Portuguese-language authors to the collection for children and young people becomes relevant to the extent that the reader becomes aware of the formative

¹ Doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ, em 1990 e o Pós Doutorado em Leitura na PUCRS, em 2008. É professora titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UERJ, com dedicação exclusiva, e procientista (UERJ/FAPERJ) . Atuou(a) como professora convidada em instituições particulares na pós-graduação lato sensu. Publicou(a) em periódicos, anais e livros na área da Leitura e da Língua Portuguesa nacionais e internacionais. Coordenou(a) o Mestrado e o Doutorado em Língua Portuguesa e a Pós-Graduação Stricto Sensu da UERJ .



elements of his people, which contributes to their identity. Mia Couto materializes this strand, combining tradition and modernity, under a poetic treatment of the word whose inventiveness instigates the reader. Reality and imagination are intertwined. The exuberance of his singular prose, at first sight, causes a strangeness that, in the course of the reading, turns into pure aesthetic magic. The significant space reserved for the non verbal confers to the narrative the visual elements that reinforce this Africanity, which complements the story.

Keywords: Mia Couto - African Portuguese language literature - (re)aesthetic creation – non verbal language

Como destaca Umberto Eco (2003), a tradição literária refere-se ao conjunto de textos construídos pela humanidade, isentos de função prática e lidos para o entretenimento, sem outros fins que não o puro deleite, consumidos pelo prazer da leitura. Para não se tornar incompreendido e para que o texto literário seja entendido como mero passatempo, Eco aponta as funções que a literatura desempenha tanto na vida individual como social do sujeito. Uma delas é o papel de manter em exercício a língua como patrimônio cultural, exemplificando com a unificação da italiana pela obra de Dante, de modo que, ao contribuir para formar a língua, a Literatura “[...] cria identidade e comunidade.” (2003, p.11). Por seu caráter polissêmico e singular, “as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades, da linguagem e da vida” (2003, p.12).

O texto literário, em sua elaboração, por meio da linguagem, carrega uma força humanizadora, levando em conta que, como observa Candido, “[...] satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão de mundo.” (1995, p. 240)

Explicando o próprio entendimento de humanização, Candido (1995, p. 249) afirma:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Toda palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e um espaço que não são os seus. Para Debus (2017, p. 22), “desse modo, ele experimenta um viver distante, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver”.

Se ler o outro e sobre o outro revela importância fundamental na formação do leitor, ainda, conforme Debus (2017, p. 22), “o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada do mundo”.

A África - nos referimos sempre ao mais antigo continente no singular -, é plural. O chamado berço da humanidade é também o celeiro de ricas e múltiplas culturas. Parte delas chegou ao Brasil nos navios negreiros, mas aqui a semente floresceu com exuberância, lutando contra todas as adversidades. Os brasileiros, independentemente de sua carga genética, hoje carregam uma parte de sua magia.

Uma história que certa vez ouvi num evento se encaixa aqui perfeitamente:

Numa rua de uma pequena cidade de Moçambique, um garoto descalço aborda uma estudante que carrega um livro debaixo do braço. No meio da capa, está a foto do autor. O garoto vê nessa foto um homem que conhece.

- Esse livro é do Mia Couto? – pergunta.

A estudante, surpreendida, diz que sim, que é de Mia Couto. Então o garoto arranca o livro das mãos da estudante e corre até a casa de Mia Couto, onde sua mãe trabalha de empregada. Vai lhe devolver o livro, pois lhe pertence. Vai restituir o livro ao seu autor.

Aprendendo a ler, o garoto certamente mudaria sua ideia de propriedade. No ato de ler, um livro substitui sua condição de objeto que tem dono para se converter num ser vivo, capaz de nos interrogar, de nos perturbar e de nos ensinar a olhar zonas ainda não compreendidas de nós mesmos.

Assim, com tal mote, chegamos ao autor – Mia Couto - e, por extensão, à sua obra e à sua linguagem.

O que é uma linguagem insólita? Aliás, o que é insólito? Diferente, esquisito, incomum, instigante, surpreendente...

As palavras tomam acepções diferentes, em situações diferentes, mantendo, entretanto, um denominador comum de sentido.

Na questão do insólito, o que me parece relevante é que qualquer definição que lhe atribuamos passa, sobretudo, por tocar, por sensibilizar. Então, é o que estimula, instiga, reflete, independentemente do grau de compreensão que possibilita à primeira vista.

Insólito na linguagem, talvez apontasse, por exemplo, para Guimarães Rosa, Manuel de Barros, um na prosa, outro na poesia, reconhecidas inspirações de Mia Couto. Valho-me desse escritor moçambicano já bem conhecido dos brasileiros, pelo menos de nome. Esperemos que os textos também, com leitura efetiva.

Recorro a um seu livro “infantil” – *O gato e o escuro* –, para sublinhar a situação “insólita” de se rotular uma literatura de infantil. Parece-me excelente oportunidade para questionar a abordagem da escrita de um autor em relação apenas à extensão do texto, não à sua qualidade materializada pela linguagem. Como em todas as obras, Mia Couto está lá inteiro, com as características que o constituem literariamente.

Antes, a apresentação do autor, em *O gato e o escuro*, é essencial:

Não sei se alguém pode fazer livros “para” crianças. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros “para” adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância. E lidar com o idioma como se ele estivesse ainda em fase de construção, do mesmo modo que uma criança converte o mundo inteiro num brinquedo. Eu penso assim e, por todas estas razões, nunca acreditei que, um dia, eu escreveria uma história que iria constar de um livro infantil. Mas sucedeu assim. À força de contar histórias para meus filhos adormecerem, inventei uma convicção para mim mesmo e acredito que invento histórias para que a Terra inteira adormeça e sonhe. O escritor traria, assim, o planeta ao colo.

Espero que o gatinho que habita estas páginas possa afastar ideias escuras que temos sobre o escuro. A maior parte dos medos que sofremos, crianças e adultos, foi fabricada para nos roubar curiosidade e para matar a vontade de querermos saber o que existe para além do horizonte.

Esta é uma história contra o Medo.

Sou um escritor de um país africano chamado Moçambique. Nesse país fala-se português como no Brasil. Tenho 52 anos e, para além de escritor, sou biólogo e trabalho com os bichos e as plantas da minha terra. Nasci numa cidade pequena à beira do Oceano Índico. Ali aprendi a ser menino para toda a vida. A maior parte dos habitantes da minha terra não sabe ler nem escrever. Mas eles sabem contar histórias. E sabem escutar. São pessoas que guardam essa meninice dentro de si e acreditam que esse olhar de criança é importante para ser feliz e produzir felicidade para os outros. Eu quis muito que os meus filhos aprendessem a escutar os outros, a escutar a Vida. Se fizermos como o gato desta história, o Mundo inteiro se transforma num brinquedo. E nós poderemos, então, perder o medo de sermos felizes.

A ilustração do livro da premiada artista plástica Marilda Castanha é insólita também, no sentido do que as imagens provocam, agindo mais na mente do leitor do que só na impressão visual que causam, do “agradável e bonito” para contemplação. À primeira vista, as imagens parecem herméticas, um tanto surreais. A interação com o texto, no entanto, desfaz qualquer possível dificuldade. Acentua e potencializa a palavra escrita, já que a ilustradora se utiliza de imagens com traços que lembram motivos africanos; o não verbal ocupa espaço ao lado do verbal para a leitura plena se efetivar.

Para Grazioli e Coenga (2013, p. 26),

Ficcionalizando o processo de leitura, então, a narrativa sugere uma construção que olha para si mesma, apontando para o seu processo, refletindo criticamente sobre os mecanismos utilizados na escritura e construindo, de certa forma, um modo de como deve ser lida. As ilustrações da leitura no livro salientam, indiretamente, a fascinação da leitura e, também, da escrita, no sentido de orientar o entendimento de um sistema que possa “explicar” a sua construção poética ou algum modo revelar os seus mecanismos narrativos.

No léxico e na sintaxe, Mia Couto instiga, surpreende. Recursos linguístico-expressivos:

fonéticos/fonológicos, morfossintáticos e léxico-semânticos se misturam para instaurar uma realidade encantatória, ao mesmo tempo forte e incisiva. Os neologismos nos revelam termos integrados ao texto, naturais e significativos para a complexidade da narrativa. Dão-lhe cor, identidade peculiar, completando o estilo do autor de expressar-se.

A língua portuguesa/“estrangeira” é a base para as representações linguísticas levadas a cabo.

Não desenvolverei a história para não minimizar o prazer dos futuros leitores. Apenas adianto que *O gato e o escuro* tematiza o medo do escuro, tendo como personagem um gato que se chama Pintalgato.

De maneira geral, o texto se desenrola entre a realidade e a imaginação, em se tratando também da linguagem. A linguagem “real” dialoga, brinca, interage com a linguagem “trabalhada”, manipulada, experimentada, transformando o texto numa teia única, difícil de ser desembaraçada para que se perceba onde se situam os limites, as fronteiras. Não as há. E a constatação vem naturalmente, quando o leitor penetra surda ou sonoramente, pegando carona em Drummond, no universo linguístico do autor. Somos envolvidos pela magia, sem perdermos a noção - o que me parece fundamental - de que existe ali uma celebração da Língua Portuguesa, de qualquer sotaque. A Língua Portuguesa dos ancestrais, usada agora por um usuário de Moçambique.

Creio que os fragmentos a seguir mostram termos e expressões que servem de motivação para se ler a obra e ratificam o que tento desenvolver. Evidentemente a leitura completa da narrativa possibilitará a compreensão plena.

Pintalgato chegava ao poente e espreitava o lado de lá. Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam.

Certa vez, inspirou coragem e passou uma perna para o lado de lá, onde a noite se enrosca a dormir.

À medida que avançava, seu coração tiquetaqueava. Temia o castigo. Fechou os olhos e andou assim, sobranceiro, noite adentro. Andou, andou, atravessando a imensa noitidão.

Só quando desaguou na outra margem do tempo ele ousou despersianar os olhos. Olhou o corpo e viu que já nem a si se via.

Nada sobrava de sua anterior gateza. E o escuro, triste, desabou em lágrimas.

Pois eu dou licença a teus olhos: fiquem verdes, tão verdes que amarelos. E os olhos do escuro se amarelaram. E se viram escorrer, enxofrinhas, duas lagriminhas amarelas em fundo preto.

A mãe gata sorriu bondades, ronronou ternuras, esfregou carinho no corpo do escuro. Metade de seu corpo brilhava, arco-iriscando. Afinal?

Observamos que a linguagem de Mia Couto se funda essencialmente em prosa poética. Um “insólito poético” talvez. O fato é que, ao ler, criança, jovem, adulto, o encontro com o

autor provoca uma reação de estranhamento à primeira vista. Depois, vem o (re)conhecimento da língua materna em materialidade renovada e/ou tradicional, em matizes possíveis, às vezes, pouco explorados, mas sempre a Língua Portuguesa de todos nós, com seu infinito potencial de realizações funcionais e expressivas.

Antes de ser todo negro, o protagonista deste livro, um bichano irresistível, fora amarelo, “as malhas e às pintas”. Por isso, ganhou um nome bem adequado, Pintalgato.

Um dia, Pintalgato, de malhado ficou todo preto. Como essa transformação cromática aconteceu, é a história que Mia Couto se propõe a contar em *O gato e o escuro*.

Do “ex” gato pintado, o autor também rouba: toma para si o jeito felpudo de narrar, à maneira de quem escreve “com o pé nas costas”, no sotaque cadenciado de moçambicano e a vontade de trazer o “planeta ao colo”, como ele mesmo diz.

No fundo, há a história. A aventura de Pintalgato começa quando o gatinho, ao passar pela linha onde o dia faz fronteira com a noite – “faz de conta o pôr do sol fosse um muro” nas palavras do autor, desobedece sua mãe e adentra para o lado de lá, “onde a noite se enrosca a dormir”.

Tão logo se vê invisível em meio ao negrume, enche-se de medo. Aos poucos, porém, vai percebendo que todo aquele breu é feito de ternuras e descobertas.

De dentro do próprio escuro, esperto como ele só, Mia Couto inventa palavras para dar conta de seu apreço pela “meninice das línguas”. As ilustrações coloridíssimas enfatizam o frescor da narrativa.

No VIII Fórum de Estudos Linguísticos, em 2006, na UERJ, Mia Couto, proferindo a conferência de abertura, brindou-nos com um texto autoral sobre identidade, língua, literatura etc.

Eis algumas de suas reflexões (2007, p. 20):

Sobre a identidade da escrita

Mais que invenção de palavras, o que me tocou foi a emergência de uma poesia que me fazia sair do mundo, que me fazia inexistir. Aquela era uma linguagem em estado de transe, que se deixava possuir como os médiuns das cerimônias mágicas e religiosas. Havia como que uma embriaguez profunda que autorizava a que outras linguagens tomassem posse daquela linguagem.

Sobre a língua

A minha língua portuguesa, repito a minha língua portuguesa, é a pátria que estou inventando para mim. Essa língua nómada é viagem viajada, namorada de outras vozes e outros tempos. O importante não é tanto a língua, nem sequer o quanto ela nos é materna. Mais importante é essa outra língua que falamos mesmo antes de nascermos. Nesse registro está a porta e o passaporte em que todos nos fazemos humanos, fabricantes da palavra e, com igual mestria, criadores de infinitas identidades.

Sobre o Brasil

Esse país onde se inventa uma identidade dançada é o mesmo onde o italiano continua ensinando lambada, a mesma nação onde Guimarães Rosa vai tornando as palavras dançáveis. E como diz o provérbio moçambicano: quem dança não é o que levanta poeira; quem dança é aquele que inventa o seu próprio chão.

Leitores da palavra impressa ouvem frequentemente dizer que suas ferramentas são antiquadas, que seus métodos são ultrapassados, que precisam aprender as novas tecnologias ou serão atropelados, ignorados, considerados anacrônicos. Penso é que se deva (re)inventá-la, ao juntar palavras ao mundo, ao (vi)venciar nossas experiências por meio dessas palavras. Assim, talvez seja melhor nos concentrarmos no que define o ato de ler, na forma que usamos para nos entender e aos outros como seres por meio da imaginação. E isso Mia Couto faz em seu livro *O gato e o escuro*, trazendo para dentro de nós outro mesmo espaço, sustentado pela Língua Portuguesa de lá e de cá.

Santo Agostinho diz que o ato de ler é uma jornada através do texto. Viajemos, pois. Em tão boa companhia...

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, Maria Teresa. **A Leitura, outra revolução**. São Paulo: Edições SESC, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura: vários escritos**. 3ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COUTO, Mia. **O gato e o escuro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- COUTO, Mia. Conferência de Abertura. VIII Fórum de Estudos Linguísticos (2006). In VALENTE, André (org.). **Língua Portuguesa e identidades, Marcas culturais**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2007.
- DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GRAZIOLI Fabiano Tadeu e COENGA, Rosemar Eurico. **Literatura infantojuvenil: leituras, questões, reflexões e experiências**. Erechim, Rio Grande do Sul: Habilis Editora, 2013.

**LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA E O CONTINENTE AFRICANO: UM OLHAR
PÓS-COLONIAL**

**CONTEMPORARY BRAZILIAN CHILD AND YOUTH
LITERATURE AND THE AFRICAN CONTINENT: A
POSTCOLONIAL VIEW**

*Maurício Silva*¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a atual produção literária infanto-juvenil brasileira a partir de alguns pressupostos da teoria pós-colonial, defendendo, para tanto, a importância da incorporação da história e da cultura africana no plano da representação estética. Ao adotarmos a perspectiva pós-colonial, assumimos a necessidade de essa produção literária afirmar-se como uma enunciação que confere legitimidade à cultura do *outro*, por meio de um *outro olhar* que se instaura e se impõe como uma voz literária autêntica.

Palavras-Chave: Literatura infanto-juvenil. África. Estudos pós-coloniais.

1 Possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Capes 5), na Universidade Nove de Julho (São Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros diversos, como *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na Belle Époque Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006), *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011), *O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920)* (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros..



ABSTRACT

The present article aims to discuss the current Brazilian literature for children and young people based on some principles of postcolonial theory, defending the importance of the incorporation of African history and culture in the aesthetic representation. In adopting the postcolonial perspective, we assume the need for this literary production to assert itself as an enunciation that gives legitimacy to the culture of the other as an authentic literary voice.

Keywords: Literature for children and young. Africa. Postcolonial studies.

Introdução

Entendido como uma espécie de ramificação dos Estudos Culturais, os Estudos Pós-Coloniais têm no célebre livro de Edward Said (*Orientalismo*, 1978) uma de suas principais gêneses e na correlação entre literatura e sociedade uma de suas mais profícuas abordagens. Afinal, como afirmava o referido teórico, em tom confessional, “meu estudo do orientalismo convenceu-me de que a sociedade e a cultura literária só podem ser entendidas e estudadas juntas” (SAID, 1996, p. 31).

O conceito de pós-colonialismo, contudo, revela-se bem mais complexo do que essa curta citação – tomada, é certo, como ponto de partida de um de seus mais relevantes aspectos – pode sugerir: dialogando de perto com pressupostos epistêmicos e princípios metodológicos das mais diversas áreas do conhecimento humano, ele aproxima-se, de modo bastante promissor, de uma perspectiva sociológica que tem na ideia de *descolonização das mentes* um de seus mais importantes postulados. É nesse sentido que, ao inserir os Estudos Pós-Coloniais no contexto, a partir dos anos 1980, de um movimento contrário às concepções dominantes de modernidade, no sentido de se alcançar a desconstrução dos essencialismos e dos binarismos sociais, Sérgio Costa (2006) lembra que a abordagem pós-colonial assenta-se na evidência de que toda enunciação provém de algum lugar, criticando, assim, “o processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios aos que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial” (p. 117).

É exatamente essa propriedade que a perspectiva pós-colonial confere à literatura – em se afirmar como uma enunciação que não prescinde da marca do sujeito enunciador – que queremos aqui destacar, ao elegermos como objeto de estudo a literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea que tem na história e na cultura africanas um de seus principais componentes estéticos. Afinal de contas, trabalhar com essa expressão literária, nas condições aqui colocadas, é reconhecer a *tensão* inerente a ela, que existe como princípio configurador de sua forma e norteador de seu conteúdo, tornando-a representante de um movimento maior de contestação da relação desproporcional entre o colonizador e o colonizado. É dessa tensão que nos fala Thomas Bonnici (2005), ao definir a literatura pós-colonial como “o resultado da experiência de colonização baseada na tensão com o poder colonizador” (p. 191), completando o raciocínio

com a afirmação de que a cultura pós-colonial tem nas *práticas contra-discursivas* uma de suas mais eficazes formas de resistência.

Resistência é, aliás, uma palavra-chave no universo da literatura pós-colonial ou nas expressões literárias que têm nos protocolos teórico-metodológicos do pós-colonialismo alguns de seus fundamentos mais relevantes. Com efeito, vinculando o conceito de resistência ao de literatura – o que pode resultar nas ideias de *literatura de resistência* ou *resistência literária* –, Bill Ashcroft (2001), reconhecido estudioso do assunto, lembra que tais conceitos vinculam-se à ideia de uma luta pela libertação nacional (*national liberation*), embora não no sentido limitado de militância; além disso, associado à literatura, o conceito de resistência vincula-se ao de transformação, na medida em que o colonizado pode perfeitamente adquirir o *capital cultural* do colonizador, utilizando-o em seu próprio benefício e podendo, inclusive, transformá-lo em uma arma anticolonial. Em resumo e numa perspectiva que reputamos, até certo ponto, otimista,

cultural capital lifts the colonized subject out of a simplistic binary of opposition or a myth of passive subjection. Despite the power of colonial representation [...], despite the ubiquity and influence of the tropes by which the colonized subjects are marginalized, the colonial subject is never simply a *tabula rasa* on which colonial discourse can inscribe its representations: his or her engagement of the culture presented as capital may be extremely subtle. This is, in a sense, a key to post-colonial discourse: post-colonial societies can not avoid the effects of the colonization, but those effects need not necessarily be seen as a tragic consequences of cultural subjugation, nor a cultural contamination to be rejected at all costs. The effects of imperial culture are a form of capital - neutral in itself but politically potent in its possibilities - acquired and utilized in the negotiation of post-colonial cultural transformation. Ultimately, it is this transformation, rather than a simple opposition, which fulfils many of the goals of resistance (p. 44).

Até onde, de fato, a relação, reconhecidamente desigual, entre colonizador e colonizado pode apresentar um aspecto “positivo” – aqui traduzido como aquisição de determinado capital cultural do opressor, revertido em benefício do oprimido – é difícil de dimensionar (embora não falem exemplos de que esse é um cenário factível), mas o fato é que a literatura, de um modo ou de outro, pode perfeitamente afirmar-se como um modo de resistência a determinado *status quo* imposto como modelo hegemônico de organização mental superestrutural, com reconhecidas repercussões da dinâmica infraestrutural da sociedade.

Analisada a partir de alguns pressupostos do pós-colonialismo, sobretudo no que essa corrente do pensamento contemporâneo oferece a uma concepção não hegemônica, não eurocêntrica e não colonizadora da produção literária terceiro-mundista, a literatura infanto-juvenil que tem na história e na cultura africanas seus elementos formais e conteudísticos principais emerge como manifestação singular de uma determinada perspectiva literária – a do *olhar pós-colonial*, a que nos referimos no título deste trabalho –, podendo se subdividir numa tripla abordagem da representação dessas mesmas histórias e culturas: uma abordagem

histórica (com o tema da escravização do africano, por exemplo), uma abordagem cultural (com a representação da cultura imaterial de origem africana, como são as tradições culturais advindas daquele continente) e uma abordagem linguística (em que se trata de aspectos da representação linguística nas narrativas literárias).

É certo que nossa “divisão” difere-se de outras já propostas, como aquela em que Luiz Fernando França (2008), ao estudar os estereótipos do negro nos textos de Ana Maria Machado e Ziraldo, divide a produção literária infantil contemporânea de temática africana e afro-brasileira, obras que tematizam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea, obras que abordam a escravidão, obras que falam da identidade negra e da diversidade cultural do Brasil e obras que, sem abordar diretamente a questão racial, apresentam o negro como personagem literária, em situação de igualdade com as outras personagens. Já Roseane Cardoso (2011), ao discutir a questão étnico-racial na produção literária infantil, divide-a entre histórias sobre a origem afro-brasileira, histórias que constroem personagens negras que possam ser identificadas com os leitores, sem contudo remeter às questões de desigualdade racial, e histórias que discutem as questões étnico-racial diretamente, chamando a atenção para seu reflexo na construção das identidades.

Sigamos nossa proposta tripartite, na tentativa de observar como o *olhar pós-colonial* pode fazer emergir aspectos nem sempre visíveis na produção literária infanto-juvenil brasileira contemporânea de temática africana.

O olhar pós-colonial em três abordagens da literatura

A primeira abordagem que destacamos, ao analisar a produção literária que aqui nos interessa, é aquela a que chamamos de histórica, exatamente por ter na história do continente africano – e suas relações com as outras nações, em especial o Brasil – sua principal fonte de inspiração. Há que se observar, de início, que tratar da representação dessa história na produção literária é, também, trazer para o plano da narrativa grande parte de nossa própria história, a brasileira, na medida em que os laços históricos estabelecidos entre os continentes africano e americano foram e são de inegável importância e atualidade. A questão que se coloca, portanto, ultrapassa os limites geográficos de ambos os continentes – e, mais do que isso, para a abordagem pós-colonialista, ultrapassa o próprio *sentido* geopolítico que se lhe queira dar (GONÇALVES, 2002) –, incidindo diretamente nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas, ao longo do tempo, entre duas ou mais nações.

Não é difícil, nesse sentido, perceber os vários modos de incorporação de diversos aspectos históricos – no sentido mais amplo do termo – na atual produção literária infanto-juvenil brasileira, como é o caso do processo de escravização dos negros africanos, objeto recorrente de representação literária nos textos aqui analisados.

No livro *O sol da liberdade* (c. 1965), de Giselda Laporta Nicoletis (1994), em que a autora se apoia, como procura deixar claro em sua “Apresentação”, em dados históricos, o tema da escravização do negro africano adquire uma deliberada centralidade, mesclando, ainda que sem muito empenho, ficção e realidade. Embora a narrativa perca muito em fluidez e clareza, em razão do emprego de linguagem que tende ao eruditismo, há momentos de um lirismo tocante, como quando Ajahi faz uma prece de despedida de sua mãe no porão do navio escravocrata. A presença de desavenças mesmo entre os negros – e não apenas entre negros e brancos – é enfatizada no livro em diversas passagens, seja no continente africano (onde negros de etnias diferentes lutam entre si e colaboram com o sistema escravocrata), seja no continente americano (onde se manifestam as divergências entre negros, pardos, crioulos, mulatos etc.).

Com ilustrações precárias, meramente reprodutivas de algumas cenas, e com uma bibliografia temática sobre a escravatura, no final do livro, confirma-se a tônica *pedagógica* da narrativa, o que, contudo, não dispensa a inclusão, no plano estético, de algumas cenas “puramente” aventurescas. Apesar dos limites que se podem facilmente reconhecer no livro em questão – como o fato, por exemplo, de a autora, já no seu final, perder um pouco o fio da narrativa, estendendo-se, desnecessariamente, em longas explanações acerca da participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, fato absolutamente desvinculado na linha narrativa do texto –, o texto interessa por trazer à tona, de modo mais ou menos inaugural, uma discussão acerca da história da escravização dos negros africanos no Brasil, o que, em termos de literatura infanto-juvenil, revela-se relativamente novo para a época em que fora publicado.

Em *Trapezunga e terreirão: uma fábula da Abolição* (1987), de Chico Alencar (1991), a cosmologia africana surge de modo mais expressivo, por meio de uma fábula rural contemporânea: nas matas da chácara de Trapezunga, nascem os filhotinhos da galinha de Angola Quelé e do galo Pantaleão; viviam todos (perus, galinhas, marrecos etc.) em comunidade, até que Picota, uma das filhas do “casal”, afasta-se da chácara e é sequestrada pelos malvados gansos do Terreirão, para onde foi levada como escrava; no Terreirão, Don Legorne, o rei, escravizava um bando de galináceos, que resolve fugir, retornando a Trapezunga; contudo, irritados com o ocorrido, os habitantes de Terreirão invadem Trapezunga, destrói tudo e escraviza sua população, até o dia em que, tempos depois, é decretada a lei de libertação dos escravos do Terreirão.

Espécie de alegoria com fatos, personagens e lugares vinculados à história do Brasil, em especial à história da escravidão, Trapezunga representaria um quilombo, enquanto Terreirão representaria a corte, ao mesmo tempo em que Don Legorne representaria o rei D. Pedro II e a princesa Isa, sua filha, a Princesa Isabel. Crítica ao processo de escravização e abolição brasileiro, a história reassume certa esperança e crença num futuro melhor para os ex-escravizados, o que sugere uma perspectiva diferenciada em relação às narrativas hegemônicas para o leitor mirim e juvenil.

Processo semelhante de “historicização” do continente e da cultura africanos ocorre em *A botija de ouro* (1984), de Joel Rufino dos Santos (1987), história de uma menina negra sem nome, escravizada, que um dia acha uma botija de ouro; o senhor da fazenda, seu “proprietário”,
Metamorfoses, Rio de Janeiro, vol. 15, número 2, p. 92-104, 2019.

manda amarrá-la no tronco, a fim de que ela confessasse onde estava a botija; depois de 549 noites no tronco, ela finalmente entrega a botija ao senhor, de onde começam a sair tantas moedas que a casa acaba afundando; assim, os escravos ficam, finalmente, livres, e a menina da história recebe o nome de A Noite Que Vem (tirado das palavras do feitor, quando ele a prendera no tronco: “espera que a noite vem”).

Há, nesse livro, uma questão espacial de suma importância para a economia estética da narrativa: a personagem que protagoniza a história é presa num quarto escuro; a senzala dos negros escravizados se opõe à casa da fazenda do senhor; quando esta casa se afunda (“a fazenda lá embaixo”), a relação de poder se inverte (“a senzala tinha ficado lá em cima”), exatamente a partir de um simbolismo espacial. Tudo isso torna o olhar pós-colonial muito mais presente, na medida em que incide exatamente sobre determinados *loci* que, em muitos sentidos, assemelha-se ao que Franz Fanon (2005) denominou *espaço do colonizado*.

A adoção desse olhar contra-hegemônico, agora a partir do entrecruzamento de uma história “real” da escravização do negro com o plano imaginativo da ficção, em que se realça o aspecto, por assim dizer, *literário* da narrativa, pode ser encontrado em *O rei preto de Ouro Preto* (1997), de Sylvia Orthof (1997), história de um formoso rei africano que, preso e escravizado pelos brancos, é levado para Ouro Preto, no Brasil; ali, torna-se o *nobre escravo* Chico Rei, que compra a própria liberdade; no final da história, descobre-se que seu protagonista é, na verdade, um *anjo barroco* que fugiu do altar da igreja. Aqui, o *embate racial* se faz presente na história de modo incontornável, sobretudo por meio das figuras emblemáticas do rei negro “bondoso”, em conflito com os homens brancos “malvados” e traiçoeiros, resultando num embate de fundo racista que não dispensa uma aproximação natural como outro conflito, cujo lastro histórico é, igualmente, inquestionável: o do colonizado *versus* colonizador, na medida em que, como afirma Albert Memmi (2007), outro representante da perspectiva pós-colonial, “o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” (p. 107).

No âmbito dos heróis míticos, temos a história de Ganga Zumba, narrativa de um menino negro, escravizado, que vive preso na senzala e sonha com a liberdade; certo dia, recebe a visita de Zambi, o Supremo, que lhe comunica que ele é, na verdade, o esperado *rei menino*; o agora *negro deus* Ganga Zumba parte em direção a Palmares, a fim de libertar seu povo. Narrativa simples, quase minimalista, apresentando de modo sintético a história de um herói negro, o livro *O negrinho Ganga Zumba* (1988), de Rogério Borges, apresenta uma história enxuta, em que praticamente inexistem artifícios literários que ofereçam uma perspectiva estética mais consistente, valendo mais pelo empenho em nos apresentar uma visão desviante do modelo “tradicional” de personagens negroafricanos. Numa perspectiva bastante diferente, Lia Zatz, com *Jogo Duro. Era uma vez uma história de negros que passou em branco* (2004), discorre, nas linhas e entrelinhas de seu texto, sobre a versão oficial da história da escravidão no Brasil, como quando no episódio em que João discute com a professora sobre um questionamento crítico acerca da história oficial da escravidão:

(...) nos livros [de História] diz que quem acabou com a escravidão foi essa tal princesa que esqueci o nome. Meu bisavô diz que é tudo mentira. Que ela só fez mesmo assinar um pedaço de papel, que quem libertou os escravos foram eles mesmos, ajudados por gente que era contra a escravidão (p. 13)

Seguindo essa toada, a narrativa incorpora, em sua trama, “explicações” sobre a história da escravidão, sobre a diversidade dos povos africanos (haussá, nagô, jeje, mandingo etc.), sobre a variedade de crenças religiosas, como resume, ao falar com as crianças da estória, a personagem vô Chico, “a África é um mundo!” (ZATZ, 2004, p. 16). Desse modo, a narrativa histórica, inserida na trama da estória, adota, com êxito, a perspectiva dialética, revelando dados contraditórios de uma mesma realidade, em geral encobertos nas versões oficializadas da história da África e da escravidão: as guerras entre os povos africanos, a participação de negros no empreendimento escravocrata etc. O continente africano sai, assim, engrandecido da trama, embora o texto literário propriamente dito sirva, aparentemente, de pretexto – ainda que com alguma criatividade - para tratar das diversas questões relacionadas à África e sua cultura, suas religiões e línguas, aos povos escravizados etc.

Enfim, esta, como outras narrativas, ora de modo mais incisivo, ora menos, com maior ou menor empenho estético, busca retratar aqueles que, historicamente, têm sido considerados minorias, dando-lhes, de certo modo, voz e alocando-os como sujeitos de seus próprios discursos, no rastro do que sugere Homi Bhabha (2011), ao lembrar que

o discurso das minorias, pronunciado a favor ou contra nas guerras multiculturais, propõe um sujeito social constituído através da hibridização cultural, da sobredeterminação de diferenças entre comunidades ou grupos, da articulação da semelhança desconcertante e da divergência banal (p. 83).

Outra abordagem do continente africano, agora de natureza cultural, relacionada, sobretudo, à representação da cultura imaterial de origem africana, também se mostra presente na atual literatura infanto-juvenil brasileira, revelando esse outro olhar, a que nos referimos aqui. É, com efeito, ainda na sequência do que afirmara acima Homi Bhabha, uma perspectiva que valoriza a ideia de pluralidade cultural, como demonstram algumas obras analisadas sob a ótica das relações étnico-raciais por Eliane Debus e Margarida Vasques (2009), reveladoras do que chamam de “espaços para reflexão sobre a pluralidade cultural e a alteridade diante do outro” (p. 136).

Mais diretamente vinculado à cultura africana, com destaque para suas religiões e mitologias, é o caso do livro do antropólogo e escritor Reginaldo Prandi, *Ifá, o Adivinho: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos* (2002), que trata da história de Ifá, um adivinho que costumava contar várias histórias de orixás africanos, até se transformar em um deles; entre as “aventuras” narradas, Ifá escapa da morte com a ajuda da misteriosa Euá, com quem tem dois filhos (Taió e Caiandê); Euá, em outra ocasião, vira uma fonte de água para salvar seus filhos da sede. Com ilustração primorosa de Pedro Rafael, a narrativa retoma,

na clave infanto-juvenil, personalidades da mitologia e das religiões africanas (Ogum, Xangô, Oxum, Iansã, Obá etc.). Inserido na agenda da discussão das questões étnico-raciais no Brasil, o livro desempenha papel distinto da tendência “geral” das obras escritas para esse público leitor, na medida em que toma a realidade cultural africana como algo já incorporado e assimilado pela tradição cultural brasileira: a história não parece, em nenhum momento, deslocada, fora do contexto cultural do Brasil. Assim, resgatando o folclore africano e adaptando-o à linguagem infanto-juvenil, a narrativa torna a cultura africana mais “assimilável”, conferindo-lhe, inclusive, um caráter didático (no final do texto, por exemplo, há uma exposição didática sobre cada um dos principais orixás cultuados no Brasil), sem cair no indesejável “pedagogismo”.

Há muitos outros livros voltados para o leitor infanto-juvenil que tem no universo religioso e mitológico dos africanos seu tema central, como *Dudu Calunga* (1986), de Joel Rufino dos Santos, e *Duula, a Mulher Canibal. Um Conto Africano* (1999), de Rogério Andrade Barbosa. O primeiro narra a história de uma festa no terreiro, que, a certa altura, recebe a visita de um negrinho, que muitos pensavam ser Ossanha (entidade da mitologia ioruba), mas que, na verdade, era Dudu Calunga. Com ilustração que denota talento inquestionável, há um perfeito entrosamento entre imagem e texto, este último, por sinal, sucinto e preciso; a economia das palavras confere maior precisão ao estilo e maior coesão à história, deslocando a atenção do leitor para a ilustração e ganhando, assim, em eficácia narrativa; além disso, Joel Rufino dos Santos mescla – num feliz efeito estético – aspectos da realidade com fenômenos míticos (como o pé gigante de Dudu Calunga, que carrega todas as ialês para o outro lado do mar); há finalmente, completando o cenário estético, uma profusão de personagens (e termos!) da mitologia dos orixás e da cultura africana em geral (Ossanha, ialês, peji etc.). O segundo, baseado na tradição oral somali, consiste num conto que narra a história de Duula, uma linda moça que, após longa seca que atingiu sua região, foi abandonada por seus pais, tendo que comer carne humana para sobreviver, daqueles que morriam pelos caminhos, fugindo da seca – Duula torna-se, assim, uma *mulher canibal*; um dia, uma família de peregrinos acampa no deserto, e seus filhos – Mayran (a menina) e Askar (o menino) – saem para apanhar lenha e se perdem; no dia seguinte, encontram uma cabana, mas era a cabana de Duula, de quem se tornam prisioneiros (Duula estava engordando-os para, depois, comê-los); conseguem escapar, até chegarem à beira do mar, que, atendendo a uma prece dos irmãos, abre-se para sua passagem, fechando-se, na sequência, sobre Duula, que estava no meio da travessia. Com belíssimas ilustrações, o livro resgata um pouco das lendas dos povos africanos do deserto de Somali, num entrecruzamento com outras lendas e narrativas míticas e religiosas (João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, passagens da Bíblia etc.).

Saindo do tema das religiões africanas e afro-brasileiras – tema bastante recorrente quando se trata, no âmbito da literatura ou não, das relações entre africanos e brasileiros –, o livro *O herói de Damião em A descoberta da capoeira* (2000), de Isa Lolito (2006), procura valorizar, como sugere seu título, a cultura afro-brasileira, por meio da capoeira, definida no livro como

uma “arte marcial brasileira” (s.p.), do tempo em que “o negro, para se defender, / Fazia que estava dançando / Mas lutava para valer” (s.p.). O livro tem um caráter assumidamente didático, na medida em que procura ensinar passos da capoeira, além de oferecer ao leitor informações de natureza cultural e histórica, didatismo, aliás, que é realçado com um glossário inteiramente dedicado à capoeira, já no final do texto.

Esse é também o caso de livros como a pequena narrativa da celebrada escritora Ruth Rocha (1996), intitulada ...*Que eu vou para Angola...* (1998), obra em que são recontadas histórias – algumas de estrutura circular – inspiradas no folclore e nas tradições narrativas africanas (em particular de Angola); envolvendo a figura do macaco como personagem principal, suas narrativas – seja pelo emprego de animais como personagem, seja por conterem um fundo moral – lembram bastante o gênero “fábula”. Tendo também um animal como centro da narrativa, agora uma galinha d’Angola, *Bruna e a Galinha d’Angola* (2000), de Gercilga de Almeida conta a história da menina Bruna que, quando se sentia sozinha, ia à casa de sua avó Nanã ouvir estórias de sua aldeia na África; uma das estórias era a da galinha d’Angola chamada Conquém, que, segundo a lenda, ajudara a criar o mundo; certo dia, Nanã dá à neta uma galinha d’Angola de verdade, que se torna sua companheira; ciscando o terreno da avó, Conquém descobre um antigo baú, que Nanã havia perdido quando chegara ao Brasil, dentro do qual havia um lindo panô (espécie de tecido colorido, próprio de algumas tradições culturais africanas); a partir desse dia, Bruna, juntamente com outras amigas, aprendem a pintar panôs, tornando-se conhecidas na região. Sensível e delicada, a história procura resgatar e valorizar um dos aspectos mais importantes da tradição cultural africana, aproximando o leitor de uma realidade não muito conhecida em algumas regiões do Brasil, que é a arte e a beleza dos tecidos cujas pinturas narram história da cultura daquele continente. O belo, aliás, é visto a partir de outra perspectiva, na narrativa de Solange Cianni (2006), cujo livro *Doce princesa negra* – história de uma menina negra, chamada Omolabake (que, em Yorubá, significa menina que deve ser mimada) – procura valorizar a beleza da mulher negra.

Já Marilda Castanha, com *Agbalá: um lugar-continente* (2001), prefere escrever um texto mais de caráter pedagógico, com ilustrações coloridas e linguagem simples; sem possuir personagens, enredo ou qualquer outro elemento que compõe a estrutura de um texto literário, não se pode considerá-lo, no rigor do termo, uma obra literária, mas um discurso de natureza didática, servindo, desse modo, como um texto introdutório a vários aspectos da cultura africana e afro-brasileira, em especial as intersecções entre as culturas brasileira e africana, legadas pelos africanos escravizados no Brasil.

Desse modo, valorizar a cultura africana e afro-brasileira, esta última resultado das incontáveis relações entre os dois continentes, faz parte, no nosso entendimento, de uma ação visceralmente vinculada a uma postura que tem no pós-colonialismo uma de suas principais referências, deslocando o olhar do pesquisador (e do leitor!) para outros aspectos da cultura, tradicionalmente considerados “marginais”. Já Raymond Williams, uma das referências

fundamentais dos Estudos Culturais – e, por extensão, dos Estudos Pós-Coloniais –, em seu conhecido livro *Cultura* (1992), apontava para a necessidade de abordarmos a cultura a partir de “novos tipos de análise social de instituições e formações especificamente culturais, [bem como] o estudos das relações concretas entre estas e os meios materiais de produção cultural, por um lado, e, por outro, as formas culturais concretas” (p. 14). E isso como uma tentativa de “reelaborar, a partir de determinado conjunto de interesses, aquelas ideias gerais, sociais e sociológicas, nas quais foi possível conceber a comunicação, a linguagem e a arte como processos sociais marginais e periféricos ou, quando muito, como secundários e derivados” (p. 10). Ler, analisar e interpretar as obras de literatura infanto-juvenil de temática africana é, no limite, uma maneira de colocar no centro do interesse dos estudos de cultura esse conjunto de valores, ideias e culturas historicamente marginalizadas por uma espécie de *mainstream* cultural.

Finalmente, pode tratar da história e cultura africanas na atual literatura infanto-juvenil brasileira, a partir de uma abordagem linguística, em que se relevam aspectos da representação linguística nas narrativas literárias, lembrando que a questão da *linguagem* (e de sua apropriação) é, segundo Ashcroft (2001), um dos aspectos mais importantes na consideração do pós-colonialismo, uma vez que “the phenomenon of communication between cultures, lead us into a recognition of the constitutive process of meaning” (p. 14).

Em termos estéticos, a linguagem do leitor de literatura infanto-juvenil possui especificidades que, ao fim e ao cabo, levam (ou deveriam levar) em conta não só sua competência linguístico-cognitiva, mas também aspectos de seu imaginário e modos de representação simbólica da realidade, o que, de certo modo, acaba por “expandir” as potencialidades do discurso literário enquanto expressão estética. O resultado que decorre dessa realidade é que, pelas contingências particulares da *linguagem literária*, autores e obras escritas prioritariamente para o público infantil e jovem acabam desempenhando, ainda que não deliberadamente, um duplo papel: um papel de natureza pedagógica, em que os textos contribuem para o processo de aquisição/consolidação e desenvolvimento linguísticos; e um papel de natureza estética, em que os textos expressam seu estatuto artístico-literário por meio da criatividade estilística.

A representação do universo histórico-cultural africano por meio de uma linguagem específica surge, por exemplo, no famoso *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), de Ana Maria Machado (2003), livro que apresenta considerável *diversidade semântica*, especialmente voltada para o universo étnico-racial do afrodescendente, com termos como “escura”, “pretas”, “negro”, “pretinha”, “mulata” etc. Processo semelhante é utilizado por Giselda Laporta Nicoletis (1994), no já aludido *O sol da liberdade*, mas agora é o vocábulo “liberdade” – já presente no título – que funciona como catalisador de uma ideologia vinculado à história da escravização do negro africano, já que atua como núcleo semântico em torno do qual se desenvolve, conceitualmente, toda a narrativa. Não é por outro motivo que proliferam, na narrativa em tela, expressões como “sol da liberdade”, “luta pela liberdade”, “fúria de liberdade”, “dia da liberdade” e outras similares.

Nem todos os livros aqui analisados assumem, explicitamente, sua condição de uma obra infanto-juvenil que traz como proposta, latente ou não, um novo olhar para a realidade circundante, sobretudo um olhar, como aquele que aqui chamamos de pós-colonial, que procure questionar e/ou confrontar certa tradição cultural hegemônica. Desviar o interesse do jovem leitor e do leitor mirim para essa *outra realidade* acaba sendo o resultado do contato com textos que, mais do que “tematizar” a questão africana – e, por extensão, afro-brasileira – procura inseri-las, via de regra, num contexto crítico de tensão permanente, já que não se furtam a discutir questões direta ou indiretamente relacionadas com ela, como o racismo, a discriminação, a escravização do africano, a dominação cultural etc.

Considerações finais

Como vimos até aqui, parte da literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea que trabalha com a história e cultura africanas, tanto do ponto de vista formal quanto em seu conteúdo, apoia-se, conscientemente ou não, em princípios advindos da teoria pós-colonial e demais teorias afins, os quais encontram na categoria do *contradiscurso* – também traduzido como *discurso de resistência* – o fulcro autêntico de sua postura crítica. Embora a perspectiva estética seja, quase sempre, o ponto de partida dos textos analisados, conferindo-lhes um compreensível estatuto artístico, para esse tipo de literatura, escrever não se resume a um ato descompromissado e ingênuo de contar uma estória...

Por isso mesmo, pode-se dizer que a questão da literatura infanto-juvenil “de temática” africana, estudada a partir das diretrizes e propriedades do discurso pós-colonial, tal como vimos tratando aqui, insere-se numa discussão muito mais ampla, como a da colonialidade do poder e do saber, no sentido de negação e repúdio de outras racionalidades, tal como proposta por alguns teóricos da colonialidade na América Latina; a da questão étnico-racial, aqui expressa no plano literário, mas sem a ele se restringir; a da educação, já que se trata de uma vertente da produção literária particularmente apropriada à discussão acerca da educação das relações étnico-raciais, que, por força da Lei 10.639, de 2003, acabou por inserir essa abordagem no diversos graus de formação escolar.

Não é tarefa simples desfazer um conjunto historicamente construído de fatos e representações que, ao ser incorporado em nosso cotidiano, acaba fomentando atitudes e comportamentos que se traduzem, de forma imediata ou não, em preconceitos e discriminações de toda ordem. A promoção, no âmbito da criação simbólica, como é o caso da literatura, de valores que expressem uma perspectiva divergente daquela tradicionalmente instaurada como um modo *naturalizado* de conceber a realidade exterior talvez seja o primeiro passo a ser dado na constituição de um longo caminho a ser percorrido, rumo à equalização de valores, dissolução de conflitos e humanização de procedimentos sociais e individuais. Trazer para o centro da atual produção literária infanto-juvenil brasileira o continente africano e seus temas correlatos, no

domínio das teorias pós-coloniais, é uma maneira de proceder a essa tarefa, com o claro intuito de não apenas contestar as narrativas hegemônicas/legitimadoras do saber europeu, assumindo a condição de sujeito da própria história, mas sobretudo de reler os discursos históricos e culturais a partir de novos protocolos de compreensão e de assimilação desses mesmos discursos, com vista à desconstrução do *sujeito colonial*.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. **Trapezunga e terreirão: uma fábula da Abolição**. São Paulo, Moderna, 1991.

ALMEIDA, Gercilga de. **Bruna e a Galinha d'Angola**. Rio de Janeiro, EDC / Pallas, 2000.

ASHCROFT, Bill. **Post-Colonial Transformation**. London/New York, Routledge, 2001.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Duula, a Mulher Canibal. Um Conto Africano**. São Paulo, DCL, 1999.

BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. *Textos Seletos*. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

BONNICI, Thomas. “Avanços e ambiguidades do pós-colonialismo no limiar do século 21”. **Léngua & meia: revista de literatura e diversidade cultural**. Feira de Santana, Universidade Federal de Feira de Santana, Vol. 4, No. 03: 186-202, 2005.

BORGES, Rogério. **O negrinho Ganga Zumba**. São Paulo, Editora do Brasil, 1988.

CARDOSO, Rosane. “A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial”. In: OLIVEIRA, Alexandre *et alii*. **Deslocamentos críticos**. São Paulo, Itaú Cultural/Babel, 2011, p. 129-142.

CASTANHA, Marilda. **Agbalá: Um Lugar-Continente**. Belo Horizonte, Formato, 2001.

CIANNI, Solange. **Doce princesa negra**. Brasília, LGE, 2006.

COSTA, Sérgio. “Desprovinciando a Sociologia. A Contribuição Pós-Colonial”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, Vol. 21, No. 60: 117-183, Fev. 2006.

DEBUS, Eliane Santana Dias & VASQUES, Margarida Cristina. “A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola”. **Conjectura**, Universidade de Caxias do Sul, Vol. 14, No. 2: 133-144, Mai.-Ago. 2009.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora, UFJF, 2005.

FRANÇA, Luiz Fernando de. “Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em *Menina*

bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado, e em *O menino marron*, de Ziraldo”. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, Universidade de Brasília, No. 31: 111-127, 2008.

GONÇALVES, Gláucia Renate. “Pós-colonialismo, império e globalização. Dois pratos da balança”. **Aletria**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Vol. 9, No. 1: 135-148, 2002.

LOLITO, Isa. **O Herói de Damião em A Descoberta da Capoeira**. São Paulo, Girafinha, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. São Paulo, Ática, 2003.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **O sol da liberdade**. São Paulo, Atual, 1994.

PRANDI, Reginaldo. **Ifá, o Adivinho: história dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos**. São Paulo, companhia das Letrinhas, 2002.

ROCHA, Ruth. **...Que eu vou para Angola...** São Paulo, FTD, 1996.

SAID, Edward. **Orientalismo. O Oriente como Invenção do Ocidente**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Dudu Calunga**. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **A botija de ouro**. São Paulo, Ática, 1987.

ZATZ, Lia. **Jogo Duro. Era uma vez uma história de negros que passou em branco**. Belo Horizonte, Dimensão, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

CANTIGAS POPULARES E LITERATURA INFANTIL¹

POPULAR SONGS AND CHILDREN'S LITERATURE

Laura Emanuela Gonçalves Lima²

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos³

RESUMO

Alexina de Magalhães Pinto foi uma professora, folclorista e escritora mineira que registrou alguns cantos da tradição oral/flutuante, em seu livro *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916). Demonstrando uma dedicação às crianças nos primórdios da literatura infantil brasileira, a obra da autora corrobora com a ideia de transmissão da nacionalidade e história

1 Uma versão preliminar deste texto foi publicada nos anais do XII Seminário Nacional de Literatura na Universidade Estadual de Montes Claros (ISSN: 1984-0497, 2018).

2 Mestranda no programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários na Universidade Estadual de Montes Claros. Graduação em Letras/Português na Universidade Estadual de Montes Claros. Graduação em Engenharia Civil nas Faculdades Integradas do Norte de Minas. Tenho uma experiência razoável com o Inglês e com a Informática.

3 Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília-UnB (2011); mestre em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM (2005); pós-doutora pela Universidade de São Paulo-USP (2018). Professora na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES. Integra os seguintes Grupos de Pesquisas: Estudos Literários-GEL/UNIMONTES, GT Vertentes do Insólito Ficcional (da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística-ANPOLL), A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ/CNPq) e Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (FFLCH-USP/CNPq). Participou como parecerista do processo de Avaliação e Seleção de obras de Literatura do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/2015), coordenado pelo CEALE/UFGM (executado pelo FNDE/SEB/MEC). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência - PIBID/UNIMONTES (com bolsa da CAPES). Membro da equipe de Coordenação Pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 - Literário, da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação.



brasileira a partir dessa modalidade de expressão cultural. Esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a validade dessas cantigas infantis em estudos da literatura infantil contemporânea, destacando a capacidade desses cantos de ensinar diversas formas de interpretações, desde o social e o político ao lúdico e o mágico.

Palavras-chave: Literatura infantil; cantigas populares; Alexina de Magalhães Pinto.

ABSTRACT

Alexina de Magalhães Pinto was a teacher, folklorist and writer from Minas Gerais who recorded some songs of the oral / floating tradition, in her book *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916). Demonstrating a dedication to children in the early days of Brazilian children's literature, the author's work corroborates the idea of transmitting Brazilian nationality and history from this modality of cultural expression. This work aims to reflect on the validity of these children's songs in studies of contemporary children's literature, highlighting the ability of these songs to provide different forms of interpretation, from social and political to playful and magical.

Keywords: Children's literature; popular songs; Alexina de Magalhães Pinto.

Um olhar lançado sobre nossa história [...] a história não escrita, a tradição fluctuante e indecisa de nossas origens e ulterior desenvolvimento [...] irá descobrir, não sem alguma dificuldade, os primeiros lineamentos de nossas lendas e canções populares. Não existem documentos escriptos de taes factos; os documentos são as lendas e canções mesmas, que são agora pela primeira vez fixadas pela escripta. SÍLVIO ROMERO (1897)

Sílvio Romero, em *Cantos Populares do Brasil* (1897), comenta sobre a impossibilidade de determinarmos uma data definitiva de criação dos cantos populares, pois são cantos que flutuam no tempo. Ainda assim, os cantos demarcam períodos históricos, são formas de transportar memórias e recordações: “todos deviam cantar, porque todos tinham saudade; o português de seus lares, d'além mar, o índio de suas selvas, que ia perdendo, e o negro de suas palhoças, que nunca mais havia de ver” (ROMERO, 1897, p. III).

Devemos considerar que os primeiros contatos com a literatura no Brasil se deram por meio de formas orais. Eram histórias trazidas pelos portugueses, mitos, lendas, cantos e contos dos povos indígenas e africanos e até mesmo, histórias criadas pela população local, baseadas no cotidiano ou na própria criatividade. Todas essas histórias eram passadas de geração a geração e muitas permanecem até hoje, principalmente as narrativas recolhidas por escritores que, ao registrá-las, não permitiram que fossem perdidas – salvando-as, portanto, do *Letes* (rio do esquecimento).

Luís da Câmara Cascudo, em *Literatura Oral no Brasil* (2012), confirma que as pesquisas pioneiras de Sílvio Romero foram significativas para a Literatura Oral e compara o popular com o folclore. Segundo o autor, nem toda produção popular é folclórica, ou seja, para ser folclórica devem ser considerados alguns elementos característicos, sendo eles: a antiguidade, a persistência, o anonimato e a oralidade.

Ao falar dos cantos e danças, Cascudo (2012) valida essas práticas como sendo naturais e instintivas do brasileiro para expressar a alegria⁴; para ele, em outros países essa forma de comunicação seria difícil. O pesquisador discute também sobre a dificuldade de definirmos a origem desses cantos e danças, restando apenas deduções e hipóteses de aproximação aos africanos, indígenas, portugueses e ameríndios.

O importante é que são essas características incertas que conferem perpetuação às cantigas por tantos anos e existem diversas contribuições desses povos a serem observadas nos cantos, que vão da linguagem ao ritmo.

A relevância do folclore para a literatura infantil é evidente. Escritores e estudiosos do gênero, como Nelly Novaes Coelho, em *A literatura infantil: história, teoria, análise* (1984), já expuseram que as narrativas folclóricas sempre conquistaram o público infantil, especialmente por conterem aspectos mitológicos, lendários e maravilhosos e que muitas obras nasceram no meio popular.

Para Cecília Meireles, em *Problemas da literatura infantil* (1979), “as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, foram vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas” (MEIRELES, 1979, p. 42).

Outro estudioso também descreve essa atração das crianças pelo folclore. No ensaio *Literatura Infantil* (texto que integra a obra *A literatura no Brasil*, organizada por Afrânio Coutinho), Renato Almeida (2003) sustenta a ideia de que “o folclore tem sido a grande fonte da literatura infantil, não só pelo fabuloso, mas pelo trato dos assuntos e talvez por aquela semelhança entre a mentalidade infantil e a primitiva” (ALMEIDA, 2003, p. 202).

A literatura infantil, na contemporaneidade, vem ganhando novos traços, não apenas vem promovendo uma maior difusão de conhecimento para as crianças (o que é pedagógico e didático e, por isso, secundário quando se trata de arte literária), mas – e principalmente – oferecendo-lhes oportunidades de experiências estéticas inusitadas, inclusive pela diversidade de temas, autores e realidades que essa modalidade artística re(a)presenta. Outro aspecto importante de se destacar na literatura infantil contemporânea é a intertextualidade – ou transtextualidade (para lembrarmos aqui dos estudos de Gerard Genett): a imensidão de produções de épocas e contextos diferentes, de gêneros e suportes variados, de autores e autoras de diversas origens que têm sido retomados pela literatura destinada às crianças, de forma a colaborar para a ampliação do seu repertório cultural.

Em tempos passados não havia essa consciência, essa preocupação com o mundo infantil e com a criança em si. O estudioso Philippe Ariès, em *História social da infância e da família*

4 A afirmação do pesquisador pode ser cotejada a outros estudos sobre as manifestações de outros povos e culturas, a fim de se confirmar a hipótese por ele elaborada de que essas práticas seriam naturais e instintivas do povo brasileiro.

(1978), explorou sobre a descoberta da infância, ou seja, a separação da criança do mundo dos adultos, datando aproximadamente a partir do século XVII e que foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a fim de conhecer essa fase da vida e as suas necessidades.

No final do século XIX, período que marca o surgimento da literatura infantil no Brasil⁵, havia uma necessidade de instruir as crianças, mas para que elas se encaixassem nos padrões estabelecidos pela classe dominante, conforme encontra-se na obra *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias* (1999), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman. As autoras relembram que os primeiros livros de literatura para o público infantil eram obras traduzidas de escritores europeus e muitas eram adaptadas:

[...] quando se começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 21).

Uma das precursoras na tentativa de mudar essa realidade dos livros infantis nesse período foi a professora, folclorista e escritora mineira Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), que conforme diz o estudioso Leonardo Arroyo, em *Literatura infantil brasileira* (1968), teve participação na “reação à literatura escolar e aos velhos conceitos sobre a infância” (ARROYO, 1968, p. 257).

As obras de Alexina de Magalhães sempre foram apontadas pela crítica como livros pedagógicos, livros para serem usados nas escolas. De fato, a autora sempre teve essa preocupação, não apenas pelo motivo de ter sido professora, mas principalmente porque essa era a orientação histórica daquele tempo; há registros, por exemplo, de que seu livro *Provérbios, Máximas e observações usuais* fora adotado nas escolas públicas mineiras. Contudo, a despeito da relevância epocal da autora, podemos cogitar que uma das razões do seu esquecimento nos documentos que mencionam a história da literatura infantil brasileira deve-se a esse carácter didático que muitos estudiosos e pesquisadores deram às suas obras.

É importante destacar que muitas escritoras encontraram dificuldades nesse período, justamente por serem mulheres; e as práticas populares não eram bem vistas para a sociedade letrada. A essas questões também podemos atribuir a razão da omissão de Alexina de Magalhães em vários estudos de literatura infantil.

Diante desse panorama, é significativo admitir que a literatura infantil sempre apresentou

5 Em nossas pesquisas futuras, pretendemos nos dedicar à investigação sobre as narrativas orais dos índios brasileiros destinadas à infância. Mas já aventamos a hipótese de que, se estendemos o conceito de literatura à modalidade oral – como tem sido considerado por renomados teóricos contemporâneos – a literatura infantil brasileira não teria, de fato, surgido no final do século XIX – mas bem anterior a isso. E as produções culturais desses povos e nações indígenas que habitavam essas terras antes da chegada dos colonizadores merecem ser retiradas do esquecimento.

controvérsias na questão de conceituação. Muitos estudiosos confirmam essa problemática, como Cecília Meireles, na obra citada anteriormente. Por estar ligada a um público em constante transformação, quase sempre esteve imbricada com obras que continham um teor pedagógico e didatizante, reduzindo, portanto, a sua natureza estética.

A historiadora Flávia Guia Carnevali, em *Memória e História na folclorista Alexina de Magalhães Pinto* (2011), afirma que a autora se dedicou a um trabalho de pesquisa integralmente direcionado ao folclore. Entretanto, ousou na tentativa de aliar os preceitos da época com a cultura popular:

Foi ela quem usou pela primeira vez material folclórico na elaboração de livros didáticos, contrariando a tendência da época de excluir histórias populares e folclóricas dos livros destinados a compor a biblioteca infantil. Alexina foi inovadora ao acreditar no potencial educativo da cultura popular, mas para isso reelaborou e recriou os contos, as brincadeiras infantis e as cantigas populares à sua maneira (CARNEVALI, 2011, p. 388).

O livro *Cantigas das crianças e do povo e danças populares*⁶ (1916), objeto de estudo desta reflexão, trata-se de uma coletânea de cantigas populares, compiladas pela Alexina de Magalhães durante suas pesquisas e viagens no interior de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. A escritora ouvia as cantigas de crianças e adultos nos locais que visitava e as registrava juntamente com a sua melodia.

A partir dessa modalidade de expressão cultural, Alexina de Magalhães acreditava na transmissão da nacionalidade, na transmissão de sentimentos bons e na simplicidade do popular, ou seja, ela acreditava no que realmente poderia ser considerado nosso e na capacidade do popular de promover o saber:

[...] andam por ahi os nossos folguedos populares e infantis, as nossas scenas e canções do trabalho, todo o ‘folk-lore’ nacional brasileiro no que elle tem de mais pittoresco, mais expressivo, mais significativo (PINTO, 1916, p. 201).⁷

O livro contém 77 cantigas e é dividido em duas partes. Na primeira parte, as cantigas são divididas em: *Cantigas*; *Cantigas dos pretos*. Na segunda parte, encontramos a seguinte divisão: *Cantigas e Danças*; *Côretos*; *Côretos de Mesa*; *Côretos e bandos de rua*; *Cantigas jocosas*; *Cantigas historicas, regionais e patrioticas*. É interessante que essas divisões ressaltam as temáticas das músicas, mostrando a variedade e os possíveis contextos nos quais eram cantadas.

A presença das partituras musicais de cada cantiga torna o livro diferenciado, aumentando a relação com a música e com a fidelidade do registro. Em consonância com essa fidelidade, Alexina de Magalhães indica em notas de rodapé e em observações (apêndices) ao final do

⁶ Título original: *Cantigas das crianças e do povo e dansas Populares*, PINTO, 1916.

⁷ Neste trabalho, decidiu-se manter a grafia da língua portuguesa da forma como se encontra no livro, publicado no ano de 1916.

livro questões que ela considerou pertinentes, seja da origem ou detalhes de cada cantiga, visto que esses registros seriam de grande valor e utilidade para outros folcloristas e estudiosos de literatura popular.

As cantigas, por serem de tradição oral, passam pelas gerações e muitas vezes seus versos sofrem algumas distorções. Por também serem de domínio infantil, as crianças podem ter ampla participação na distorção delas, mas ainda assim são válidas, dado que, por não possuírem conhecimento de métrica, acabam trocando termos “ora pela lei do menor esforço, ora para pôr os versos de acordo com os seus sentimentos, ora para pô-los de acordo com a sua compreensão” (PINTO, 1916, p. 177).

A partir das cantigas, é possível conhecer os costumes, o contexto das pessoas, as festas típicas do local, as comidas, as brincadeiras, a paisagem e as crenças. Adriana Alves Leal Maranhão *et al.*, no texto *As cantigas de roda na literatura infantil brasileira* (2014), comenta sobre o efeito de diversão causado entre a linguagem e a semântica e aborda acerca das letras curtas e sobre a facilidade de assimilação que a ritmização permite. O texto comenta sobre o conteúdo das cantigas, considerando que elas são uma manifestação literária peculiar:

As temáticas evidenciadas pela literatura oral podem inicialmente denotar simplicidade psicológica. No entanto, um olhar mais atento poderá avançar e enxergar, por meio do imaginário coletivo, questões de extrema complexidade. Nesse sentido, os contos populares podem ser vistos como testemunho da psicologia coletiva, assegurado e transmitido literariamente pela oralidade. A questão da autoria no dizer desta manifestação literária também se dá de maneira bastante peculiar, sendo praticamente impossível apontar seguramente os autores. É fato, a cada novo contar do enredo, surgem novos co-autores, devido à natureza fluída do material literário em questão (MARANHÃO *et al.*, 2014, p. 124).

Alexina de Magalhães Pinto pressupunha que o canto transmitia a felicidade e era uma forma de compartilhar a sintonia com amigos e família. As cantigas serviriam como meio de memorização desses momentos: “E, agora e sempre, e, por toda a parte, e, por toda a vida, o lar, a escola, a Pátria sentireis n’alma, bem n’alma !...” (PINTO, 1916, p. 3).

A autora também fala de questões que dificultariam essa aproximação entre o popular e o infantil, como assuntos maldosos, nocivos, condenáveis nos lábios infantis que poderiam estragar a pedagogia ou o folclore. Assim, no seu trabalho de seleção, ela também se preocupou em “consertar” as cantigas, mas nunca sem ser devidamente registrado. Sobre esse papel de mediação da escritora, Flávia Carnevali, em *Folcloristas e cultura popular: desigualdades e subjetividades na construção da identidade nacional brasileira na ‘Belle Époque’* (2009), faz um comentário com relação ao fato que, para compor o folclore, é necessária a fidelidade total aos textos originais, mas essa cultura “está presente nas grandes cidades, em livros didáticos, transformada por uma série de mediações” (CARNEVALI, 2009, s/p).

Cantigas como *Therezinha de Jesus*, *Sapo Jururú*, *Eu vi uma barata*, *Peixe Vivo*, *O cravo e a rosa* e tantas outras (presentes no livro da Alexina de Magalhães Pinto ou não) marcaram a infância de muitos e ainda podem marcar a infância de outros que, ao escutá-las, se lembrarão dos momentos vividos e compartilhados com as pessoas que lhe são próximas.

Os cantos populares despertam o gosto de ler e ouvir histórias, incitando a criatividade e viabilizando o sentimento estético que a arte fornece: prazer e formação.

Em um estudo recente, Zena Eisenberg e Cristina Carvalho, *As Músicas Que Cantamos Para Nossas Crianças: O Que Dizem?* (2011), discutem o fato de alguns autores apresentarem a categorização das músicas a partir de uma análise superficial do conteúdo e evidenciam a falta de estudos mais sistemáticos das letras e dos valores culturais dessas produções. Nesse trabalho, as autoras também enfatizam que muitas das canções mais antigas realçam os costumes tradicionais e características de uma sociedade mais conservadora, podendo transmitir essas marcas às crianças, de forma não intencional.

O trabalho de Eisenberg e Carvalho (2011) selecionou várias cantigas para serem analisadas, constatando que há uma frequência de temas amorosos em muitas delas. Entre essas selecionadas pelas autoras, duas estão presentes no livro da Alexina de Magalhães, são elas *Therezinha de Jesus* e *Peixe Vivo*. Sobre a primeira, o texto destaca que essa cantiga apresenta os valores tradicionais da mulher, como o de submissão aos homens. Segue a cantiga “*Therezinha de Jesus*” retirada do livro *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (PINTO, 1916, p. 64):

Therezinha de Jesus

Therezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão;
Acudiram tres cavalleiros,
Todos tres, chapéu na mão:

O primeiro foi seu pae,
O segundo seu irmão
E o terceiro foi aquelle
A quem ella deu a mão.

Therezinha levantou-se,
Levantou-se lá do chão
E, sorrindo, disse ao noivo:
<Eu te dou meu coração!>

Sobre a segunda música, as autoras apontam sobre o fato de conteúdo abranger a necessidade de uma pessoa precisar de outra para viver, remetendo ao casamento. Afirma também que, em uma versão contemporânea, o trecho “os pastores fazem zombaria” foi trocado por “os pastores fazem prece noite e dia”, relatando que a cantiga perdeu o tom sarcástico que

continha em sua versão tradicional. Segue a cantiga retirada do livro da Alexina de Magalhães com um outro título “Como póde viver o peixe” (PINTO, 1916, p. 134-135):

Como póde viver o peixe

(Corêto de mesa)

Como póde viver o peixe
Sem ser dentro d’agua fria,
Assim posso eu viver
Sem a tua companhia.

Sem a tua, sem a tua,
Sem a tua companhia.

Os pastores desta aldêa
De mim fazem zombaria,
Por me verem andar chorando, (bis) (1)

Sem a tua, sem a tua,
Sem a tua companhia.
Hip!...hip!...hip!
Hurrah!!...

É relevante considerar que as cantigas apresentadas não parecem se referir, *ipsis litteris*, ao casamento. A ideia de que é ao matrimônio que se remeteriam deve-se ao fato de que, nos moldes burgueses, para se viver uma relação amorosa com alguém, presumia-se este tipo de união. Assim, o conteúdo de muitas cantigas revela valores sociais conservadores de uma época.

Este trabalho pretendeu refletir, brevemente, sobre o fato que as narrativas dirigidas ao público infantil – especificamente, as cantigas populares coletadas por Alexina de Magalhães Pinto – no final do século XIX e início do século XX ainda são textos que atraem as crianças e são lembrados por muitos adultos do presente século.

A arte literária articulada às canções pode oportunizar experiências estéticas instigantes e incomparáveis, conjugadas a uma possibilidade de interpretação do mundo e das coisas em dimensões diversas. As canções populares podem possibilitar diferentes interpretações e reflexões, que vão desde o lúdico e o mágico ao social e ao político. Cada cantiga possui suas características, suas peculiaridades. Cada uma vai despertar uma brincadeira, uma fantasia e vai ensinar sobre diversos acontecimentos, visto que elas trazem a bagagem do nacional, a sensibilidade dos povos, as alegrias, tristezas e saudades que contribuíram na constituição do que somos hoje.

Acrescente-se que, com base nos estudos que temos feito, percebe-se que as canções mais antigas servem de base para a criação de outras ou sofrem reedições, como é o caso de muitas coletâneas musicais na atualidade, que apostam numa produção cultural via mídia e são

sucesso no mercado. Ressalta-se, inclusive, que algumas canções ainda podem contribuir para a construção de narrativas ficcionais.

Valorizar esses textos resgatados faz parte da recuperação da memória nacional e, principalmente, possibilitam-nos reconhecer uma escritora que fez parte da construção da literatura infantil brasileira, pois é a partir dessa literatura que se constitui o primeiro contato do ser humano com o mundo literário.

As cantigas continuam unindo gerações e perpetuando a memória coletiva. Recuperar a literatura fluante é garantir que ela não se perca no tempo, diante desse mundo contemporâneo cheio de transformações.

Como conclusão deste breve texto evocamos as afirmativas das pesquisadoras Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e Maria Zilda da Cunha no texto “*Opera Lyrica Nacional*”: das Minas Gerais para o folk-lore brasileiro e a bibliotheca infantil: “O folclore migra para o livro; e é do folclore que emergem, portanto, os fenômenos literários com que nos deparamos nas *Cantigas*” (SANTOS; CUNHA, 2017, p. 17).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. Literatura Infantil. In: COUTINHO, Afrânio (Dir.) **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004. v. 6, p. 200-222.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

CARNEVALI, Flávia Guia. Folcloristas e cultura popular: desigualdades e subjetividades na construção da identidade nacional brasileira na ‘Belle Époque’. **RITA (Revista Interdisciplinar de Trabalhos sobre as Américas)**, n. 2, s/p. 2009. Disponível em: <<http://www.revista-rita.com/traits-dunion-thema-34/folcloristas-e-cultura-thema-11149.html>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CARNEVALI, Flávia Guia. Música popular, Memória e História na folclorista Alexina de Magalhães Pinto. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 385-401, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/13207>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012. (Edição digital)

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo: Quíron, 3. ed. Refundida e ampliada, 1984.

EISENBERG, Zena; CARVALHO Cristina. As Músicas Que Cantamos Para Nossas Crianças: O Que Dizem? **Cadernos de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, v. 40, p. 175-195, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2113/1950>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

MARANHÃO, Adriana Alves Leal; SÁ, Joane Leôncio de; MELO, Mônica dos Santos. As cantigas de roda na literatura infantil brasileira. **INTERSEMIOSE** - Revista Digital do Núcleo de Estudos de Literatura e Intersemiose (NELI), Ano III, n. 05, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.neliufpe.com.br/wp-content/uploads/2014/08/10.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 2. Ed. São Paulo: Summus, 1979.

PINTO, Alexina de Magalhães. **Cantigas das crianças e do povo e danças populares**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916. (Coleção Icks. Série A.)

ROMERO, Sílvio. **Contos Populares do Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Clássica de Alves e Comp., 1897.

SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio; CUNHA, Maria Zilda da. “**Opera Lyrica Nacional**”: das Minas Gerais para o folk-lore brasileiro e a bibliotheca infantil. *RECORTE*, v. 14, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/4199>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

IMAGENS DO HOLOCAUSTO NA LITERATURA INFANTIL

HOLOCAUST IMAGES IN CHILDREN'S LITERATURE

*Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos*¹

RESUMO

Fumaça, de Antón Fortes, é um livro ilustrado infantil sobre a temática do Holocausto. Em torno de relações entre textos visuais e verbais e do conceito de Pós-Memória, este artigo busca compreender diálogos da obra com a memória histórica e a arte, a partir do uso de estratégias de montagem. Em vista dessas abordagens estarem presentes na obra “Collected Visions”, da artista plástica Lorie Novak, faremos também uma breve análise comparativa, com o escopo de analisar convergências e especificidades no que toca à leitura simbólica, pela via da pós-memória, da experiência do trauma no livro infantil e na obra de Novak. Além disso, discutiremos o tratamento de temas considerados como tabus na literatura infantil, a partir da reflexão sobre o próprio conceito de literatura infantil, em seus processos de produção e recepção.

Palavras-chave: Livro ilustrado; Pós-Memória; Holocausto; Literatura Infantil.

1 Mestre em Literatura Brasileira (2001) e Doutora em Literatura Comparada (2006) pela Universidade Federal Fluminense. Participa dos Grupos de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ-CNPq) e LAPLI (Laboratório de Pesquisa e Extensão em Literatura e Imagem). É professora Adjunta I da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação na Faculdade de Letras, no Setor de Estudos Literários do Departamento de Letras/Libras. Leciona na graduação, em turmas regulares e de formação de professores (PARFOR). Na pós-graduação, na UFRJ, é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, no curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil, e do curso de Especialização Libras: ensino, tradução e interpretação. Integra os projetos de extensão Imagens em diálogos (EBA/UFRJ) e Imagens Surdas (FL/UFRJ), sendo coordenadora deste. É professora colaboradora do curso de Especialização em Acessibilidade Cultural (FM/UFRJ) e do programa de Mestrado Profissional em Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente, na Faculdade de Letras da UFRJ, é substituta eventual da Chefia do Departamento de Letras-Libras e da coordenação do curso de especialização em Literatura Infantil e Juvenil, além de membro do Colegiado de Extensão e do Núcleo Docente Estruturante do curso de Bacharelado em Letras-Libras. Atualmente, desenvolve pesquisa de Pós-Doutorado sobre literatura e letramentos de alunos surdos na FFLCH/USP, sob orientação da Professora Doutora Walkyria Monte-Mór.



ABSTRACT

Fumaça, by Antón Fortes, is a children's picture book about Holocaust. Exploring relations between visual and verbal texts and the concept of Post-Memory, this article aims to understand how **Smoke** dialogues with historical memory and art, through strategies of montage. Given that these approaches are present in the work "Collected Visions", by the artist Lorie Novak, we will also make a brief comparative analysis, with the scope of analyzing convergences and specificities regarding the symbolic reading, through post-memory, of trauma's experience in this picture book and in Novak's work. Also, the work with themes considered as taboo in the field of children's literature will be discussed, through reflections about children's literature as a concept, in their production and reception process.

Keywords: Picture book; Post memory; Holocaust; Children's literature.

Fumaça (2011, com primeira edição em 2009), escrito pelo espanhol Antón Fortes e ilustrado por Joanna Concejo, ancora jogos semióticos constituídos pelos diálogos entre imagens visuais e verbais, através do prisma das representações literárias da experiência de trauma, e figura simbolicamente experiências radicais de crise, em uma narrativa voltada para o público infantil.

Apontam-se, diante desse quadro, discussões tanto sobre os lugares do mal na chamada literatura infantil, quanto sobre o seu potencial de articular esteticamente elementos do que Hirsch (2012) considera como pós-memória, isto é, como aspectos de uma memória que não advém da experiência vivida por uma geração, mas da anterior a esta, e que, contudo, a impacta profundamente. Desse modo, pretendemos estabelecer uma leitura crítica da obra de Fortes, pensando, ainda, seus vasos comunicantes com uma dupla via imagética, ligada aos elementos de produção de Pós-Memória: os textos visuais derivados do repertório da arte surrealista e as fotografias pertinentes ao Holocausto, que acabaram por se tornar referências presentes no imaginário ligado ao discurso histórico, biográfico e ficcional, referente ao trauma provocado pela violência nazista, eles também presentes no trabalho da artista plástica americana Lorie Novak, com o qual traçaremos uma breve leitura comparativa.

Portanto, partiremos de uma proposição de análise de uma obra literária recomendada para a leitura infantil, já que sua editora recomenda *Fumaça* para leitores a partir de nove anos. Com isso, não estamos afirmando a simplicidade do livro; ao contrário, rejeitamos a ideia de compreendê-lo como um objeto menor ou de fácil apreensão. Fazemos, aqui, uma provocação: afirmar que *Fumaça* é um objeto estético complexo, na condição de livro ilustrado, cujas imagens visuais permitem uma leitura para além da ingenuidade que as percebe como mero recurso demonstrativo, em relação ao texto escrito, ou inseridas aleatoriamente na obra.

Quando a consideramos como livro ilustrado, usamos aqui a conceituação de Sophie Van der Linden, teórica que o percebe como aquele no qual "a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens" (VAN DER LINDEN, 2011, p. 24). Embora *Fumaça* não

possa ser considerado apenas como um livro de narrativas visuais, uma vez que nele o texto possui uma presença importante, podemos tomá-lo como um livro ilustrado pelo fato de ser tecido na articulação potente entre a escrita e a imagem visual. A importância das ilustrações nos jogos de organização dos sentidos textuais afasta a obra da condição da categoria que Van Der Linden conceitua como livros com ilustração, nos quais o texto escrito seria «especialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido» (VAN DER LINDEN, 2011, p. 24).

Ao propormos a leitura de um livro que apresenta uma narrativa de trauma, com uma arquitetura literária sofisticada, podemos provocar a dúvida sobre a validade e o porquê da presença de uma temática tão brutal, com construção estética complexa, em obra voltada para crianças. Essa discussão é polêmica, porque põe em xeque percepções elaboradas e partilhadas pela *doxa* sobre a literatura infantil e, conseqüentemente, sobre a ideia de infância, que, obviamente, não é natural, mas construída historicamente e atrelada a contextos sociais e culturais diversos. Portanto, quando falamos em uma literatura para crianças, devemos problematizar a noção de infância a ela conexas. Sobre isso, cabe propor três pontos para reflexão.

O primeiro é a superação da ideia de que a literatura infantil circunscreve-se à mera condição de objeto propedêutico, com moralidade óbvia e conteúdo didático a comunicar. Embora desde o século XX tenha se reconhecido a obra literária infantil como um objeto de arte, para além de funções estritamente pedagógicas, ainda é necessário propor a discussão sobre o caráter estético da literatura infantil. Cabe, aqui, lembrá-la, antes de tudo, como literatura, uma finalidade sem fim, para usarmos a expressão de Kant (1974), isto é, manifestação que transcende qualquer pragmatismo, cuja existência autojustifica-se.

O segundo ponto refere-se à relação entre o grau de complexidade do livro infantil e a apreensão do público-leitor para o qual se volta - de modo geral, obviamente, uma vez que as práticas de recepção de leitura jamais serão de todo homogêneas. A ideia de que a obra infantil exige uma linguagem simplificada, à beira do *tatibitati*, ou de que prescinde de qualidade, por ser algo de menor valor se comparado à literatura adulta, funda-se em uma percepção que desqualifica a produção literária infantil e a vê, erroneamente, como um campo da literatura que não exige rigor teórico-crítico. Percebida como inferior, a produção acadêmica em literatura infantil tende a ser rechaçada pela universidade, o que denota questões de poder, como compreendido por Peter Hunt, para quem é necessário:

adotar o conceito óbvio de que “literatura” é a escrita autorizada e priorizada por uma minoria influente. A noção de “cânone” ou “corrente principal” é uma construção social. Esse “cânone” tem sido influenciado pelas universidades e, para que a literatura infantil aceda a essa condição privilegiada, deve se tornar parte da estrutura de poder ou essa estrutura precisa mudar (HUNT, 2010, p.87-88).

Do mesmo modo, Hunt percebe que o fato de a criança ter uma abordagem de leitura extremamente diferente do adulto não justifica a defesa ou a tolerância da presença de uma

linguagem literária simplificada na obra infantil, que limite o potencial reflexivo de seu leitor implícito. Embora as crianças inscrevam-se em horizontes de expectativas diversos do universo leitor adulto, não dominando estratégias e códigos de leitura acessíveis a ele, elas são capazes de criar modos de compreensão e de fruição para obras literárias elaboradas de modo complexo, uma vez que

as crianças são leitores em desenvolvimento; sua abordagem da vida e do texto brota de um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos, um conjunto que pode estar em oposição à oralidade, ou talvez baseado nela. Então, as crianças realmente “possuem” os textos no sentido de que os significados que produzem são seus e privados, talvez até mais do que os adultos. (HUNT, 2010, p.135).

Por fim, o terceiro ponto aponta para a seleção de temas na literatura infantil. Ao considerarmos a obra literária infantil como um objeto estético, cabe compreender que tão importante quanto o tema escolhido é o modo como ele será tratado artisticamente. A literatura infantil de qualidade permite à criança o exercício da experiência sensível através do pacto ficcional estabelecido com a obra e a leva a pensar questões relevantes, julgando-a como um ser com potencial criativo e reflexivo. Daí, podemos derivar a necessidade de inserir na literatura infantil temáticas que tangenciem questões que tendem a ser consideradas pela *doxa* como restritas ao universo adulto - como a morte, a violência, o mal, a guerra e a doença. Como dissemos, as percepções e discursos sobre a literatura infantil não se desvinculam dos ligados aos conceitos de infância.

A negação da abordagem de temas difíceis como os elencados nas obras literárias infantis vincula-se a uma concepção de criança que emerge no Iluminismo e a vê como ser universalmente ingênuo e puro. Se hoje tende-se a conceber a ideia de criança a partir de uma clave narcisista, esta percepção não vai de encontro à idealização de uma infância pura, antes a recupera - por este ângulo, Jeanne Gagnebin remete-se ao *Emílio* de Rousseau e sua visão educativa, que ainda nos impactaria: “dos sofrimentos de Emílio crescido, apaixonado e infeliz até nossa relutância em passar da infância feliz para a resignação da vida adulta e do trabalho, o caminho é reto” (GAGNEBIN, 1997, p. 179).

A experiência narcísica pós-moderna alimenta-se da percepção iluminista da infância como tempo de plenitude e projeta a imagem da criança no domínio do recalque: “a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalcado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta” (GAGNEBIN, 1997, p. 179). Portanto, o cerceamento temático na literatura infantil vincula-se a concepções problemáticas de infância, a um desejo de preservação que se sustenta na imagem narcísica, muitas vezes. É nesse sentido que podemos concordar com Hunt, quando afirma:

Não julgo sensato conceber a criança como uma criatura frágil e inocente, sempre necessitada de controle e facilitações. É lamentável que ela ainda seja vista como ser incompleto, incapaz de compartilhar sua experiência de vida com os adultos. A ideia de que certos assuntos devem ser evitados por não pertencer ao universo infantil representa uma concepção de infância antiquada e abstrata. Num certo sentido, os livros para criança funcionam como uma preparação para a vida que ela terá pela frente. Se eles não fizerem menção às questões e dificuldades do mundo real, de alguma maneira estarão sendo desonestos com esse leitor. (HUNT, 2010, p.60-61).

Apontamos, pois, a premência de rechaçarmos a concepção da obra infantil como menor, sem valor e limitada, visão muitas vezes endossada por conta de sua tendência a apresentar-se como híbrida, isto é, conformada a partir de processos de interação entre texto escrito e texto visual. Com isso, sinalizamos para uma relação entre uma tendência de desvalorização da literatura infantil, a partir de juízos de valor que compreendem o seu caráter híbrido e intersemiótico como um fator deletério. Tais juízos partem de uma noção específica e cerrada do objeto literário, circunscrevendo-o ao domínio da linguagem escrita.

Na contramão de tal noção, os estudos de semiótica social postulam novos olhares para o conceito de texto, expandindo-o para além do modo escrito. Nesse sentido, Kress (2003) indica as mudanças radicais que sobrevieram a partir da virada do século XX para o século XXI e a maneira como deslocaram o paradigma de texto, antes ocupado de modo preponderante pelo livro e pela escrita e agora pela tela e pela imagem. A compreensão da ilustração como texto implica em conceber o texto visual como passível de literariedade, como elemento que gera reflexão e estranhamento, suspendendo o automatismo receptivo e abrindo-se para o espanto e o exercício do pensamento, como espaço com sintaxe própria, para além de qualquer crença em uma leitura fácil ou natural.

Discussões sobre as relações entre texto e imagem remontam à Antiguidade, com as conhecidas expressões de Horácio - *Ut pictura, poesis* (como a pintura, a poesia) - e de Simônides de Ceos - “a pintura é poesia muda; e a poesia pintura que fala”. Ambas convergiam para a concepção de poesia e de pintura como artes irmãs, com estruturas homólogas, o que veio a ser desconstruído no século XVIII pelo filósofo G. Lessing, em seu *Laocoonte*. O ponto central da reflexão teórica de Lessing era demonstrar a autonomia estrutural entre as artes espaciais e as artes temporais, delimitando as suas especificidades e as categorizando a partir de estruturas excludentes.

Na segunda metade do século XIX, os poetas franceses simbolistas, em especial Rimbaud, Mallarmé e Apollinaire, nas suas propostas poéticas, transformaram a produção lírica ao romperem com a sua estrutura tradicional. Essa ruptura recuperava o diálogo entre visualidade e palavra escrita interdito por Lessing, ao passo em que se propunha uma poética que assumia o espaço da página como arena de experimentação estética, na qual a palavra poética dispersa

retomava as teias de significação que reuniam palavra e imagem como elementos de composição textual de um jogo híbrido, retomado com força pelas vanguardas literárias do começo do século XX e, mais tarde, pela poesia concreta brasileira.

Se avançarmos no diálogo entre palavra e imagem, podemos vê-lo potente em obras contemporâneas, como em *Minha mãe morrendo e O menino mentindo* (2001) de Valêncio Xavier, e, mais recentemente, por exemplo, em *O grifo de Abdera* (2015), de Lourenço Mutarelli, e *Fisiologia da Idade* (2016), de Ricardo Lísias, em meio a narrativas que circulam em torno dos temas da autoficção e da memória, em um universo narrativo de dispersão e fragilidade.

No que concerne à visão sobre a literatura infantil, o adjetivo impacta sobremaneira o substantivo, e a condição predominantemente híbrida entre palavra e imagem em suas obras tende a ser vista como um elemento de facilitação em um objeto estético de menor valia. Essa concepção não se sustenta, ao compreendermos que nas obras de literatura infantil a imagem não se constitui como elemento periférico ou, sempre, de mera reiteração dos significados do texto.

Nesse sentido, cabe ressaltar como fundamental a leitura reflexiva e analítica da obra infantil, concebendo-a como um objeto estético que integra o visual à palavra escrita, de modo a analisar as múltiplas formas pelas quais as produções de semioses são organizadas, em relações dialógicas entre o visual e o verbal inscritas em um espectro amplo, que podem abarcar conexões de redundância, de complementaridade, de oposição. Não obstante, cremos que ao considerar o livro ilustrado infantil um objeto estético, apontamos a presença de uma poiese da imagem complexa, que demanda um olhar de recepção não limitado à leitura do texto e da imagem. É preciso, para a leitura crítica estética da obra, considerar também seus elementos paratextuais, enquadramentos, formatos, disposições das imagens e suas interações – ou dispersões – entre si e em relação ao texto escrito (VAN DER LINDEN, 2011).

Diante dessa premissa, analisar o livro *Fumaça* (2011) significa pensá-lo com o devido rigor teórico-crítico, como livro ilustrado - para retomar a conceituação cunhada por Van Der Linden - no qual a expectativa tecida tradicionalmente no que concerne ao teor de um livro infantil é dissolvida, por tratar a obra do período histórico do Holocausto, através de um foco narrativo autodiegético infantil, sem poupar o leitor do horror e da crueldade. A presença de um narrador-protagonista criança é uma estratégia recorrentemente usada em narrativas de literatura Infantil que abordam temas violentos e sombrios. Ao construir a narrativa a partir do olhar do menino, o texto tende a suavizar não o tema, mas a sua apresentação pela personagem, que compreende o mundo representado no universo ficcional em um diapasão diverso do adulto, criando uma relação de empatia com um eventual leitor que partilhe de uma ótica não-adulta.

Pautaremos nossa leitura também no conceito de *Pós-Memória*, cunhado por Marianne Hirsch (2012), a partir de seus estudos sobre narrativa, fotografias e memória, pensando como a obra infantil construirá representações simbólicas de experiências de crises e de traumas.

A Pós-Memória faz referência às relações e laços que uma “*generation after*” bears to the personal, collective, and cultural trauma of those who came before”² (HIRSCH, 2012, p. 4), sendo estas “experiências” construtos criativos tecidos por narrativas e imagens. Falar em pós-memória significa abordar os modos pelos quais as experiências de trauma entrecruzam as esferas coletiva e subjetiva, em temporalidades distintas que convergem para um caleidoscópio de memórias, pela partilha da experiência da geração anterior, reatualizada e reinterpretada pelos que a herdaram, em um processo de vivência simbólica radical, capaz de, por vezes, levar o sujeito descendente a ter dificuldade de discernir simbolicamente entre as suas experiências concretas e as vividas pela outra geração, ainda que ele compreenda essa distinção, em um domínio lógico.

Pensar a pós-memória no discurso do Holocausto significa abarcar o legado de uma memória traumática que transcende o território específico de um povo, uma vez que a experiência do mal e do horror deve dizer respeito a toda a humanidade. Refletir criticamente sobre o extermínio humano, feito em nome de uma racionalidade perversa, alimentada pela ideologia de ódio, é fundamental, especialmente no momento em que vivemos, quando se assiste à ascensão dos discursos monofônicos extremistas, embalados pela violência e por soluções que parecem fáceis para problemas complexos, fundamentadas por posições de exclusão que desvalorizam a vida humana e desrespeitam as diferenças que residem em sua pluralidade.

Os ecos do Holocausto estendem-se de forma rizomática na contemporaneidade, sendo seminais na produção de discursos de ódio contra as minorias - gays, mulheres, índios, negros, deficientes e refugiados, por exemplo. A obsessão violenta pelo domínio de uma verdade absoluta e pela exclusão de toda alteridade que a confronte - concreta ou simbolicamente - lança sua teia em nosso cotidiano. Urge discutir o Holocausto e indagar sobre os modos de permanência de seus traços nos dias de hoje.

Essa discussão abarca a produção literária voltada para o público infantil. Como matéria criativa, o debate sobre o Nazismo e o Holocausto semeia reflexões sobre a morte, a injustiça, a violência e as políticas de exceção. No mundo contemporâneo, as crianças já se veem diante de tais situações e produzem sentidos e reflexões que podem ser organizadas e adensadas, a partir de eventos e de práticas literárias. No mais, importa pensar o livro literário infantil como um objeto estético capaz de produzir imagens relacionadas ao tratamento da memória histórica, recuperando traços de um passado e de suas reverberações³.

2 Uma “geração posterior mantém com o trauma pessoal, coletivo e cultural das gerações que a precederam” (tradução nossa).

3 Sobre a recepção infantil de *Fumaça* ver *Challenging and controversial picturebooks* (2015), de Janet Evans, do qual destacamos o seguinte depoimento de uma leitora de 11 anos, sobre sua experiência de leitura da obra: “now I have read the book again I have a lump in my throat. On the first page of the story I now understand why the soldiers look like ravens because the symbol of death is a raven. The mums and the children are in different queues to the men because the men have to go for war and the mums and the children go to the concentration camp. When I read books about concentration camps

Uma produção não pouco expressiva de livros ilustrados infantis contempla tais questões, das quais destacamos *A história de Erika* (2015), de Ruth Vander Zee e ilustrado por Roberto Innocenti; *Rose Blanche* (1987), de Christophe Gallaz, também ilustrado por Roberto Innocenti; e *The Little Boy Star* (2003), de Rachel Hausfater-Douïeb, ilustrado por Olivier Latyk. Como parte também do rol dos livros de literatura infantil voltados para o contexto da II Guerra Mundial, do Nazismo e do Holocausto, *Fumaça* afasta-se das expectativas tecidas pelo senso comum sobre o que se espera de um livro para crianças, ao contar a experiência de um menino judeu em um campo de concentração, desde a sua chegada até o momento de sua morte. Trata de um processo de passagem, de um gradiente de extremos: da presença humana ao seu aniquilamento, à fumaça.

Logo, *Fumaça* fala literariamente sobre o mal histórico, ainda que reinventado pela criatividade do autor em um mundo ficcional. A narrativa é tanto mais tocante quanto mais se conferem identidades às vítimas que morreram nos campos de concentração, atribuindo rostos às estatísticas, e sentimentos e subjetividades, via ficção. Por outro lado, as personagens (exceto Vadio, o menino cigano) não tem nomes, mas funções: a mãe, o pai, os músicos, os soldados... Essa é uma estratégia significativa, pois cria uma dimensão de universalidade, enlaçando as vivências ficcionais das personagens em pontes provocadoras de empatia com o público-leitor.

Como dissemos, a opção por um narrador autodiegético infantil que conduz a sua narrativa a partir de um olhar limitado, porque ignorante e ingênuo no que toca às suas experiências, arvora-se como estratégia de arrefecimento da apresentação crua do tema. Outro ponto que se conjuga a essa limitação vem a ser a predominância do emprego do tempo verbal no presente do indicativo: a personagem apresenta os fatos conforme estes vão se desenrolando. Simbolicamente, essa estratégia também revela a suspensão do desejo e da esperança, em um tempo de sobrevivência mínima.

Para um adulto, a escolha do foco narrativo infantil poderia realçar as contradições entre a condição vulnerável e inocente da criança e a extrema maldade e injustiça que a liquidará, em nome de um extermínio “limpo» e “racional”, que literalmente evapora quaisquer resquícios de humanidade. Para uma criança, entretanto, a tendência é que este olhar limitado do narrador se conjugue a uma abordagem não inferior, mas diferente da do adulto, uma vez que aquela não

they always make me disturbed. I think it is cruel that the people that manage the concentration camps tell lies about the shower, and then “gas-shower” the people. I cannot empathise with the characters but I do feel really sorry for them. The challenge for me is that they don’t tell you much about the story and the cover doesn’t link in” (EVANS, 2015, p. XL). / “Agora que reli o livro, fiquei com um nó em minha garganta. Agora entendo que na primeira página da história os soldados parecem corvos porque o símbolo da morte é um corvo. As mães e as crianças estão em filas diferentes dos homens, porque os homens precisam ir para a guerra e as mães e as crianças ao campo de concentração. Quando leio livros sobre campos de concentração, eles sempre me perturbam. Penso que é cruel que as pessoas responsáveis pelos campos de concentração mintam sobre o chuveiro e então enviem as pessoas para o chuveiro à gás. Eu não consigo me reconhecer nas personagens, mas eu realmente lamento muito por eles. O desafio para mim é que eles não contam muito sobre a história e a capa do livro não se liga a ela” (tradução nossa).

domina determinados códigos da escrita e informações que poderiam conduzir a tessitura de significados no processo de leitura deste.

Como livro ilustrado, *Fumaça* nos exige que o pensemos como uma composição estética produzida pelas interações intersemióticas derivadas da linguagem verbal e da linguagem visual. Com riqueza, os diálogos entre palavra e imagem visual na obra são produzidos em processos de fricções múltiplas, ora se complementando, ora se contrapondo ou acrescentando elementos, embora, de modo predominante, as ilustrações postulem sentidos simbólicos que aludem para a perversidade do contexto em que a personagem está inserida, em confronto com o texto, orientado pela capacidade de entendimento do narrador infantil, que apreende a realidade do campo de concentração por um olhar lúdico, embora sofrido.

A relação dialética entre texto e imagem nos leva a entender *Fumaça* como livro ilustrado, na conceituação de Van Der Linden (2011). De forma mais específica, podemos compreendê-lo dentro da categoria de *concreteness complement album* - livro com imagens concretamente complementares (HIDALGO-RODRÍGUEZ, 2015), isto seja, como um livro ilustrado no qual texto verbal e texto visual se complementam, porém com a ilustração concretizando com mais força a organização de seus sentidos. Ou seja, embora o texto verbal e o texto visual estejam presentes na mesma obra e narrem a mesma história, à narrativa do menino protagonista são acrescentados os sentidos produzidos pelas imagens.

O texto visual evidencia a fragilidade da percepção infantil, ao confrontar sua abordagem ingênua sobre os acontecimentos da narrativa a imagens que mostram a sua cruzeza. Tal categoria aproxima-se do que Nikolajeva e Scott (2011) entendem como *contraponto*, a saber, a heterogeneidade na construção de sentidos entre palavra e imagem, ocorrida quando oferecem tanto informações alternativas quanto contraditórias. Desse modo, a leitura de mundo do narrador protagonista e seus lapsos de percepção são evidenciados por imagens líricas, porém agressivas, agressividade presente na própria escolha dos traços de composição, com linhas bem definidas e a quase ausência de cores vivas, e predominância do preto e branco, além do sépia.

O uso das imagens em preto e branco e sépia revelam um duplo indiciamento. Primeiro, a imagem da fumaça, que batiza a obra e está presente na contracapa (imagem 1). Os tons esmaecidos predominantes na narrativa estabelecem uma relação de contiguidade ao duplo sentido que o signo da fumaça implementa: embora derivada do aniquilamento, apresenta-se e marca de modo áporo a presença do que já não sobrevive. Em segundo lugar, no início da obra, o emprego dessas cores instaura a referência às fotografias de um álbum antigo, com alguns espaços vazios e folhas de papel de seda semi-levantadas. A imagem do álbum de fotos (imagem 2) vai ao encontro do signo da fumaça no duplo movimento de presença-ausência, à presença daquilo que já foi, como o noema do “isto-foi” (BARTHES, 2006, p. 91). Como lembra Hirsch,

Holocaust photographs connect past and present through the “having-been-there” of the photographic image. They are messengers from a horrific time that is not distant enough⁴ (HIRSCH, 2012, p. 102).

O álbum de fotos e a fumaça na obra são representações literárias, referências de referências, mas também apontam, pela chave da literatura, para o que não está distante o suficiente. Alinham-se como índices. A inserção da imagem do álbum de fotos no início e no fim da narrativa marca-a simbolicamente como parte deste álbum, e aponta para o papel fundamental da literatura nos processos de pós-memória.

Para Gunther Kress and Theo van Leeuwen (1996, p.163 a 165) a presença em uma imagem de cores similares às usadas nas fotografias geraria o adensamento de seu realismo. No caso de *Fumaça*, todavia, parece-nos que não há, com a utilização de tal recurso, a produção monolítica de um efeito realista, e sim uma busca por evidenciar jogos meta-artísticos.

Afirmamos isso pois, na obra, o álbum de fotografias é uma imagem plural. Como dito, há que se considerar que a imagem do álbum é colocada no verso da capa do livro, antes de sua primeira página, e é desenhada como se houvesse retratos em falta e estivesse envolta por uma página de papel de seda, levemente puxada, imagem também reproduzida na contracapa, no fim da obra, em um ciclo a apontar a sua persistência. Se como signo o álbum de fotos abre-se para o sentido histórico, de registro, para a revelação de fragmentos de cotidianos subjetivos, mostrando famílias felizes e abastadas, ele também situa-se no domínio de um desejo de resgate pela via imaginativa, com fotografias que apenas se insinuem, como estilhaços de uma memória que se apresenta, e, no entanto, não se revela por inteiro. É preciso levantar o seu véu para inventá-la, pois nela também cabe a criação.

O começo e o fim do livro entremeado pelas páginas do álbum de fotos a ponto de ter as suas páginas de papel de seda levantadas nos orienta a pensá-lo como um espaço produtor de imagens de memória, como instrumento contra o esquecimento do mal. Trata-se de uma história dentro de outra história, essa narrativa posta propositalmente entre as páginas do álbum de fotos. Assim, a trajetória das personagens não se apagaria no perverso caminho da condição humana à fumaça; pela memória reinventada via literatura, poderíamos recuperar a condição humana, a partir do momento em que simbolicamente as imagens de *Fumaça* propõem uma história não somente contada, mas partilhada - pois o leitor também precisa, de modo ativo, virar essa página de seda.

Narrar, como nos lembra Todorov, “é igual a viver” (TODOROV, 2003, p. 105). Na obra, as cores das fotografias transferem-se para as páginas, suas palavras e desenhos, convertidos em instrumentos de testemunhos na contradição de afirmar a vida ao falar da morte. Em tons esmaecidos e com toques sutis de cor, as imagens geralmente se dispersam em páginas duplas,

4 “Fotografias do Holocausto conectam passado e presente através do “esteve lá” da imagem fotográfica. Elas são mensageiras de um tempo horrível que não está suficientemente distante” (tradução nossa).

que também cumprem a função de limite, distinguindo sentidos de separação, como na cena ilustrada em página dupla que mostra a dispersão da família- o pai é representado na primeira página e a mãe e o menino na segunda.

Na abertura da narrativa verbal, a primeira página dupla (imagem 3) expõe a contradição entre o pensamento infantil, que apenas intui a mudança em sua vida (“O trem leva muitos vagões/não é como o que tomávamos para ir à praia...Os soldados vigiam”), e a gravidade da situação metaforizada na ilustração: corvos imensos sobrevoam a estação, com rostos idênticos e sem expressão. A imagem é mostrada de cima, como um plano geral, na linguagem cinematográfica, e demonstra a inferioridade do grupo a embarcar e a sua indistinção, como uma massa amorfa. A vigília dos corvos aponta não somente para o controle, mas também para uma situação iminente de morte.

O jogo de contraste entre os sentidos presentes na visão do narrador autodiegético infantil e os elaborados pelas imagens visuais permeia a narrativa; à fala alienada infantil opõe-se a imagem dos corpos vilipendiados e do ambiente violento. À visão do alojamento no campo de concentração como o que o menino percebe ser uma “casa” opõe-se a imagem de corpos sofridos e amontoados no mesmo espaço. E o próprio texto verbal também apresenta elementos que contrapõem a realidade brutal do campo à percepção lúdica infantil, como a imagem de barquinhos de papel no balde pesado, derrubado por Vadio. Em um jogo de inversões, a imagem do papel é retomada na cena em que os dois meninos estão a caminho da câmara de gás. Dois bonecos de papel aparecem jogados no chão. O brinquedo de papel vira simbolicamente do avesso, e no lugar do barco, promessa de deslocamento, ainda que limitada pelo espaço físico do balde, instaura-se a impotência infantil, objetificada, reduzida a números, à fumaça. É intensa na obra a presença de imagens que reificam a figura humana, representando-a como idêntica e inexpressiva, como um objeto, a se confundir, por exemplo, com batatas, como ocorre em uma representação metonímica das cabeças de Vadio e do narrador (imagem 4).

Próximo ao fim do livro, essas imagens metonímicas proliferam, conectando a fragmentação da vida à fragmentação da imagem humana. A representação da exposição do menino aos assassinatos públicos nazistas mescla figuras de corpos sem cabeça e roupas vazias presas em redes a desenhos mais realistas de músicos. O uso perverso da arte pelo nazismo, no caso a música, a serviço da barbárie é simbolizado na obra literária em imagens surrealistas (imagem 5), que também aparecem em outros momentos, organizados em uma distribuição aproximada à técnica da montagem, que retomaremos abaixo. Na obra, a estratégia da montagem reorganiza imagens que remetem às fotografias, aos desenhos, com traços infantis e adultos, em aproximações tanto ao fantástico quanto a elementos mais realistas. Há o convite a uma reflexão, catalisada pela narrativa ficcional em sua releitura da memória histórica, na tentativa de compor, via imaginação, histórias silenciadas pelo horror nazista que encontra o seu par na metáfora das fotos arrancadas ao álbum de fotografias. A estratégia da montagem emerge par e passo na organização do texto visual e no apelo à reconstrução de imagens de memória e mescla

imagens surreais a outras que dialogam com a representação realista.

Sobre a estratégia artística da montagem, Didi-Huberman, em *Quando as imagens tomam posição* (2017), afirma:

não se mostra, não se expõe a questão da montagem. Não se mostra, não se expõe, senão por meio do dispor: não as coisas em si mesmas - porque dispor as coisas é fazer com elas um quadro ou um simples catálogo-, mas suas diferenças, seus choques mútuos, suas confrontações, seus conflitos (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 79).

Quando sinalizamos para um método de montagem presente em *Fumaça* é a esse sentido de dispor as fraturas e as contradições que nos referimos.

Pela via da pós-memória e pela estratégia de montagem, *Fumaça* apresenta elementos dialógicos com a obra “Collected Visions” (imagem 6), de Lorie Novak. Trata-se de uma obra interativa, um mosaico que dispõe fotografias e histórias de mais de 300 pessoas, com o fito de compreender como as fotos de família conformam aspectos da memória. Novak usa também as próprias fotos de família, e cria interferências nas imagens, no intuito de elaborar caminhos para entender a relação entre as dimensões subjetivas e coletivas da memória, e as expõe em instalações. Se *Fumaça* dialoga com a representação da fotografia, “Collected Visions” vale-se da matéria fotográfica para recriá-la em um domínio que a evidencia como sensível ao desejo e à manipulação. Vemos três pontos possíveis de contato entre a arte de Novak e *Fumaça*.

O primeiro diz respeito à recusa de ambas as obras ao realismo simplista e à qualquer possibilidade de apreensão tranquila do real. Assume-se nas obras a condição ficcional, e a memória como instância que a abarca.

O segundo refere-se ao fato de que se posicionam na contramão de muitas abordagens ficcionais sobre o Holocausto. Obras que representam ficcionalmente o Holocausto - como as já aqui referidas por nós ou como a conhecida e premiada *graphic novel* americana *Maus* (1991), de Art Spiegelman - retomam imagens em comum inscritas no imaginário sobre as vivências nos campos de concentração e partilhadas amplamente pela geração dos descendentes das vítimas, assim como pelo cinema e pela mídia em geral. *Fumaça* e “Collected Visions” abandonam tais imagens e optam pela tática da montagem em suas figurações simbólicas da experiência do Holocausto, dialogando com elementos da poética surrealista, e organizando novas representações capazes de desestabilizar lugares comuns e percepções automáticas.

E, como terceiro ponto, podemos apontar a presença da incompletude como objeto de potência. Em *Fumaça*, o paradoxo da presença das fotos ausentes alinha a representação e impacta o jogo ficcional. Por esse caminho, Hirsch aponta na obra de Novak um fazer artístico com poder para tornar visíveis os aspectos das fotografias de família que, mesmo inconscientemente, seriam negados (HIRSCH, 2012).

Nessa medida, a obra de Novak funde elementos de fotos de família à natureza, expondo as fraturas de relações construídas culturalmente e naturalizadas. Dentro dela, destacamos “Night and Fog” (Noite e Névoa). A ideia de uma memória turva, mergulhada no escuro da noite e na névoa aproxima-se do signo da fumaça, aludindo à representação da nebulosidade da memória e à aniquilação da humanidade, em consonância às ilustrações de Concejo no livro, especialmente na imagem da capa (imagem 8), que mostra o protagonista representado como um ser híbrido, meio árvore, meio criança, e sobretudo na primeira imagem do livro, que representa a figura esmaecida do menino fundida ao espaço de um clarão na floresta (imagem 9).

Para Hirsch, “projecting photographs onto trees enable us to see memory as constructed, as cultural rather than natural⁵” (2012, p. 122). Portanto, ao usar o recurso da projeção e fusão de imagens humanas em árvores, as fotografias de Novak e as ilustrações de Concejo em *Fumaça* evidenciam o caráter imaginativo também presente na elaboração das memórias e legitimam, pela *poiese*, a organização de imagens que re-significam aspectos das vivências de trauma coletivo. Cabe aqui a referência a imagens fotográficas que sobreviveram ao tempo do Holocausto e imagens produzidas pela geração posterior, que as reelaboraram e as re-situaram, através de diferentes percepções e linguagens.

Em “Collected Visions”, de Novak, as fotos de família esgarçam o seu lugar e função de origem e os extrapola, ingressando em um domínio surreal e se transformando em visões de sonhos e pesadelos. De maneira similar, em *Fumaça* os rostos do passado feliz e perdido do menino-narrador se dispersam e competem, em seus sonhos, com o “dragão de língua preta”, uma metáfora - inconsciente por parte do menino - da câmara de gás, apresentada a ele pelo olhar afetuoso e desesperado da mãe como um lugar - a casa da chaminé - no qual os meninos entram “e vão direto para o céu”, o que gera uma ambiguidade irônica na narrativa, que antecipa o destino trágico do filho, já anunciado no processo de reificação a que estão submetidos.

A figura humana é retomada e integrada, fora do olhar metonímico, na última imagem do livro. Nela, Vadio e o menino estão nus e de mãos dadas, no escuro da câmara de gás. A amizade e a inocência resgatam um lastro possível de humanidade diante da violência trágica. O silêncio da câmara é também o do final da narrativa, e ele se instaura como uma provocação. À suspensão do tempo trágico na narrativa segue, na sequência das páginas, a imagem do álbum de fotos com sua incompletude: o espaço vazio, a foto impossível - a que testemunha não os bons momentos, mas o mal. A ficção, em sua potência criativa, aponta esse silêncio e, assim, o significa. No fim da obra, ainda a provocar o leitor, surge a folha de seda semi-levantada: continuar a desvelá-la, a pensar os laivos das memórias, eis o convite do livro.

5 “Projetar fotografias em árvores nos habilita a ver a memória como construída, como mais cultural do que natural” (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2017.
- EVANS, Janet. **Challenging and controversial picturebook** - creative and critical responses to visual texts. London; New York: Routledge, 2015.
- FORTES, Antón. Ilustrações de Joanna Concejo. **Fumaça**. Curitiba: Positivo, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. *In: Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- HIDALGO-RODRÍGUEZ, M. C. The interaction between text and image in picture books. Analysis of story books published in Spain today. **The International Journal of Visual Design**, 9, 1-14, 2015.
- HIRSCH, Marianne. **The generation of post-memory** - gender and culture. New York: Columbia University Press, 2012.
- HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KANT, Immanuel. Analítica do Belo. *In: Crítica da Razão Pura e outros textos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974
- KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- ____ & VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.
- NIKOLAJEVA, Maria & SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: Palavras e Imagens**. Cosac Naify: São Paulo, 2011.
- NOVAK, Lorie. Collected Visions. Disponível em: <http://www.collectedvisions.net>. Acesso em 02 abr 2017.
- TODOROV, Tzvetan. Os Homens-Narrativas. *In: Poética da Prosa*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- VAN DER LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ANEXOS



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

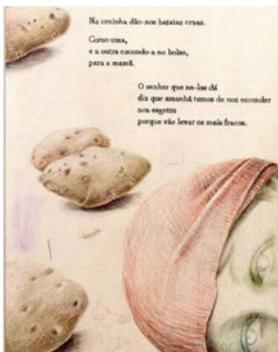


Imagem 4

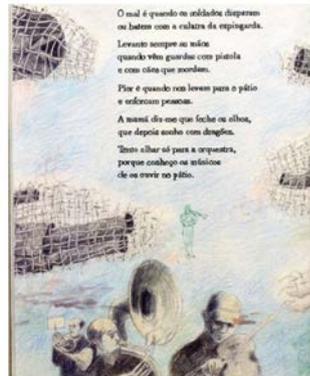


Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7

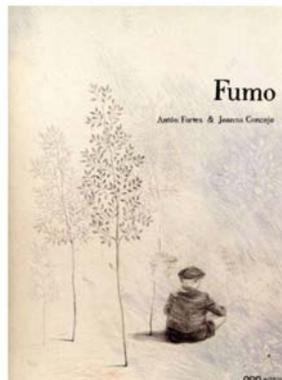


Imagem 8⁵



Imagem 9

6 A imagem é a da capa original, em língua espanhola. A edição brasileira a replicou.

OS LIVROS-ALFABETO E AS SUAS POTENCIALIDADES NA PROMOÇÃO DE UMA COMPETÊNCIA “LECTO-LITERÁRIA”

THE ALPHABET BOOKS AND THEIR POTENTIALITIES IN THE PROMOTION OF A “LECTURE-LITERARY” COMPETENCE

Sara Raquel Duarte Reis da Silva^{1}*

RESUMO

Integrando a categoria do livro-álbum, os livros-alfabeto ou abecedários (“alphabet books” ou “ABC books”) representam uma das categorias mais antigas de livro infantil. Apresentam as letras do alfabeto, fazendo-as corresponder a palavras e/ou imagens. Em certos casos, são compostos por letras maiúsculas e as correspondentes minúsculas, palavras-chave iniciadas com letras específicas ou ilustrações de palavras-chave. Podem, ainda, possuir frases ou parágrafos de índole literária ou serem de teor não literário. Actualmente, estes livros evidenciam uma pluralidade de forma(tos) gráficos e verbo-icónicos. Autores reconhecidos, como Munari (1907-1998), em *ABC* (1960), e Sendak (1928-2012), em *Alligators All Around* (1962), dedicaram-se aos livros-alfabeto. Na literatura portuguesa para a infância, além de títulos assinados por nomes consagrados, como Ducla Soares (1939) ou Letria (Cascais, 1951), com *ABC* (1998) e *Alfabeto dos Bichos* (2005), respectivamente, destacam-se volumes recentes que testemunham novas fórmulas expressivas. Veja-se, a este propósito, *ABZZZZ...*, de Isabel Minhós Martins (texto) e Yara Kono (ilustrações) (2014), e *Hoje Sinto-me...*, de Madalena Moniz (2014). Pretendemos reflectir acerca das potencialidades deste livro, objecto tradicionalmente conotado com a didáctica, enquanto meio facilitador de aprendizagem das letras, mas que, presentemente, permite igualmente uma leitura que envolve outros conceitos no domínio da construção ideotemática e literária ou artística.

Palavras-chave: Literatura infantil. Livro-álbum. Livros-alfabeto. Competência “lecto-literária”.

1 Doutora em Literatura para a Infância. Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão da Universidade do Minho, Instituto de Educação, Departamento de Ciências Sociais da Educação. Investigadora efetiva do Centro de Investigação em Estudos da Criança. Membro nato da RED LIJMI.



ABSTRACT

Integrating the category of picturebooks, the alphabet books or “ABC books” represent one of the oldest categories of children’s book. They present the letters of the alphabet, making them correspond to words and/or images. In some cases, they are composed of uppercase letters and the corresponding lowercase letters, keywords that begin with specific letters, or illustrations of keywords. They may also have phrases or paragraphs of literary nature or are non-literary. Currently, these books show a plurality of graphical and verbo-iconic forms. Well-known authors such as Munari (1907-1998), with *ABC* (1960), and Sendak (1928-2012), with *Alligators All Around* (1962), devoted themselves to alphabet books. In Portuguese children’s literature, in addition to titles signed by renowned authors, such as Ducla Soares (1939) or Letria (Cascais, 1951), with *ABC* (1998) and *Alfabeto dos Bichos* (2005), respectively, there are some objects with new expressive formulas. Take, for instance, *ABZZZZ...*, by Isabel Minhós Martins and Yara Kono (2014), and *Hoje Sinto-me...*, by Madalena Moniz (2014). We intend to reflect on the potential of these books, objects traditionally connoted with didactics, as means of facilitating the learning of letters, but which, in the present, also allow a reading that involves other concepts in the field of ideothematic and literary or artistic construction.

Keywords: Children’s literature. Picturebook. Alphabet books. “Lecture-literary” competence.

1. Nota introdutória

Sistema literário reconhecidamente criativo, em visível expansão e muito experimental, tanto no que concerne à componente verbal, como no que diz respeito ao domínio visual e/ou gráfico, a escrita e/ou a edição de potencial recepção infantil integra objectos estéticos tão diversos como os que se situam nos três modos seminais da literatura (a narrativa, a lírica e o drama) e em muitos dos seus respectivos géneros e subgéneros (como o conto de autor, ilustrado ou em forma(to) de álbum narrativo, por exemplo), ou como aqueles que ostentam uma configuração híbrida e de tipificação, por vezes, complexa, como sucede, por exemplo, com os abecedários ou os livros-alfabeto e os numerários literários. Neste estudo, centraremos a nossa atenção no livro-alfabeto, objecto que integra a categoria do livro-álbum e que representa uma das categorias mais antigas de livro para a infância.

2. Para uma definição/caracterização do livro-alfabeto

Consensualmente entendida como um processo lento, sujeito a uma progressão complexa e dependente de competências cognitivas e linguísticas de cada indivíduo, correlacionadas com as capacidades de descodificação e codificação, a aprendizagem da leitura tem sido alvo de relevantes estudos. Estes têm possibilitado concluir que, numa primeira instância e regra geral, este processo passa pelo conhecimento e nomeação das letras do abecedário, sendo este apontado como factor preditivo de uma mais fácil interacção com a linguagem escrita e com uma série de conceitos que dizem respeito à literacia (Whitehurst; Lonigan, 1998, 2001). O incremento da consciência fonológica e o desenvolvimento de um léxico alargado, essenciais à aprendizagem da leitura (CARVALHO & TOMÉ, 2014), passam pela interacção fruitiva e

afetuosa com a linguagem escrita e com a linguagem oral, não a cingindo, portanto, a um ensino explícito (Viana *et al.*, 2014) e/ou formal.

Neste sentido, na primeira infância, encerram uma função determinante livros como os abecedários, dada a componente visual que os caracteriza (lembramos que, como se sabe, a leitura visual precede a leitura verbal/código escrito) e, mais especificamente, a apresentação verbo-icónica que ostentam, baseada essencialmente, e na sua formulação mais tradicional (chamemos-lhe assim), na apresentação de cada letra associada a uma figura ou uma ilustração, que sugere um nome iniciado pela letra que se quer introduzir ou ensinar. Os livros-alfabeto são, pois, fundamentais no processo de aquisição do princípio alfabético e de conceitos sobre a escrita, auxiliando o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento das relações entre letras/grafemas e sons/fonemas. Com efeito, se atendermos ao essencial dos métodos sintéticos de aprendizagem da leitura, ou seja, a aquisição da leitura partindo de letras (processo alfabético ou ABC ou soletração antiga), assinalamos, como primeira etapa, a leitura da letra, a partir da visão e reconhecimento da forma, a emissão do som e a reprodução gráfica da forma.

Além das potencialidades formativas enunciadas, e sendo actualmente compostos, em muitos casos, por textos literários, os livros-alfabeto possibilitam, ainda, o fomento de competências como a inferência, a identificação de elementos/categorias inerentes a uma narrativa (como personagens, acção, sequencialização, tempo, espaço, entre outros), o reconto, o contacto com textos poéticos, muitas vezes, apresentados em formato de álbum poético (SILVA, 2010), entre outras.

O livro-abecedário, apelativo objecto artístico – porque associa a literatura, a ilustração e, frequentemente, um especial grafismo ou *design* –, na contemporaneidade, textual e visualmente muito diverso, evidenciando, por vezes uma especial complexidade artística, encerra relevantes potencialidades formativas e/ou educativas, como, aliás, poderá atestar uma rápida revisitação da sua História, pelo menos, desde o século XVI, com os conhecidos «battledores» ou, mesmo antes, com os “hornbooks”. Na realidade, esta é uma das mais antigas ideias editoriais. Como regista Lerer (2009), os primeiros livros infantis organizam o seu conteúdo por ordem alfabética, como se pode constatar no famoso *Orbis sensualium pictus* (1658), de Comenius (1592-1670), volume no qual, por exemplo, as vozes dos animais surgem ordenadas alfabeticamente. Note-se que, em 1693, em *Some Thoughts Concerning Education*, John Locke (1632-1704) refere-se aos livros-alfabeto ou aos brinquedos com os quais se ensinam as letras como objectos de diversão, recomendando que se utilize qualquer forma de entretenimento para ensinar a criança a ler (LERER, 2009). Aliás, é o próprio Locke que, em 1703, publica *Aesop’s Fables in English and Latin*, um abecedário no qual se associam letras e imagens de animais. No caso português, por exemplo, José António Gomes (1997), aludindo aos abecedários de quinhentos e juntando-os às cartilhas, regista que estes “por vezes incluíam imagens e jogos destinados a facilitar aos mais novos a aprendizagem da leitura” (GOMES, 1997, p. 6).

Ensaçando, sucintamente, uma conceptualização do objecto em estudo, note-se que, na sua forma mais simplificada – e original –, os livros-abecedário, conhecidos em língua inglesa como “alphabet books” ou “ABC books”², apresentam as letras do alfabeto, fazendo-as corresponder a palavras e/ou imagens. Em certos casos, são compostos por letras maiúsculas e as correspondentes minúsculas, palavras-chave iniciadas com letras específicas ou ilustrações de palavras-chave. Podem, ainda, integrar frases ou parágrafos, de índole literária e sob uma aparência poética ou narrativa, por exemplo, ou de teor não literário. Assinale-se, ainda, a pluralidade de forma(tos) gráficos, ilustrativos e textuais, plasmada, por exemplo, em volumes visualmente muito elaborados e criativos, com jogos de ilusão óptica, com tiras ou abas para puxar³ ou levantar, com peças para encaixar, por exemplo. Como sublinha Salisbury, “Alphabet books can be as simple in concept as ‘A is for Apple’, and each artist will bring something new to design and illustration. Or they can contain hidden clues and messages.” (SALISBURY, 2004, p. 114). De facto, na contemporaneidade, temos assistido ao reforço da sugerida vertente artística.

O interesse que este objecto suscita poderá ser provado pela considerável edição⁴, ao longo dos tempos, de volumes de qualidade, assinados por autores e/ou ilustradores com importante produção literária no domínio da recepção infantil. São os casos, por exemplo, de: *A Apple Pie* (1866), de Kate Greenway (1846-1901); *The Absurd ABC* (1874), de Walter Crane (1845-1915); *The ABC Bunny*, de Wanda Gág (1893-1946), obra publicada em 1933, reconhecida com Newbery Honor; *ABC*, de Bruno Munari (1907-1998), vindo a lume em 1960; *Alligators All Around*, de Maurice Sendak (1928-2012), datado de 1962; *Dr. Seuss’s ABC*, de Theodor Seuss Geisel (1904-1991), com data de 1963; *The Alphabet Tree*, de Leo Lionni (1910-1999), publicado em 1968; *Helen Oxenbury’s ABC of Things* (1971), de Helen Oxenbury (Ipswich-UK, 1938); ou, ainda, bastante mais recentes, mas, igualmente, com assinatura reconhecida, *ABC* (2007), de Eric Carle (NY, 1929), e *Alphabet* (1996/2013), de Kveta Pacovska (Praga, 1928).

No caso da edição portuguesa, sublinhamos, desde já, a atenção criativa que o livro-abecedário, enquanto volume uno e singular – mas não apenas, porque é possível encontrar variadíssimos textos poéticos construídos a partir do alfabeto, tanto em certas formas poético-líricas da tradição oral, como de autor e integrados em colectâneas de poesia – tem merecido por parte de autores com uma obra sólida, prolífica e reconhecida, um conjunto no qual se incluem, por exemplo, Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939), José Jorge Letria (Cascais, 1950) ou João Pedro Mésseder (Porto, 1957).

2 Cf. “ABC books (...) were also known as Abcee, Abcie, or Absey books (‘Then comes your answer like an Absey book’, Shakespeare, *King John*, I. i), or Abecedarium” (CARPENTER; PRICHARD, 2005, p. 1).

3 “Among 20th-cent. alphabet books, one of the most popular is Robert Crowther’s movable picture book, *The Most Amazing Hide-and-Seek Alphabet Book* (1977), in which an animal hides behind each letter and is revealed when a tag is pulled.” (CARPENTER; PRICHARD, 2005, p. 3).

4 Cf. a este propósito, a lista “Best ABC Books of All-Time: Find Your Favorite Alphabet Book” disponível on line em <http://childrensbooksguide.com/alphabet> (consultado em 01/06/2015).

São precisamente de alguns dos autores nomeados as obras sobre as quais, de seguida, lançaremos um olhar mais atento e apresentaremos uma breve análise textual.

3. Análise de *corpus* textual exemplificativo

3.1. Livros-alfabeto de autoria portuguesa

Em *Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria, ilustrado por André Letria (2005), apresenta-se uma sequência de poemas ordenados, segundo as letras do alfabeto, sendo atribuído a cada letra um nome de um animal, como o título da colectânea cataforicamente propõe.

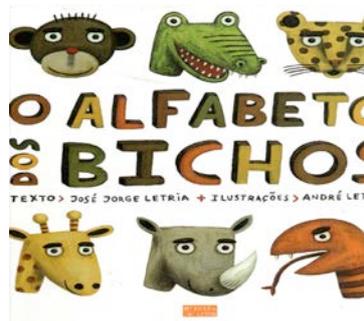


Figura 1.- Capa de *Alfabeto dos Bichos* (Fonte: acervo da autora)

Ao longo do volume, assistimos à exploração das potencialidades lúdicas da língua a partir de um discurso poético com o qual se celebra uma incursão pelo universo alfabético e também se revela um olhar atento sobre a realidade, por via da tematização de tópicos como a protecção dos animais. Veja-se, por exemplo, os textos centrados no V de veado (“É elegante e vistoso/com a pomposa armação/ que faz da sua cabeça/uma autêntica atração;/ escapando aos caçadores,/ vira os olhos para a Lua/ e lamenta numa queixa/ essa sorte que é a sua.”) e no F de Foca (“Seja no mar ou na terra/ é alegre e brincalhona/ e quando adormece ao sol/ às vezes até rressona;/ não tem perdão quem a caça/ pois é espécie protegida,/ come peixe, ama as ondas/ e lá vai, ondulando, à sua vida.”).

Cada segmento textual, disposto na página da esquerda, inicia-se com a apresentação de uma letra do alfabeto em destaque, seguida do nome do animal, e é acompanhado por uma ilustração na página da direita, na qual o ilustrador recria toda a figura ou, por vezes, partes do animal evidenciado, revelando um ponto de vista divertido ou uma visão inusitada das suas vivências e/ou das suas características físicas. Retomem-se, por exemplo, as ilustrações do polvo, uma imagem que pode ser entendida como um elogio à plasticidade dos seus múltiplos tentáculos, do jacaré onde se evidencia a sua persistência/determinação, ou do elefante retratado sob um ponto de vista peculiar.

Por último, nessa obra, servindo-se da diversão resultante da exploração das potencialidades lúdicas que encerram os sons e os sentidos, mas também de ilustrações de

contornos humorísticos, intenta-se um envolvimento mais espontâneo do leitor numa especial expedição pelo mundo dos bichos de A a Z, procurando-se, em certa medida e por vezes, aguçar também o seu espírito crítico.

Distinguindo-se pela economia verbal e pela profusão ilustrativa e diferenciando-se, em certa medida, da obra anteriormente analisada também pelo facto de recorrer a estratégias compositivas próximas da escrita visual, concreta ou experimental, *O que se vê no ABC*, de Daphne Rocha, ilustrado por Danuta Wojciechowska (2008) é um volume muito apelativo.



Figura 2.- Capa de *O que se vê no ABC* (Fonte: acervo da autora)

Com efeito, neste, as autoras tiram partido de um criativo jogo de formas, no qual as letras assumem, segundo um pressuposto de índole analógica, formas sugestivas, fantasiosas e imaginativas ou vice-versa. Esta estratégia de apreensão das formas das letras, por via da identificação de semelhanças, revela-se um mecanismo útil no ensino-aprendizagem destas. O mesmo poderá afirmar-se no próprio âmbito da educação estética e do estímulo à criatividade e à imaginação. A este respeito, repare-se nas similitudes entre a forma do B e a perspectiva sob a qual foram representadas as asas da borboleta que acompanha o segmento verbal “Bate as belas asas, borboleta!”, ou entre o halter que um menino sustém na ilustração relativa ao H e a exclamação “És o herói dos halteres!”.

Em síntese, neste volume, a componente imagética reveste-se de particular originalidade e relevância, face a uma brevidade e/ou uma concisão linguística. A contida componente textual distingue-se pela prevalência das frases curtas onde abundam aliterações (pela repetição da letra principal num grande número de palavras de cada frase, como em “Já joguei o jóquer” ou “As montanhas medem mais de mil metros”) e pelos trocadilhos fonéticos e lexicais, bem como por breves frases interrogativas com as quais se interpela directamente o leitor e se pode motivar inclusivamente a observação e a procura na ilustração daquilo que é veiculado através da palavra. Uma nota, ainda, para assinalar o facto de este álbum conter como apêndice um cartaz de alfabeto ilustrado, disposto em composição quadricular, semelhante às ilustrações do miolo, elemento que, conforme sugerido pelas autoras, se destina a ser exposto na parede do quarto.

ABZZZZ..., de Isabel Minhós Martins, ilustrado por Yara Kono (2014), oferece um discurso verbo-icónico muito estimulante.

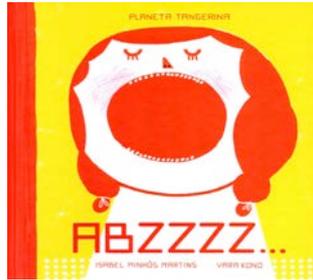


Figura 3.- Capa de *ABZZZZ...* (Fonte: acervo da autora).

Este volume editado com a prestigiada chancela da Planeta Tangerina, seguindo a ordem do alfabeto, assenta, sobretudo, na temática da rotina do sono, tal como o próprio título sugere, apresentando em cada página uma letra acompanhada de uma série de curiosidades sobre conceitos como “hibernar” ou “bocejar”. Esta publicação propõe um modo particular de leitura que permite ao receptor alternar aleatoriamente entre as páginas sem que o objecto na sua totalidade e a apreensão global do seu conteúdo semântico sejam prejudicados. A título exemplificativo, veja-se no J de “Já chega”, “O que se diz a alguém que enche um balão sem parar? Que põe um copo debaixo da torneira e se esquece de a fechar? Que já falou, cantou, correu, brincou e perguntou muito?”.

A energia característica dos mais pequenos surge recriada, a cada página, de forma divertida pela artista Yara Kono, cujas ilustrações “ora funcionam como complemento ora como amplificação, aprofundando e desenvolvendo o próprio texto e apontando outras (diferentes, novas) possibilidades de leitura” (RAMOS, 2007, p.221).

Hoje Sinto-me... (2014), de Madalena Moniz, distingue-se pela manifesta coerência e coesão estruturais, diferenciando-se do modelo mais comum de livro-alfabeto. Como explicitam Salisbury e Styles:

From a publishing perspective, this book might be seen to break many rules for some markets, where age categories are rigidly adhered to. Most alphabet books are, of course, designed for very young readers. Placing, as it does, greater demands on the visual literacy of the reader, *Manu is Feeling...* may find its natural home in cultures where picturebooks are allowed to appeal across wider age ranges» (SALISBURY; STYLES, 2012, p. 63).

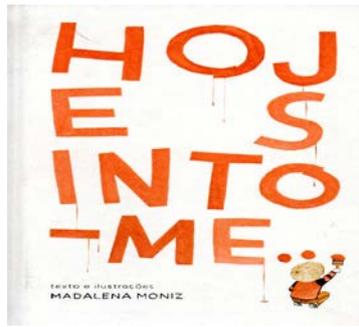


Figura 4.- Capa de *Hoje Sinto-me...* (Fonte: Acervo da autora).

O volume arquitecta-se a partir do paralelismo de construção. Cada uma das letras maiúsculas, desenhada/ilustrada com traços e cores consentâneos com os das ilustrações que a sucedem, é acompanhada de um vocábulo, regra geral, um adjectivo que, dando conta de uma característica individual, de um estado de espírito ou de um sentimento, por exemplo, completa o próprio título da obra. Esta sucessão de letras, palavras e imagens é dominada por um emissor infantil (visualmente anunciado desde a capa) que se auto-caracteriza, ora de forma mais ou menos expectável, ora de um modo absolutamente surpreendente. Releiam-se, por exemplo, os segmentos correspondentes às **letras C – “C Curioso”** – e **W – “W Wireless”**.

O alfabeto é, deste modo, ficcionalmente mobilizado, não apenas com um propósito comum (contactar, rever, consolidar o conhecimento das letras), mas também, e com mais expressão, com a expectativa de proporcionar o contacto com um Outro, com características muito possivelmente próximas do Eu-leitor. Leveza (nos sentidos/significados, na técnica ilustrativa, na composição da página, por exemplo), singularidade e sensibilidade distinguem esta obra cuja leitura poderá, além de tudo, também, servir como especial exercício de memória.

3.2 Livros-alfabeto de origem estrangeira

3.2.1 Dois clássicos: Munari e Sendak

Em 1960, Bruno Munari (1907-1998) deu à estampa o volume intitulado *ABC* (2006). Trata-se de uma obra que reflecte algumas das singularidades da obra plural deste premiado artista, designer e criador de livros para a infância. Munari, assim, propõe um contacto divertido com as letras, associando palavras e imagens de forma surpreendente.

Se a aliteração e a enumeração representam as principais estratégias de apresentação verbal de objectos, frutos, flores, animais (note-se que os elementos resgatados ao universo natural são, aqui, os mais relevantes), partes do corpo, entre outros, já a opção por uma disposição mais ou menos livre/aleatória distingue a recriação ilustrativa desses elementos, cuja ligação semântica é, quase sempre, muito ténue e, em certos casos, *nonsensical*. O volume evidencia, porém, uma unidade notável, em larga medida, resultante quer da cuidada tipografia ou da anatomia/do *design* da letra, quer da conjugação de técnicas ilustrativas, como o desenho e a fotografia

(recorte e colagem), com certas ressonâncias dos movimentos futurista e surrealista e, em certos casos, com contornos geometrizarantes, quer, muito particularmente, a partir da letra F e com a introdução do vocábulo “fly”, da presença de uma mosca que vai voando e percorrendo diversas páginas do volume, que é alvo de algumas palavras dirigidas por um emissor intratextual e que, inclusivamente, acaba por encerrar o volume. Este elemento funciona como meio de ligação entre várias páginas, estratégia que é, igualmente, concretizada a partir da presença de expressões que apenas são completadas na página seguinte, como sucede no segmento “(...) a Pea Pod for...” que finaliza, depois de voltada a página, em “a Quail”.

Bastante distinto do livro-alfabeto de Munari, é *Vida de Crocodilo Um alfabeto* (2017), de Maurice Sendak, originalmente editado em 1962, obra que ostenta um registo linguístico e ilustrativo revelador de alguns dos traços mais marcantes da produção artística do seu autor.

Construído a partir do abecedário, o texto verbal de *Vida de Crocodilo* encontra-se expressivamente articulado com divertidos “quadros visuais”, cromaticamente contidos, porque recorrem a uma paleta de cores restrita, quadros todos dominados por uma família de crocodilos. Palavras e ilustrações compõem segmentos marcados pelo humor, decorrente, em larga medida, do insólito de algumas das situações recriadas. Conciso e simples, o discurso, formulado na primeira pessoa do plural – “andamos”, “curamos”, “gozamos”, etc. – e pontuado de rimas (algumas internas, como no último dístico) e de algumas frases exclamativas (“Yes! Ganhámos o campeonato!”), dá conta ou narra, de forma fragmentária e episódica, as vivências de uma família de crocodilos. Além disso, todos os segmentos textuais são ainda sustentados pela repetição fonética, ora aliterativa ora assonântica, celebrando-se, assim, um estimulante jogo de sons que, em muito, favorece a memorização. São, com efeito, momentos narrativos de um quotidiano protagonizado por crocodilos, que passeiam, se constipam, brincam com balões, são vaidosos, ganham campeonatos, entre outros, animais personificados que testemunham exemplarmente o peculiar espírito do autor também de *Onde Vivem os Monstros* (1963).

3.2.2 Dois contemporâneos: Blake e Jeffers

O *ABC* (2012), escrito e ilustrado por Quentin Blake, e originalmente editado no final da década de 80 do século XX (1989), distingue-se como um atractivo exercício poético e ilustrativo. Com uma estrutura visual que é replicada página após página, a obra apresenta 26 sequências rimadas, em clave cómica, organizadas segundo o alfabeto e, portanto, evidenciando ecos de certas rimas infantis nas quais se observa uma construção similar.

Assim, a inscrição de cada uma das letras (em maiúscula e em minúscula) é seguida de uma ilustração profusa e/ou extensa, composta a aguarela, um conjunto de pequenas imagens delineadas a preto e sempre pontuadas de um humor irreverente. A cada um destes segmentos visuais juntam-se dísticos sucessivos. A principal originalidade da composição poética de Blake – e note-se que este volume deve ser entendido como um álbum poético (SILVA, 2010) pelo

facto de se observar uma distribuição de um conjunto de versos pela totalidade do volume e de estes se relacionarem intersemioticamente com o discurso visual – reside na articulação que se celebra entre conjuntos verbo-icónicos formados por duas letras sucessivas. Por outras palavras, os versos dedicados a uma letra rimam com os versos centrados na letra seguinte, como se observa, por exemplo, em “A is for Apples, / some green and some red // B is for breakfast we’re having in bed”. De notar que tanto do discurso verbal, como do discurso visual sobressaem notações de teor *nonsensical* que, sustentando o cómico (de carácter ou de situação), muito envolvem o receptor no contacto com a obra e na sua leitura frutiva.

Oliver Jeffers, um dos mais reconhecidos ilustradores da actualidade, é o autor de *Era uma Vez um Alfabeto*, obra subintitulada *Pequenas histórias com todas as letras* (2016), um volume que, além de exibir uma dimensão extensa, se diferencia pela cuidadosa composição visual, profundamente associada ao discurso verbal ou narrativo que, ao longo de 26 sequências (como as 26 letras do alfabeto), se vai apresentando em forma de micronarrativa.

A cada pequena narrativa é anteposta uma imagem de cada uma das letras, quase sempre seguida de uma palavra ou de uma expressão breve que, com ela, se relaciona/principia. Trata-se de um exercício criativo que supera o mero anúncio da letra e da palavra, *per si*, e que se detem em construções ficcionais, não raras vezes, marcadas pelo humor. Curiosos são os diversos diálogos intertextuais que, tanto no discurso verbal, como no discurso visual, e quer dentro da obra em análise, quer com outros volumes do mesmo autor, se vão percebendo. Se uns ecos são mais subtis – como a vontade do Astronauta Edmundo que, na verdade, não deixa de se aproximar do protagonista do volume *Sobe e Desce* (2012) ou, ainda, no caso do segmento dedicado à letra O, da presença visual das personagens de *Perdido e Achado* (2010), no momento em que navegam rumo ao Pólo Sul–, outros são mais visíveis, como sucede com as referências a personagens que marcam presença em textos distintos. Veja-se o caso dos primeiro (letra A) e último (letra Z) micro-contos ou dos que partem das letras O, S e X, estes três com a participação do mocho e do polvo. Um apontamento, ainda, para assinalar a frequente configuração *nonsensical* das narrativas de Jeffers, como se observa, por exemplo, nos textos que partem da letra L e da expressão “A Luz do lenhador” e da letra W e do vocábulo “wattgirafa”.

3.2.3 (Apenas) quatro exemplos de livros-objecto

O premiado⁵ volume *ABCD* (2008), de Marion Bataille⁶, exemplifica um dos percursos de reinvenção de que tem sido alvo, com alguma assiduidade, o livro-alfabeto na última década.

5 *ABCD* foi galardoado com os Prémios “Plus Beau Livre Français” e “Meggendorfer” Prize, nos Estados Unidos da América.

6 A origem deste livro de Marion Bataille remonta a 2006 e à auto-edição – de apenas 30 exemplares – de *Op-Up*, obra distribuída pela associação *Les Trois Ourses*.

Trata-se de uma reconfiguração em formato de livro-objecto, neste caso e essencialmente a partir da estratégia *pop-up*, aplicada sucessivamente a cada uma das letras do abecedário que passam, assim, a ser objectos pontuados por uma especial energia cinética. Tirando partido da “costura” ou das dobras das páginas, em concreto de cada sequência de dupla de páginas, e architectando-se formas sucessivas a partir de dobragens paralelas, por exemplo, de 90° ou de 180°, de caixas abertas, de estruturas em coluna (CARTER; DIAZ, 2009), entre outras, cada uma das letras do alfabeto vai ganhando diversamente volume/forma e movimento. Ao *pop-up*, juntam-se, ainda, outros mecanismos gráficos, como o recurso a papéis transparentes e destinados à sobreposição (como com as letras O e P que, depois de cobertas com uma página de papel transparente, se transformam em Q e R) ou papel prateado que, colocado junto à letra V, permite visualizar um W.

Assim, dobragens, recortes, colagens e reflexos, resultando em tridimensionalidade, movimento e transformação, funcionam como importantes meios gráficos de aproximação física das letras da visão e do entendimento do potencial receptor que, com toda a certeza, seguirá o impulso de abrir e voltar a abrir o livro-alfabeto de Bataille. Destituída de palavras, a obra pauta-se, assim, pela inovação assente essencialmente num esquema cromático contido, mas eficaz (vermelho, preto e branco), e num astuto jogo de formas que cria um efeito surpresa (TREBBI, 2012) e prende a atenção do leitor.

Ainda que de forma distinta, o *ABC das palavras*, de Fanny Perret (2014) convida também a participar num jogo, sendo o leitor estimulado a explorar as letras por via da manipulação física/directa de caracteres destacáveis em cada página da direita. Com estas “peças”, o destinatário extratextual poderá formar/iniciar palavras, semelhantes às listadas na página da esquerda. Ainda, ao fundo desta última, surge um pequeno texto que apresenta este universo ao leitor. No final deste volume, a totalidade das letras do alfabeto é reunida numa dupla página, permitindo uma visão mais completa do que anteriormente foi sequencialmente disposto. Esta proposta da editora Edicare, assente numa lógica de enumeração e apresentando os seus fragmentos textuais dispostos num sistema de acumulação sequencial de índole alfabética, distingue-se, igualmente, pela mobilização de técnicas como o recorte e o destaque de peças, como sucede habitualmente em certas categorias do livro-brinquedo, como os livros-puzzle ou os livros de encaixes, por exemplo.

ABC-Book, de Xavier Deneux (2016), originalmente publicado, em 2014, com o título *L'abécédaire gigogne*, é um “imagiário”, na acepção de Duran (2002), um abecedário visual em inglês que inclui o equivalente em castelhano de cada uma das palavras associadas a cada uma das letras. Trata-se de uma obra volumosa e robusta, composta num papel grosso e muito resistente, permitindo, assim, o manuseio seguro e autónomo por parte do potencial receptor. Note-se, porém, que, sendo um volume pesado, o pequeno leitor terá de o manipular ou ler numa posição estável e confortável.

Desenhada a partir de formas simples – aliás, a simplicidade gráfica é uma das marcas das criações plásticas de Xavier Deneux – e quase sempre geométricas e recorrendo a tons fortes, vivos e contrastantes, a obra integra, em cada dupla página, espaços recortados ou formas “escavadas”, nos quais cada uma das letras, colocadas em relevo, acaba por “cair” ou encaixar, sempre que se folheia ou passa a página. Os relevos e os orifícios convidam ao toque e à percepção multissensorial (ou seja, não apenas através da visão, mas também do tacto), de cada uma das letras do alfabeto. Este livro-alfabeto é, por conseguinte, um livro tátil (explorar com as pontas dos dedos é aqui um dos desafios propostos), que coloca o leitor perante as 26 letras do alfabeto, recriadas imaginativamente a partir da inventividade de formas, ou seja, associa-se a silhueta de uma letra à de um animal, um objecto, um espaço ou uma paisagem.

Abécédaire (2016), de Pascale Estellon, autora também do volume já editado em Portugal *Caderno de Pintura para Aprender as Cores* (2011), é um objecto que suscita em forte impacto visual.

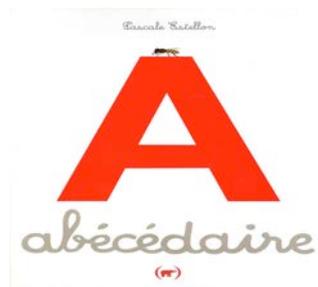


Figura 5.- Capa de *Abécédaire* (Fonte: Acervo da autora).

Trata-se, com efeito, de um livro-acordeão ou concertina, desdobrável, que possibilita uma leitura contínua, principiada com a letra A até à M e seguida, depois, da letra N até à Z. O volume mostra uma sucessão imagética, impressa num friso de papel considerável/extenso, criando, assim, um panorama visual que se apresenta dobrado, estratégia gráfica que instaura, necessariamente, uma alteração das condições habituais de legibilidade, atendendo à longitude do objecto. Cada uma das letras (minúscula e maiúscula) é revelada a partir de uma paleta de cores variada, numa fonte tipográfica preenchida, sem serifa, seguida, quase sempre, de três palavras, principiadas com a letra inicialmente avançada, surgindo escritas em estilo caligráfico/manuscrito e em letra de imprensa (minúscula). Dominado pelas formas extensas e coloridas em tons fortes e vibrantes, este preenchido imagiário prende, ainda, à atenção do destinatário e estimula a curiosidade pelos mecanismos gráficos que mobiliza, designadamente *pop-ups* (como nas letras I e R) e *lift-the-flap*, neste último caso, um conjunto de pedaços de papel que, levantados, desvendam e acrescentam novos elementos ou pormenores surpreendentes a cada um dos episódios recriados/inspirados na letra tratada. A título exemplificativo, retome-se o caso das representações de frutos como o ananás e a laranja, cujo interior é revelado, depois de levantada da aba de papel que parcialmente os cobre. O mesmo poderá ser constatado

relativamente à letra P e à boneca russa (“poupées russes”), bem como ao T e ao girassol (“tournesols”), por exemplo.

4. Considerações finais

As publicações aqui revisitadas permitem concluir que o livro-alfabeto se tem vindo a destacar como um objecto que tem trilhado caminhos muito atractivos. Alvo de experimentalismo, nele plasmam-se características como a mutabilidade genológica, o hibridismo, o dialogismo, o questionamento e a implicação do leitor na construção do sentido ou a interactividade e a ludicidade, tornando-se, aliás, em certos casos, muito próximo do brinquedo e do artefacto.

Em termos gerais, nos volumes analisados, a componente imagética ocupa significativamente maior espaço do que a linguagem verbal. Podemos constatar, ainda, que se trata quase sempre – regra geral, com a excepção dos casos de livros-alfabeto com uma componente literária ou de índole narrativa ou poética – de uma interacção simétrica (conceito análogo à *répétition* de Van der Linden (2008)), pois palavra e imagem redundam, repetindo, simultaneamente, a mesma informação. Desta forma, é comum depararmo-nos com elementos ou figuras mencionadas no registo verbal são visualmente recriadas, assim, convergindo. Esta estratégia afigura-se particularmente adequada aos pré-leitores, potenciais receptores do livro-alfabetário, dado que, numa primeira fase da aprendizagem da leitura, a interdependência entre a linguagem falada e a compreensão da leitura ainda não é uma constante (CARVALHO; TOMÉ, 2014).

O livro-alfabeto, ainda que, tradicionalmente, conotado com uma vertente didáctica/pedagógica (que no, século XXI tem vindo a esbater-se), actualmente, envolve, também, outros conceitos ou sugestões, designadamente no domínio dos vectores ideotemáticos (como a defesa dos animais, por exemplo, visível em *O Alfabeto dos Bichos*, de José Jorge Letria). Observa-se, pois, a existência de alfabetários temáticos que, além da função alfabetizadora, possuem uma função lúdica e estética. Dada a profusão imagética e a presença de um texto curto, o livro-alfabeto revela-se um instrumento útil, encorajando a criança explicita ou implicitamente ao contacto precoce com a dimensão artística que caracteriza este tipo de publicações. O contacto com uma variedade textual (verbal e plástica) de livros-alfabeto permite ampliar horizontes, estimular novas imagens e, conseqüentemente, desenvolver a imaginação dos potenciais receptores. Como lembra Teresa Duran (1998), a leitura passa por três processos, a saber: a identificação (ou individualização do signo dos restantes estímulos visuais), o reconhecimento (projectão da experiência significativa) e a imaginação (combinação que permite relacionar factores da realidade com produtos da fantasia, obtendo-se novos resultados simbolicamente significativos); e os livros-alfabeto, pelas razões que vimos de expor, são livros que possibilitam este percurso também muito pela inovação múltipla: vocabulário, relação palavra-imagem, formato, material, etc.

Em síntese, o livro-alfabeto, objecto com uma longa História editorial, na qual se constata um compromisso entre tradição e inovação, tem vindo a reinventar-se e a assumir uma estimulante pluralidade de formas, encerrando potencialidades fundamentais ao nível da leitura, da literatura e da arte, em geral, e requerendo, portanto, elevadas habilidades lecto-literárias.

REFERÊNCIAS

Bibliografia activa:

BATAILLE, Marion. **ABCD**. Barcelona: Editorial Kókinos, 2008.

BLAKE, Quentin. **ABC**. 2.ed.. London: Red Fox, 2012.

ESTELLON, Pascale. **Abécédaire**. Paris: Editions des Grandes Personnes, 2016.

DENEUX, Xavier. **ABC**. Barcelona: Combel, 2016.

JEFFERS, Oliver. **Era Uma Vez Um Alfabeto**. Lisboa: Orfeu Negro, 2016.

LETRIA, José Jorge. **O Alfabeto dos Bichos**. [ilustrações de André Letria]. Cruz Quebrada: Oficina do Livro, 2005.

MARTINS, Isabel Minhós. **ABZZZZ....** [ilustrações de Yara Kono]. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2014.

MONIZ, Madalena. **Hoje Sinto-me...** Lisboa: Orfeu Negro, 2014.

MUNARI, Bruno. **ABC**. San Francisco-Califórnia: Chronicle Books, 2006.

PERRET, Fanny. **ABC das Palavras**. Lisboa: Edicare, 2014.

ROCHA, Daphne; WOJCIECHOWSKA, Danuta. **O que se vê no ABC**. Lisboa: Caminho, 2008.

SENDAK, Maurice. **Vida de Crocodilo. Um Alfabeto**. Matosinhos: Kalandraka, 2017.

Bibliografia passiva:

CARLSON, Ann (s./d.). Concept books and young children. Disponível em:<<http://comminfo.rutgers.edu/professional-development/childlit/books/CARLSON.pdf>> Acesso em: 12 de Julho de 2016.

CARPENTER, Humphrey; PRICHARD, Mari. **The Oxford Companion to Children's Literature**. Oxford/NY: Oxford University Press, 2004.

CARTER, David A. e DIAZ, James. **Los Elementos del Pop-Up**. Barcelona: Combel Editorial, 2009.

CARVALHO, Anabela; TOMÉ, Maria da Conceição. O desafio de formar leitores competentes. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (coord.). **Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Edições Almedina, 2014. p. 237-275.

DURAN, Teresa. Del abecedario al álbum ilustrado. **Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil – CLIJ**. Barcelona, Fontalba, p. 19-25, Abril de 1998.

DURAN, Teresa. **Leer antes de ler**. Madrid: Anaya, 2002.

GOMES, José António. **Para uma história da literatura portuguesa para a infância e para a juventude**. Lisboa: IPLB-MC, 1997.

LERER, Seth. **La magia de los libros infantiles**. Barcelona: Ares y Mares, 2009.

RAMOS, Ana Margarida. **Livros de Palmo e Meio. reflexões sobre literatura para a infância**. Lisboa: Caminho, 2007.

SANJUÁN, Marta. Los abecedarios ilustrados como “artefactos” estéticos y literarios: aproximación a su poética. **Ocnos. Revista de estudios sobre lectura**, nº 14, p. 42-64, 2015.

SALISBURY, Martin. **Illustrating children’s books. Creating pictures for publication**. NY: Barron’s, 2004.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Children’s picturebooks. The art of visual storytelling**. London: Laurence King, 2012.

SILVA, Sara Reis da. Ilustração e poesia: para uma definição/caracterização do álbum poético para a infância. GONZÁLEZ, Reyes; MOLEÓN VIANA, M. A. & GONZÁLEZ CASTRO, M. (ed.). **Actas del I congreso internacional de arte, ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria: construcción de identidades**. Granada: Universidad de Granada, p. 565-570, 2010.

TREBBI, Jean-Charles. **The art of pop-up: the magical world of three-dimensional books**. Barcelona: PromoPress, 2012.

VAN DER LINDEN, Sophie. **Lire l’ Album**. Le Puy-en-Velay: L’atelier du poisson soluble, 2008.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (coord.). **Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

WHITEHURST, Grover; LONIGAN, Christopher. Child development and emergent literacy. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 848-872, 1988.

WHITEHURST, G.; LONIGAN, C.. Emergent literacy: development from pre-readers. In: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (ed.). **Handbook of early literacy research**. London: Guilford Press, 2001. p. 11-29.

ZEECE, Pauline Davey. ABC and 123: alphabet and counting books. **Early Childhood Education Journal**. v. 23, n. 3, p. 159-162, 1996.

LITERATURA PARA A INFÂNCIA E AMOR PELA LEITURA: A SUSTENTABILIDADE DO CUIDAR EM A *ÁRVORE DA ESCOLA*

CHILDREN'S LITERATURE AND LOVE OF READING: THE SUSTAINABILITY OF CARE IN A *ÁRVORE DA ESCOLA*

*Dulce Melão*¹

RESUMO

Há, atualmente, um conjunto crescente de pesquisas que enfatizam o papel fundamental desempenhado pela literatura para a infância no âmbito da motivação para a leitura e da formação de leitores. Os livros-álbum têm sido crescentemente foco de atenção por promoverem interações profícuas e versáteis entre texto e ilustração, exigindo a participação dos leitores e estimulando a criatividade, bem como o amor pela leitura. Neste ensaio, focamos a nossa atenção em *A árvore da escola*, de Antonio Sandoval, com ilustrações de Emilio Urberuaga, com o objetivo de atentar no rico e diversificado diálogo promovido pela aliança entre texto/ilustração, englobando um compromisso de educação para a cidadania e para o cuidado, que implica atribuir um lugar primordial à Literatura no cerne da Educação. Concluímos que a interação texto/ilustração assume um caráter muito relevante, permitindo aos leitores compreender o caráter multidimensional da generosidade, promovendo novas formas de nos olharmos no mundo.

Palavras-chave: literatura para a infância, livro-álbum, ilustração, cuidar, cidadania.

¹ Dulce Melão iniciou o seu percurso de docência no ensino superior em 1991, sendo atualmente professora adjunta na Escola Superior de Educação de Viseu (IPV), onde integra o Departamento de Ciências da Linguagem. É doutorada em Educação pela Universidade de Aveiro, mestre em Literatura Portuguesa (Universidade de Coimbra) e em Literatura Inglesa (Lancaster, UK). É membro integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), tendo participado em projetos de investigação contemplando representações e experiências da leitura e literatura para a infância. Atualmente os seus interesses de investigação incluem práticas de leitura no ensino superior e a literatura para a infância, nomeadamente o livro-álbum contemporâneo e os seus lugares na formação de professores.



ABSTRACT

Today there is a growing body of research emphasizing the fundamental role played by children's literature in readers' training and reading motivation. Picturebooks have been increasingly the focus of attention for promoting fruitful and versatile interactions between text and illustration, calling for readers' participation and stimulating creativity, as well as the love of reading. In this essay, we focus on our attention in *A árvore da escola*, by Antonio Sandoval, with illustrations by Emilio Urberuaga, aiming to look at the rich and diversified dialogue promoted by the alliance between text/illustration, embodying a commitment towards citizenship education and care, that implies considering Literature's fundamental place at the core of Education. We conclude that the interaction between text/illustration assumes a very relevant role, enabling readers to understand the multidimensional character of generosity, fostering new ways of positioning ourselves in the world.

Keywords: children's literature, picturebook, illustration, care, citizenship.

«(...) a arve
de tanto ser ela
lembra um sorriso quieto.
lém de transpirar
bonito é que ela respira.»
(ONDJAKI, 2008, p. 24)

«O coração é como a árvore –
onde quiser volta a nascer.»
(COUTO, 2016, p. 127)

1. Formar leitores – dialogar com o livro-álbum

A formação de leitores tem vindo a (pre)ocupar os profissionais da Educação que encontram na leitura modos de habitar mundos, na incerteza, feliz e permanente, das suas redescobertas. Para tais profissionais, a Literatura vai-se redefinindo, entendendo-se como «Um lugar que não é lugar, um tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é linguagem. Esse lugar, esse tempo e essa língua podem tornar-se objecto de um desejo, podem pressentir uma forma particular de conhecimento, ou talvez de revelação» (CRÉPU, 2012, p. 56).

Em Portugal, no muito recente Decreto-Lei n.º 55/2018 (6 de julho), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, definindo os princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, é frisada a necessidade de desenvolver nos alunos/nas alunas competências que lhes possibilitem o “(...) exercício de uma cidadania informada ao longo da vida” (PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, 2018, p. 2928), sendo valorizada a promoção do conhecimento científico, «a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo» (*Idem*, p. 2931). De tal desígnio, cremos, não poderá estar ausente o texto literário e as suas vozes, pois, como sublinha Pina (2016, p. 58):

Um texto literário não tem apenas uma compreensão, é um ser múltiplo, espécie de espelho no qual cada leitor pode encontrar o seu rosto. A leitura que uma criança concreta fizer de um texto é uma interpretação tão «autêntica» como a de um qualquer bacharel em letras, ou do próprio autor.

No *Programa e Metas Curriculares de Português* (BUESCU, MORAIS, ROCHA & MAGALHÃES, 2015) ganha fôlego a Educação Literária, novo domínio no âmbito do qual se propõe, entre outros, como objetivo fundamental, a nível macro, «Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores» (BUESCU, MORAIS, ROCHA & MAGALHÃES, 2015, p. 5). Tal objetivo, encontra-se posteriormente desdobrado, a nível micro, no que respeita ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, num conjunto de objetivos e de descritores de desempenho, destacando-se a valorização das «Obras de literatura para a infância» e de outros textos literários, selecionados pelos alunos/pelas alunas, sob orientação, nomeadamente no que concerne aos objetivos «Ler para apreciar textos literários» e «Ler em termos pessoais». A «manifestação de pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas» (BUESCU, MORAIS, ROCHA & MAGALHÃES, 2015, p. 56) concede estatuto particular à literatura para a infância enquanto lugar privilegiado de afetos, alimentados e consolidados, por exemplo, através do singelo desejo de “saber tudo o que havia para saber acerca do mundo” (JEFFERS, 2010, s/p), possibilitando um posicionamento crítico mais apurado, aliado ao exercício da criatividade.

No âmbito da literatura para a infância, o livro-álbum tem tido, ao longo dos anos, um crescimento qualitativo e quantitativo, reconhecido na literatura de especialidade, mormente no que respeita à valorização da ilustração (RAMOS, 2010; SOTTO-MAYOR, 2016). Como sublinham Nikolajeva e Scott (2001, p. 29), “As children we relate to our picture books in a holistic fashion, merging sensations of the eye and of the ear (for first we are read to), which marries the image and the sound of the words”. Em semelhante linha de pensamento, Mendes & Velosa (2016) destacam a relevância do livro-álbum para a criação de pactos de leitura de particular riqueza, “(...) estabelecendo, desde cedo, uma ligação afetiva e um forte impacto emocional com o livro objeto artístico” (MENDES & VELOSA, 2016, p. 121).

Em Portugal, têm-se destacado propostas editoriais de renovada qualidade no âmbito da literatura para a infância, optando-se, por vezes, por oferecer um conjunto de coleções que têm subjacente o desejo de proporcionar aos leitores elevada fruição estética, promovendo releituras. A Kalandraka Editora constitui um excelente exemplo de que tal sucede, nomeadamente através da coleção “Livros para sonhar” que inclui um conjunto apreciável de livros-álbum, de escopo e de temática diversificada, graficamente irrepreensíveis, inseridos em categorias como, por exemplo, «Contos tradicionais», “Livros de autor” e “Clássicos contemporâneos”. Pautando-se por uma versatilidade permanente, a Planeta Tangerina convida, desta feita, os leitores, a passear “Lá fora” (DIAS & ROSÁRIO, 2014), «Cá dentro» (MARTINS & PEDROSA, 2017), nos quintais (MARTINS, 2010), na praia (CARVALHO, 2011), etc., apelando a leituras

multissensoriais que repetidamente encantam. Nas palavras da editora Bruaá, por seu turno, «Ilustrar é dar a ver», o que, por exemplo, encontra eco em livros como “Eu espero...” (CALI, 2008) ou “A árvore generosa” (SILVERSTEIN, 2008), bem como em outras opções editoriais da sua responsabilidade.

Face ao exposto, nesta reflexão propomo-nos atentar no rico e diversificado diálogo promovido pela aliança entre texto/ilustração, no livro-álbum *A árvore da escola* (SANDOVAL, 2016), convocando outros exemplos que possibilitem acrescentar matizes ao fio diegético, bem como ilustrar a relevância dos tempos do cuidar que as sustentam. Na senda de Genette (1987), os peritextos serão alvo de particular atenção, pelo seu papel nas diferentes formas de criação e de desenvolvimento de relações cúmplices com os leitores, interpelando-os ativamente.

2. *A árvore da escola* – percursos de generosidade

A árvore da escola de Antonio Sandoval, com ilustrações de Emilio Urberuaga, integra a coleção “Livros para sonhar” (Obras de autor, Primeiros Leitores), da Kalandraka Editora, sendo recomendado, em Portugal, pelo Plano Nacional de Leitura (PNL), para o 2.º ano de escolaridade, destinado a leitura autónoma. Em nosso entender, este livro-álbum destina-se, igualmente, a múltiplas leituras em contextos diversificados, pois é fonte perene de luminosidades que dão alento aos leitores, pelo cuidado extraordinário que o autor, em aliança com o ilustrador, inculcou no mesmo.

Capa e contracapa implicam-nos numa continuidade que possibilita o estabelecimento do contraste – subtilmente adivinhado – entre o espaço exterior (aberto à curiosidade e ao brincar) e a escola (que se desenha, erguendo-se, através da opção pelo tipo de letra para o título do livro-álbum, aconchegando memórias e abrigando grafias do quotidiano). O entrecruzamento de tais espaços é mostrado aos leitores através da atenção concedida ao portão da escola, aberto de par em par, para acolher uma pequenina e luminosa árvore (na companhia de um menino e de gato preto). Enquanto a centralidade concedida à árvore indicia o protagonismo que irá assumindo ao longo da narrativa, a oposição entre a vastidão dos muros da escola (que se estendem pela contracapa afora) e a fragilidade do menino permite acomodar cumplicidades que, mais adiante, ganharão alento. Destaca-se, ainda, a seleção da paleta cromática, predominando o amarelo e o verde, possibilitando conciliar, para além da conotação mais óbvia com a natureza, luz e esperança, de forma intensa. As guardas iniciais do livro-álbum corroboram tal aliança, “obrigando” os leitores a mergulhar no verde imenso da copa de uma árvore cuja textura e luminosidade sobressaem, constituindo um forte apelo a uma miríade de sensações que contribuem para o bem-estar dos leitores (e onde o gato encontrou, talvez, abrigo para as suas brincadeiras).

A opção, ao longo do livro-álbum, pela dupla página, revelar-se-á, por seu turno, um modo de convidar os leitores a atentarem nos pormenores do espaço exterior, retratando o

pátio da escola. Embora as sequências verbais possibilitem colocar o foco de atenção na árvore apresentada na capa, destacando-se, na primeira página que “No pátio da escola havia uma árvore. Só uma”, o início da narrativa é marcado pela representação do espaço: o portão fechado, o vasto muro, e atenção dada à expressão facial das crianças (de olhos fechados, em fila, entrando na escola após o toque da campainha) desenham um silêncio interrompido – apenas – por uma das crianças que fica para trás, olhando a árvore de soslaio, para não chocar com ela.

A importância do cuidar e o efeito do carinho ganham visibilidade, posteriormente, através do gesto deste menino: “Pedro aproximou-se e acariciou-lhe o tronco. De repente brotou uma folha nova” – “Porque ver sempre foi tocar” (ANDRADE, 2016, p. 52) e amar também –, regenerando (os) sentidos. O verde da pequena folha, porventura acentuado por similar opção cromática no que se refere ao portão da escola, ilumina a página, começando a ser criados laços indeléveis com os leitores: “Literatura pode ser ternura, carinho” (LOPES, 2018, p. 43).

A passagem do tempo é também marcada pelo ritmo de crescimento da árvore que Pedro abraça, três dias depois, tendo brotado um ramo novo. Se o poder regenerador dos abraços está belamente documentado em outros lugares da literatura para a infância (ALBOROUGH, 2009; CIRAOLO, 2017; WECHTEROWICZ, 2017, por exemplo), neste caso o seu destaque é ainda conseguido pelo contraste com a atitude da professora que ralha com o aluno, explicando-lhe que “(...) aquela árvore vive ali há muito tempo, em paz, sem ninguém a incomodar. E era melhor que continuasse assim”.

À medida que a árvore cresce, acompanhada da explicação de Pedro aos colegas de que as árvores precisam de muito carinho para que tal aconteça, o desejo de partilha e o respeito pela mesma aumentam também. O carinho, passa, então, a assumir diversas formas doces de viver a amizade e o respeito mútuo, sinónimo de cumplicidades e de gestos de acolhimento por parte das crianças: a Marta que planta uma flor para fazer companhia à árvore; o Luís que pendura uma casinha de pássaros num dos seus ramos, para a contagiar com a sua alegria; a Sofia que lhe lê um poema “escrito especialmente para ela”. Simplicidades que a belíssima ilustração ecoa, ampliando o tronco robusto da árvore outrora frágil e os sorrisos das crianças e da professora, indícios da robustez do altruísmo e dos afetos que germinaram. Como sublinha Ordine (2016), a Literatura pode assumir uma função fundamental muito importante:

(...) justamente por ser imune a uma qualquer aspiração ao lucro, poderia colocar-se, por si só, como forma de resistência ao egoísmo actual, como antídoto à barbárie do útil, que chegou ao ponto de corromper as nossas relações sociais e os nossos afectos mais íntimos. Com efeito a sua própria existência chama a atenção para a *gratuidade* e para o *desinteresse*, valores hoje considerados contra-corrente e fora de moda (ORDINE, 2016, p. 31; grifos do autor)

Gratuidade e desinteresse caminham a par com a generosidade. E, como lemos, ainda,

em outro livro-álbum que colocamos em diálogo com este: “A árvore já sabia: muitas vezes, para tudo correr bem, basta saber esperar” (MARTINS, 2017, s/p). E, assim, paulatinamente, sucedem-se importantes mudanças: a professora pendura um baloiço num dos ramos da árvore, para criar momentos de brincadeira com as crianças – e abrir espaço aos “desinstantes” (ONDJAKI, 2008, p. 65) – Pedro e os colegas constroem uma cabana entre os seus ramos; a professora decide mudar a biblioteca para lá, entendendo ser um local fantástico para ler. Regressemos, de novo, a Ondjaki (2011, s/p): “(...) um olhar tem (pelo menos) mil gotas de sonho...”; esta é, também, uma narrativa que cuida de cuidar como olhamos tudo o que nos rodeia – e, talvez, de como nos sonhamos.

O aparecimento de uma semente na árvore (mais uma vez desenhada enquanto fonte de luz, aspeto reiterado por um céu solar amarelo onde passeiam algumas nuvens) é sinónimo de renovação e de recomeço do cuidar, bem ilustrado através da decisão, tomada em conjunto por todos, de oferecer tal semente a outra escola onde não houvesse árvores, bem como pelo modo como é transportada – o carteiro leva-a numa caixa cheia de algodão.

A última ilustração do livro-álbum, com a lua a iluminar profusamente a dupla página, resguarda, desta feita, no pátio de uma nova escola, outra árvore à qual, à semelhança da primeira, durante muito tempo ninguém deu atenção, sendo, mais uma vez, o carinho de uma criança – desta feita, uma menina – que possibilita a sua metamorfose (em robustez e em frondosidade). Num silêncio pleno de promessas, os leitores são, em nosso entender, convidados, de novo, a partilhar o crescimento do carinho e da amizade reconstruídas página a página, morosa e deliciosamente, pois, “Há tempo para tudo/neste mundo./Não é preciso querer andar depressa” (AMARAL, 2012, p. 49). Só assim se reconstruirá, a par e passo, a sustentabilidade do carinho que a literatura para a infância pode auxiliar a reerguer para que se realizem os preconizados exercícios de cidadania, alimentados pela curiosidade e pela imaginação das crianças com quem, no nosso dia a dia, aprendemos os renovados desafios do cuidar, incluindo todos os que nos rodeiam, enquanto atendemos à singularidade de cada um. Na certeza de que “Há sempre um novo recomeço” (ABREU, 2016, s/p).

Uma última e necessariamente breve nota sobre a inclusão, neste livro-álbum, de um pequeno gato preto que aparece, pela primeira vez, na capa (a fazer companhia à árvore e ao menino, como mais atrás mencionamos). Ausente do texto, está discretamente presente até às guardas finais do livro – que replicam as guardas iniciais, a que já aludimos, reiniciando, de forma implícita, narrativas outras em que os leitores possam, porventura, passear, repousar e brincar. Se os gatos pretos são, também, objeto de atenção e de evidente protagonismo em outros livros-álbum (por exemplo, MARTINS, 2010; SALDANHA, 2015), neste caso importa sublinhar a contribuição deste pequeno gato preto para corroborar a relevância da atenção ao pormenor relativamente a tudo o que nos rodeia, quer se trate de sublinhar a importância da árvore (esquecida, durante muito tempo, no pátio da escola) – morando na sua copa e sendo, também, companheiro de aventuras das crianças (alicerçando a importância do brincar) – quer,

singelamente, de piscar o olho aos leitores, quando o felino espreita por detrás do baloiço pendurado na árvore. Em qualquer dos casos são abertos distintos espaços de atenção e de redescoberta que interpelam os leitores, despertam a sua curiosidade e alimentam, talvez, a sua imaginação. Em suma, como conclui Rodríguez (2014, p. 344), “(...) menospreciar todas las posibilidades contenidas en los libros álbum es privarnos de disfrutar estas pequeñas ‘obras de arte’ y perder la oportunidad de formar a otro tipo de lectores”.

Considerações (nunca) finais

Num belíssimo poema de Nuno Júdice, intitulado “O desenho na página”, lemos o seguinte: “As mais pequenas variações do que é o amor/são transcritas na linha do caderno onde a criança/escreve, sem saber ainda que não sabe escrever” (JÚDICE, 2008, p. 92). Entendemos que no livro-álbum *A árvore da escola* a aliança texto/ilustração reconstrói, página a página, outras «mais pequenas variações do que é o amor», abrindo itinerários maiores de apreciação da multidimensionalidade do texto literário. E tal permite, como esperamos que os diálogos que fomos estabelecendo com outras vozes da literatura para a infância possam ter espelhado, que o livro-álbum (que constituiu, aqui, saborosa e delicada tela de reflexão), seja *locus* de laços perenes que incrementem, repetidamente, a sustentabilidade do carinho – abrigando “uma cidadania do ser”, no âmbito da qual “as pertencas de cada pessoa se amplificam e enriquecem a construção de sentido do que é ser cidadão” (PATROCÍNIO, 2009, p. 46).

REFERÊNCIAS

ABREU, Rodrigo Abril de. **Medo do quê?** Lisboa: Editorial Presença, 2016.

ALBOROUGH, Jed. **Hug**. Cambridge: Candlewick Press, 2009.

AMARAL, Ana Luísa. **Como tu**. Vila do Conde: Booklândia, 2012.

ANDRADE, Eugénio. **Vertentes do olhar**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2016.

BUESCU, Helena, MORAIS, José, ROCHA, Maria Regina & MAGALHÃES, Violante. **Programa e metas curriculares de Português do ensino básico**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015.

CALI, Davide. **Eu espero...** (Tradução de Miguel Gouveia; Ilustrações de Serge Bloch). Figueira da Foz: Bruaá Editora, 2008.

CARVALHO, Bernardo. **Praia-Mar**. Carcavelos, Planeta Tangerina, 2011.

CIRAOLO, Simona. **Quero um abraço** (Tradução de Rui Lopes). Lisboa: Orfeu Negro, 2.º edição, 2017.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. 9.ed. Lisboa: Caminho, 2016.

CRÉPU, Michel. «Esse vício ainda impune». In: STEINER, G, **O silêncio dos livros** (Tradução de Margarida Sérvulo Correia). Lisboa: Gradiva, 2012, p. 53-71.

DIAS, Maria Ana Peixe & ROSÁRIO, Inês Teixeira do. **Lá fora** (Ilustrações de Bernardo Carvalho). Carcavelos: Planeta Tangerina, 2014.

GENETTE, Gérard. **Seuils**. Paris: Éditions du Seuil, 1987,

JEFFERS, Oliver. **O coração e a garrafa** (Tradução de Rui Lopes). Lisboa: Orfeu Negro.

JÚDICE, Nuno. **A matéria do poema**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2008.

LOPES, Adília. **Estar em casa**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2018.

MARTINS, Isabel Minhós. **Cem sementes que voaram** (Ilustrações de Yara Kono). Carcavelos: Planeta Tangerina, 2017.

_____ **O livro dos quintais** (Ilustrações de Bernardo Carvalho). Carcavelos: Planeta Tangerina, 2010.

MARTINS, Isabel Minhós & PEDROSA, Maria Manuel. **Cá dentro** (Ilustrações de Madalena Matoso). Carcavelos: Planeta Tangerina, 2017.

MENDES, Teresa & VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-posições**, Campinas, vol. 27, n.º 2, p. 115-132. Disponível em <www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00115.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

NIKOLAJEVA, Maria & SCOTT, Carole. **How picturebooks work**. New-York: Garland Publishing, 2001.

ONDJAKI. **Há prendisajens com o xão**. 3.ed. Lisboa: Caminho, 2008.

ONDJAKI. **Ynari. A menina das cinco tranças**. 4.ed. (Ilustrações de Danuta Wojciechowska). Lisboa: Caminho, 2011.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil** (Tradução de Margarida Piriquito). Matosinhos: Kalandraka, 2016.

PATROCÍNIO, Tomás. A educação e a cidadania na era das redes infocomunicacionais. **Revista FACED**, Salvador, n.º 15, p. 47-62, 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/3287>>. Acesso em: 11 out. 2017.

PINA, Manuel António A. **Dito em voz alta. Entrevistas sobre literatura, isto é, sobre tudo**.

Metamorfoses, Rio de Janeiro, vol. 15, número 2, p. 146-154, 2019.

Lisboa: DOCUMENTA, 2016.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS. Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. **Diário da República**, 1.ª série, n.º 129, p. 2928-2943, 2018.

RAMOS, Ana Margarida. **Literatura para a infância e ilustração**. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.

RODRÍGUEZ, Fernando Vásquez. Elementos para una lectura del libro álbum. **Enunciación**, vol.19, n.º 2, p. 333-345, 2014. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/8255/10077>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

SALDANHA, Ana. **Gato procura-se** (Ilustrações de Yara Kono). Lisboa: Presença, 2015.

SOTTO-MAYOR, Gabriela. **Ilustração de livros de LIJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências**. Porto: Tropelias & Companhia, 2016.

SANDOVAL, Antonio. **A árvore da escola** (Tradução de Elisabete Ramos; Ilustrações de Emilio Urberuaga). Matosinhos: Kalandraka, 2016.

SILVERSTEIN, Sheil. **A árvore generosa**. Figueira da Foz: Bruaá Editora, 2008.

WECHTEROWICZ, Przemyslaw. **Hug me, please!** (Illustrations by Emilia Dziubak). London: Quarto UK, 2017.

**VIAGENS À VOLTA DO MUNDO: UMA PROPOSTA DE
LEITURA – ENTRE PORTUGAL E BRASIL – PARA A PROMOÇÃO
DA INTERCULTURALIDADE**

**TRAVEL AROUND THE WORLD: A READING
PROPOSAL – BETWEEN PORTUGAL AND BRAZIL – FOR THE
PROMOTION OF INTERCULTURALITY**

Ana Margarida Ramos¹

Margareth Silva de Mattos²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise de três livros-álbum oriundos de países diferentes (Portugal, Brasil e França), construídos com base na recriação da diversidade paisagística, cultural e geográfica do mundo, a partir dos quais são propostas atividades de leitura passíveis de ser realizadas com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico (Portugal) e

1 Professora Auxiliar c/ Agregação do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

2 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1984) e em Direito pela Universidade Federal Fluminense (2006); especialista em Literatura Infanto-juvenil pela Universidade Federal Fluminense (1994), Mestra em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2003) e Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (2017). Coordena, desde 2017, o projeto de extensão da UFF "Literatura como Patrimônio, Leitura e Formação do Leitor", atualmente vinculado ao PROALE-UFF. É vice-líder do grupo de pesquisa Leitura, Literatura e Saúde: Inquietações no Campo da Produção do Conhecimento (LeLiS-UFF). Desde 2013 participa do grupo de pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn-UFF), ambos integrantes do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq. Atua como leitura-votante do júri do Prêmio FNLIJ desde 1997. Tem experiência nas áreas de Educação e Letras. Seus estudos voltam-se principalmente para os seguintes temas: literatura para crianças e jovens, leitura, formação do leitor. (Texto informado pelo autor)



primeiro segmento do Ensino Fundamental (Brasil), tendo em vista a promoção da consciência intercultural. Ao apresentarem uma estrutura que foge ao modelo narrativo mais tradicional, os três álbuns configuram uma tipologia que cruza aspetos do álbum portefólio ou catálogo (RAMOS, 2011), com o livro-jogo (SILVA, 2017; 2016), desafiando os leitores a fazerem uma leitura combinada das múltiplas informações por eles fornecidas. Construídos em torno do tópico da variedade e da diversidade do mundo, entendido como espaço global e partilhado pela humanidade, constituem formas de valorização da pluralidade e da diferença, convidando à descoberta de outros espaços e culturas.

PALAVRAS-CHAVE: livro-álbum; leitura; mundo; diversidade; interculturalidade

ABSTRACT

This text aims to present an analysis of three picturebooks from different countries (Portugal, Brazil and France) that have in common the depiction of the variety of the world, in terms of geographic and cultural diversity. We intend to propose reading activities that can be performed with children of the 1st cycle of Primary Education (Portugal) and first segment of Primary Education (Brazil), with a view to promoting intercultural awareness. By presenting a non-traditional narrative structure, the three picturebooks under analysis configure a typology that includes aspects of the portfolio picturebook (RAMOS, 2011), and of the book-game (SILVA, 2017; 2016), challenging readers to do combine different kinds of information. Built around the topic of variety and diversity in the world, understood as a global space shared by humanity, they are forms of appreciation of plurality and difference, inviting the discovery of other spaces and cultures.

KEYWORDS: picturebook; reading; world; diversity; interculturality

1. Introdução: objetivos da proposta

Apesar de os livros-álbum serem, maioritariamente, álbuns narrativos, este estudo dete-se-á numa categoria de livros-álbum que se diferencia daquela na qual se estabelece a primazia da narrativa verbo-visual ou exclusivamente visual. Tal escolha justifica-se pelo facto de os livros selecionados fugirem ao modelo narrativo mais tradicional e recriarem a diversidade paisagística, cultural e geográfica do mundo, propondo ao seu potencial leitor, a criança, de forma lúdica e interativa, o desafio de uma leitura combinada das múltiplas informações neles contidas e o desvendamento de diferentes lugares, espaços, culturas e modos de viver explicitados, principalmente, nas cenas visuais de cada publicação.

A nossa escolha recaiu sobre três livros-álbum oriundos de países diferentes, Portugal, Brasil e França: *O mundo num segundo*, de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (2008; 2013); *Agora!*, de Ilan Brenman e Guilherme Karsten (2017); *A orquestra – uma volta ao mundo à procura dos músicos*, de Chloé Perarnau (2018).

A constituição deste *corpus* diversificado de análise justifica-se pelo facto de as publicações apresentarem estruturas semelhantes, configurando uma tipologia que cruza aspetos do álbum portefólio ou catálogo (RAMOS, 2011) com o livro-jogo (SILVA, 2017; 2016).

Assim, este estudo reveste-se de um duplo propósito: primeiro, o de analisar os três livros-álbum à luz de sua tipologia, e, portanto, dos seus muitos pontos de interseção; segundo, o de apresentar propostas de exploração no âmbito escolar, passíveis de realização com crianças do 1.º ciclo do Ensino Básico (Portugal) e primeiro segmento do Ensino Fundamental (Brasil), tendo em vista a promoção da consciência intercultural. Com isto, procurar-se-á apresentar, tendo em vista os mediadores de leitura, uma reflexão acerca das práticas leitoras que proporcionem o enriquecimento dos repertórios e conhecimentos das crianças acerca das diferentes culturas, com os seus modos peculiares de vida, nos muitos lugares do planeta mostrados nos livros tomados como *corpus*.

2. Volta ao mundo dos livros-álbum: o caso dos álbuns portefólio ou catálogo e dos livros-jogo

O livro-álbum constitui uma modalidade editorial aberta à inovação e à experimentação, em resultado da sua constituição assumidamente multimodal, uma vez que integra, em estreita articulação sinérgica, texto, ilustrações e design gráfico. A contemporaneidade trouxe novidades em termos da complexificação do formato e das suas potencialidades criativas, mas também um crescente hibridismo, resultante da contaminação de outras propostas criativas, como a banda-desenhada, o *cartoon*, a narrativa gráfica, o cinema animado ou a publicidade, entre outras. Os desenvolvimentos contemporâneos (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2015) do livro-álbum estão associados, em grande parte, às influências do pós-modernismo (SIPE; PANTALEO, 2008), com relevo para a valorização da metaficção, através, por exemplo, da multiplicação de narradores e de narrativas, do abandono das formas tradicionais de estruturação das narrativas; da autorreflexividade, como acontece com a autocitação ou com a paródia, mas também com o questionamento e a interrogação sobre as próprias narrativas, o objeto livro ou a ficção. A valorização de propostas cada vez mais complexas, do ponto de vista da estrutura narrativa, da interação com o leitor, plenas de referências intertextuais eruditas, por exemplo, não é obstáculo à valorização da sua dimensão lúdica, muitas vezes destinadas a públicos heterógenos e variados, quer em termos de faixas etárias, quer em termos de formação. O investimento criativo em novos “subgéneros”, como nas narrativas visuais, a construção de livros que incluem várias narrativas ou a importação de técnicas habituais no livro-objeto (*pop-up*, abas, recortes, perfurações, acordeão...) é sintomático do hibridismo e da experimentação que tem caracterizado a edição neste segmento específico.

Dentro do livro-álbum de cariz literário e ficcional, é possível distinguir os que adotam a forma narrativa (com e sem texto), os líricos e os livros-álbum portefólio, catálogo ou documentário. Segundo Ramos (2011, p. 29), os álbuns portefólio, também chamados de álbuns catálogo ou documentário, são aqueles em que “as imagens e os textos que as ‘legendam’ se organizam de forma acumulativa e não causal”. Ainda que haja uma sequência linear organizadora dos textos híbridos apresentados nos álbuns portefólio, localizada, principalmente,

na sua parte verbal, pela justaposição e/ou enumeração de episódios, acontecimentos, ações, as cenas visuais que se sucedem são dotadas de relativa autonomia. Essas características podem ser observadas nos três livros tomados como objeto de análise.

O livro-jogo, por sua vez, é apresentado como “uma singular corporização do texto literário, em geral, e da narrativa, em particular” (SILVA, 2016, p. 428), combinando (id., ib., p. 430) “experiência lúdica e experiência estética” e dando origem a um “objecto material interactivo”. Trata-se, em todo o caso, de objetos assumidamente híbridos, na medida em que a experiência de leitura se funde com a interatividade do jogo, promovendo a realização de descobertas, através do questionamento ou da estimulação da ação do leitor. Como afirma Silva (2017, p. 249), o livro-jogo “is a direct result of an extra-diegetic/extra-textual figure, namely in the reader, who acts upon the text and intervenes in its linearity/succession of events”³. Desde a identificação de personagens ou objetos escondidos nas páginas profusamente ilustradas, à manipulação de objetos, como lentes ou folhas semitransparentes, por exemplo, estes livros estimulam uma leitura que, além de ser um jogo cognitivo, pode ainda incluir atividades de cariz visual e físico (associado à manipulação de objetos, por exemplo, mas também à escrita ou ao desenho). A diferença em relação ao livro-álbum tradicional, que também não abdica da sua componente lúdica, está na valorização que lhe é atribuída no livro-jogo, tornando-se a narrativa secundária em relação às outras propostas. Outra característica importante do livro-jogo é a presença de regras. É condição *sine qua non* que o leitor as identifique e as siga para que as propostas interativas se perfeçam. A inclusão de soluções pode igualmente confirmar a existência de desafios específicos para os quais é necessário encontrar respostas.

3. Análise dos livros selecionados

O mundo num segundo e *Agora!* apresentam muitas semelhanças entre si, pese embora a maior simplicidade, porventura em resultado do público-alvo previsto do livro brasileiro. Ambos apresentam, em sequência, cenas visuais que mostram o que estaria acontecendo simultaneamente em diversos lugares do mundo num tempo cronológico presente e imediato, indicado pela expressão “um segundo” e pelo marcador temporal “agora”, num e noutra livro. Para isso, interpelam o leitor tratando-o por “tu” nas edições portuguesas e por “você” nas edições brasileiras, convidando-o a refletir sobre a concomitância dos acontecimentos no mundo, apresentados a cada página dupla. Ambos integram igualmente uma *mise en abîme*, respetivamente na última e na primeira página de *O mundo num segundo* e *Agora!*, apresentando personagens em postura de leitura do livro. Este recurso a uma estratégia de cariz claramente metaficcional mostra-se muito recorrente nos livros-álbum e, nestes dois títulos, ela está presente tanto na parte verbal quanto na parte visual do seus textos híbridos.

3 Tradução nossa: “é o resultado direto de uma figura extradiegética / extratextual, nomeadamente no leitor, que age sobre o texto e intervém na sua linearidade / sucessão de eventos”.

A orquestra - uma volta ao mundo à procura dos músicos é, dos três volumes, aquele que mais se aproxima de um álbum narrativo, na medida em que, na folha de rosto, encontramos o maestro aflito na preparação de um concerto, uma vez que os músicos foram todos de férias. Cada uma das onze duplas seguintes apresenta, no canto superior esquerdo, o texto de um postal enviado por um ou vários músicos de diferentes lugares no mundo. O álbum fecha com o dia do concerto, já com os músicos todos reunidos e a postos para dar início ao concerto.

3.1 Relevo e implicações dos peritextos para a comunicação da mensagem

O livro *O mundo num segundo* conheceu duas edições, uma em 2008 e outra em 2013, que apresentam diferenças relevantes ao nível peritextual. Para além da capa dura, que é substituída pela capa mole, a diferença mais substancial reside no formato das edições, uma vez que o formato de 160 mm x 160 mm dá lugar ao 270 mm x 270 mm, o que tem implicações substanciais na leitura das imagens, por exemplo, sobretudo tendo em conta o recurso à dupla página como unidade de sentido. Este livro também foi publicado no Brasil pela editora Peirópolis, em 2013, com o formato 155mm x 155mm e capa dura, o que levou a uma ligeira alteração no enquadramento de todas as imagens sangradas de dupla página.

Na capa, o nome da editora inscreve-se sobre a fachada de um edifício, sendo parcialmente mostrado, já que uma mão em primeiro plano esconde algumas letras. O logótipo da editora transforma-se, assim, em um texto intraicónico (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 300), que promove uma fusão entre as partes verbal e visual do texto híbrido, já que as ilustrações absorvem palavras, constituindo um recurso metaficcional. A metaficcionalidade também está presente na última cena visual da publicação, uma vez que a página do livro que a jovem lê deitada de bruços na sua cama corresponde à própria totalidade da cena visualizada pelo leitor.

Outro elemento peritextual merecedor de destaque são as guardas finais de cariz informativo, que sugerem a possibilidade de se tomar o livro na perspetiva não só de um álbum portefólio, mas também de um livro-jogo. Se as guardas iniciais são decorativas, as finais são ocupadas por um planisfério com as indicações numéricas dos 23 lugares onde se passa cada uma das cenas visuais. No rodapé, a legenda traz o nome da cidade e do país, ou do lugar retratado, sempre acompanhados dos seus respetivos horários locais, todos terminados em 32 minutos. É esse planisfério que empresta um cunho eminentemente lúdico à publicação, pois permite ao leitor confirmar ou não as hipóteses estabelecidas em sua leitura do texto híbrido, podendo voltar, aleatoriamente, a cada cena a partir do planisfério e vice-versa. Outro elemento peritextual interessante encontra-se na contracapa do livro. Trata-se da silhueta de um dirigível que inclui o código de barras e o respetivo ISBN, forma visual codificada que alude à viagem, reforçando a proposta da obra: a de percorrer diferentes lugares do mundo através das páginas do livro.

O volume *Agora!*, em formato retrato nas dimensões 222 mm x 270 mm, apresenta

igualmente capa dura, com cantos arredondados, guardas decorativas, sendo que nas finais foram incluídas as biografias dos dois criadores, com a menção dos diferentes países a que estão associados e onde publicaram as suas obras – alguns integrantes das cenas visuais do livro –, e as respetivas fotografias. Ao contrário do volume anterior, este livro-álbum privilegia, desde os peritextos, os protagonistas e os universos infantis, concedendo especial relevo às personagens crianças, tanto na capa quanto na dupla página de falso rosto. A capa e a contracapa, lidas como uma ilustração de dupla página, repetem uma das ilustrações do interior do livro, mas incluem um breve texto explicativo sobre a génese da ideia para a sua construção. O livro está construído com recurso a uma sucessão de catorze duplas páginas que percorrem distintos locais do planeta e onde, em cada uma delas, surgem crianças realizando ações diferentes, numa lógica que parece acompanhar o dia a dia e as suas rotinas. A primeira abertura, contudo, foge a essa estrutura repetitiva, recorrendo a uma composição mais tradicional, apresentando texto e imagens em páginas separadas, numa espécie de introdução à viagem que o livro propõe em seguida, sendo que cada dupla página completa o segmento textual inicial. Observe-se, igualmente, do ponto de vista do *lettering*, a opção pelo uso sistemático das maiúsculas e da mesma fonte tipográfica, sempre no mesmo local da página, oscilando apenas a cor, entre o preto e o branco, para facilitar a leitura, tendo em conta o fundo colorido das páginas. Ao contrário do volume anterior, não são apresentadas soluções para a identificação dos locais e das culturas representados.

A orquestra é o volume de maiores dimensões (260 mm x 320 mm) e as suas páginas, em termos de composição e proposta, apresentam muitas semelhanças com as obras clássicas de Martin Handford, *Onde está o Wally?*, um conjunto de volumes designados como “visual game books”, mais especificamente, uma subcategoria de “seek-and-findtype” (DOWHOWER, 1997, p. 63) ou “visual search game” (CLARCK; ELSNER; ROHDE, 2013). Distinguem-se, contudo, daqueles exemplos, pela técnica de ilustração selecionada, privilegiando a pintura. A capa e contracapa suscitam, desde logo, surpresa (e algum estranhamento), pela sobreposição de elementos aparentemente distintos, como é o caso, na capa, do contexto natural para a realização de um concerto, cujos espetadores são banhistas e veraneantes de vários tipos, incluindo animais. A contracapa apresenta, com proximidade com a banda-desenhada, quatro micro-ações que mimetizam/resumem o enredo principal do volume, a procura dos músicos, oferecendo propostas onde o insólito e o humor se cruzam. Se, nas guardas iniciais, são identificados os músicos e os respetivos instrumentos, nas guardas finais surgem as soluções para os enigmas propostos, com a identificação dos músicos em cada uma das duplas páginas. Contudo, a leitura e a exploração do volume estão longe de se esgotar nessa identificação, uma vez que cada uma das imagens apresenta incontáveis personagens, ações e elementos que também podem ser lidos de forma a completar a história principal.

Nenhum dos livros em análise inclui numeração das páginas, o que reforça a possibilidade de leitura não sequencial, dado o cariz relativamente autónomo das suas cenas.

3.2 Estrutura das obras e implicações na sua forma de leitura

É com a personificação da unidade mais comumente usada para indicar a menor fração de tempo cronológico – o segundo – que se inicia a parte verbal do texto híbrido de *O mundo num segundo* (2008): “Cada vez que um segundo atravessa o mundo (sempre correndo, sempre apressado), milhões de coisas acontecem, aqui, ali, em todo o lado...”. A chave de leitura da obra explicita-se na parte verbal do texto da primeira dupla página, a requerer a participação do leitor – “Enquanto passas uma página deste livro, o mundo não pára...”⁴ –, desafiando-o a refletir sobre os acontecimentos em processo em diferentes espaços, mas num mesmo segundo em distintos fusos horários de vários pontos do planeta. O livro mostra um total de 23 cenas visuais de dupla página. As cenas mostram espaços ora amplos e abertos, ora fechados, quase todos com a presença do elemento humano, nos quais coisas diferentes acontecem em distintos lugares do globo terrestre. Alguns lugares são identificados na parte verbal do texto, como nas cenas visuais 2 e 3, onde se lê, “... Um barco é surpreendido por uma tempestade no Mar Báltico. || ... Um elevador pára entre dois andares, num arranha-céus de Nova Iorque.”.

Há, no entanto, cenas em que o reconhecimento do lugar fica a cargo do leitor, que precisa de descobrir pistas e indícios fornecidos pela parte visual do texto. É o caso da cena 5, cujo cenário mostra um vulcão em erupção e uma densa floresta tropical, com a presença de algumas poucas figuras humanas, uma delas com um guarda-chuva aberto. Cabe ao leitor, então, o estabelecimento de hipóteses sobre qual seria o lugar retratado a partir dessas e de outras informações fornecidas pelas formas visuais figurativas que integram a cena, com base nos seus conhecimentos prévios.

Em outras cenas, pistas e indícios são fornecidos, principalmente, pelas formas visuais codificadas – aquelas em que a relação entre a figura e o que ela indica se constrói não só através de aspetos icónicos e indexicais, mas especialmente através de aspetos convencionais –, e pelas formas visuais simbólicas⁵, aquelas que, em geral, não guardam qualquer similitude com o seu objeto, sendo interpretadas somente a partir de convenções culturais. Essas formas visuais codificadas e simbólicas proporcionam o acesso a certas informações de forma sintética, objetiva e imediata, desde que o leitor as reconheça. E como a convenção é construída historicamente, e, portanto, passível de aprendizagem, ao fazer uso dela, explorando-a ludicamente, desafia-se o leitor a identificá-la ou a tornar-se apto a fazê-lo. É o caso da primeira cena visual do livro, em que é mostrado, a partir de um ângulo superior em plano panorâmico, um movimentado centro urbano com trânsito intenso de veículos e seus arranha-céus, formas visuais figurativas altamente codificadas, onde se vê, colocada no alto de um prédio, a bandeira da Argentina. A presença da bandeira, forma visual simbólica, aliada à de *outdoors* onde se lê “Boca Junio”,

4 Na edição brasileira de 2013 [grifo nosso]: “Enquanto *você* vira uma página deste livro, o mundo não para...”.

5 Cf. modalidades e submodalidades das formas visuais estabelecidas por Santaella (2009).

“Tango” e “La Cocina Express”, reforçam a hipótese de a cena visual retratar a capital argentina, Buenos Aires. O recurso aos textos intraicónicos é empregado nesta e em outras cenas de *O mundo num segundo*, como a cena 4, onde sobressai, no porta-objetos da porta do automóvel, um folheto de propaganda no qual se lê “Carreteras México”. O texto intraicónico, somado a outros indícios, como a flâmula com as cores da bandeira mexicana e um crucifixo, símbolo do cristianismo professado pela maior parte da população desse país, facilita, sobremaneira, se não a identificação precisa da cidade, a do país onde a cena se passa: o México. Também na cena 13, que se passa na cidade de Tóquio, este recurso é empregado na grande diversidade de letreiros, cartazes e placas com palavras escritas em caracteres tanto alfabéticos quanto ideográficos.

Há, porém, cenas visuais que não apresentam pistas relevantes ou significativas. É o caso da cena 10, que mostra uma partida de futebol num campo de bairro; da cena 14, que mostra uma luta num ringue de boxe; ou da cena 22, que mostra banhistas numa praia. Nestas e em algumas outras, a ausência de formas visuais codificadas ou simbólicas com indicações culturais e geográficas mais específicas, bem como a ausência de textos intraicónicos, não permite a identificação precisa dos lugares.

Há, ainda, pistas com indícios falsos, como as encontradas na cena 19, em que, num cartaz afixado em um muro, figura a palavra “Budapest”, mas a cidade da Hungria retratada é Miskole; e como as encontradas na última cena visual, em que um adesivo na parede do quarto com a palavra RIO, junto de dois pósteres, um com a imagem de um surfista, outro com a de um velejador, induz o leitor a pensar tratar-se da cidade do Rio de Janeiro, quando, na verdade, trata-se da cidade de Florianópolis.

Se algumas pistas podem ser encontradas nas paisagens, outras recorrem às características étnicas das personagens retratadas, de diferentes géneros, etnias, faixas etárias, como a cena 7, com personagens negras; a 12, com o perfil de uma menina nórdica; e a 13, com personagens com traços fisionómicos orientais.

Pistas e indícios devem ser sempre considerados no seu conjunto pelo leitor para que ele consiga antecipar hipóteses sobre o lugar mostrado ou mesmo identificá-lo com precisão. Na cena 7, por exemplo, um chão de terra vermelha compõe um cenário com palmeiras e poucas casas modestas, onde um *outdoor* e um cartaz afixado num muro apresentam palavras em português como textos intraicónicos. Personagens negras, vestidas com pouca roupa, indício do clima quente, integram o cenário, levando o leitor a pensar na possibilidade estar ali retratado um lugar no Brasil ou num país da África lusófona.

No seu conjunto, as cenas visuais de *O mundo num segundo* exploram a diversidade de modos de ser, de fazer, de sentir, sem que estereótipos sejam reforçados ou hierarquias sejam estabelecidas entre as nacionalidades retratadas, procurando oferecer ao leitor uma visão plural do mundo.

Publicado quatro anos depois da edição brasileira de *O mundo num segundo* (2013), o

álbum portefólio *Agora!* (2017) aborda a mesma temática e apresenta estrutura similar, bem como faz uso de alguns recursos já empregados no livro precedente. Constituído por 14 cenas visuais organizadas em duplas páginas, com forte apelo ao universo infantil, *Agora!* apresenta crianças como personagens centrais de suas cenas.

A primeira cena visual, mostrada na face ímpar da página, apresenta uma criança deitada num tapete onde está desenhado um planisfério. Este tapete funciona como moldura da página simples, mas também como uma significativa metáfora da viagem ao redor do mundo, já que remete para um elemento mágico próprio dos contos orientais: o tapete voador. Deitada sobre ele, a criança tem diante de si um livro cuja página aberta corresponde à penúltima cena de *Agora!*, em *mise en abîme*. O cariz metaficcional desta primeira cena visual é reforçado pela parte verbal do texto que, inscrita na face par da página, se dirige ao leitor – “Neste instante em que você está lendo ou ouvindo estas palavras, em algum lugar do mundo tem pessoas:” – levando-o a identificar-se com a criança da página ao lado que lê o livro.

O marcador temporal “neste instante” é sucedido, em cada uma das 14 cenas visuais, por verbos no gerúndio, forma que, neste caso, expressa ações em andamento – acordando, brincando, passeando... –, realizadas simultaneamente em diversas partes do planeta por crianças de diferentes nacionalidades, etnias, religiões. Assim, tudo em *Agora!* conflui para o potencial destinatário do seu texto híbrido, a criança. Isto acontece em função das seguintes ocorrências: as ações descritas indicam a rotina diária habitual de uma criança, desde o momento em que acorda até o momento em que vai dormir; a centralidade das personagens crianças ocorre tanto nas cenas do álbum quanto nas ilustrações dos seus peritextos; as formas visuais exploram diferentes universos infantis; o *lettering* é composto exclusivamente por maiúsculas, muito usadas nos livros publicados no Brasil cujo público-alvo são crianças em fase de aquisição do sistema alfabético.

Em cada uma das 14 cenas de dupla página do livro, formas visuais codificadas e simbólicas fornecem informações importantes para que o leitor identifique os lugares onde as ações das personagens ocorrem. Formas visuais mais estereotipadas, como as que apresentam a culinária, os hábitos alimentares, os trajes típicos, as construções e os monumentos comumente tomados como símbolos de determinado lugar permitem ao leitor identificar os países onde as cenas se passam.

Sabe-se que a cena 1 se situa no Japão porque, além dos traços orientais das feições das personagens, elementos característicos da cultura nipônica são mostrados: uma família formada por pai, mãe e três crianças de diferentes idades encontra-se sentada no chão, diante de uma mesa baixa, onde se alimentam com *hashis* em tigelas de diferentes tamanhos; as personagens que têm os pés visíveis estão descalças (tirar os sapatos antes de entrar em casa é um costume japonês); um galho florido de cerejeira, um dos símbolos do Japão, compõe o cenário; as vestes e o penteado da mãe são tipicamente tradicionais. Há uma componente irônica nesta cena, uma

vez que duas das três crianças à mesa estão dormindo, o que se contrapõe ao verbo no gerúndio “acordando.”.

Na cena 2, uma construção mostrada parcialmente é a principal forma figurativa reveladora do lugar em que se passa a ação envolvendo crianças judias e palestinas: o Domo da Rocha ou Mesquita de Omar. Esta cena visual, de muito mais difícil identificação para o leitor infantil por requerer muitos conhecimentos prévios, traz ainda formas visuais simbólicas como a estrela de Davi na porta de um edifício, que poderia ser uma sinagoga, e formas visuais codificadas, como a lua no céu, indicando o período do dia em que acontece a brincadeira de esconde-esconde entre as crianças, vestidas com indumentárias características dos judeus e dos muçulmanos, reforçando positivamente a perspetiva intercultural, que é menos visível nos outros volumes em análise.

Trajes típicos, que constituem formas visuais codificadas, são significativos indícios para a identificação dos países onde se passam as cenas 3 (os gorros bolivianos), 7 (as vestes dos pequenos monges tibetanos), 8 (o turbante do ator indiano), 11 (o boné do menino novaiorquino), 13 (o casaco da criança esquimó) e 14 (as meninas russas vestidas como as bonecas matrioskas). Construções e monumentos também constituem pistas decisivas para essa identificação, como a casa de arquitetura tipicamente japonesa, na cena 1, e a Mesquita de Omar, na cena 2, já mencionadas; a torre de Pisa, na cena 4; a muralha da China, na cena 5; um mosteiro tibetano, na cena 7; o Cristo Redentor e uma favela⁶, na cena 9; a ponte do Brooklyn e a Estátua da Liberdade, na cena 11; o iglu, na cena 13.

O recurso ao texto intraicónico também é utilizado em *Agora!*, ainda que parcimoniosamente. Na cena 11, lê-se em inglês o nome do restaurante novaiorquino, “Restaurant Freshfood”; na cena 12, palavras em inglês inscrevem-se em cartaz, livros e cd’s no quarto do menino inglês. Nesta cena, ícones do rock e da música pop – os Beatles e David Bowie – surgem referenciados como ídolos do protagonista da cena.

Dois cenas visuais fogem ao padrão estabelecido pelas demais, que apresentam indícios suficientes para a identificação dos países. Trata-se da cena 6, que mostra uma paisagem amazónica com personagens de uma tribo indígena, entre as muitas que habitam a região que inclui territórios pertencentes a nove países, e da cena 10, onde crianças negras se banham num lago, juntamente com elefantes e zebras, animais que vivem no continente africano.

Um traço característico de muitas cenas visuais de *Agora!* é o humor, decorrente do cómico de situação e de personagem. Na cena 7, por exemplo, dois pequenos monges tibetanos riem do assédio sofrido pela turista por ação dos macacos, que imitam atitudes humanas, como fotografar ou fazer sinal com os dedos; na cena 11, a expressão facial da Estátua da Liberdade

⁶ Note-se como, para além da diversidade geográfica e cultural, a opção por representar as personagens numa favela do Rio de Janeiro assinala a sua condição socioeconómica desfavorecida, registando uma realidade habitualmente silenciada em livros para crianças pequenas.

expressa repulsa aos brócolos das refeições da mãe e do filho, corroborando o desagrado do menino ao ter de comer esse vegetal; na cena 13, o menino esquimó e o urso polar entreolham-se enquanto fazem xixi, transformado em cubinhos de gelo. Em certo sentido, a comicidade presente em algumas cenas acaba por desestabilizar certos estereótipos, que também são quebrados pela relação entre a parte verbal e visual do texto. É o caso da cena 5, onde crianças tocam diferentes instrumentos, tendo as suas ações identificadas pela palavra “estudando”, o que foge àquilo que tradicionalmente se concebe como ato de estudar.

A proposta de *A Orquestra* não exige aos leitores o mesmo trabalho de identificação e de descoberta dos locais recriados em cada dupla página, uma vez que o texto dos postais ilustrados, que surge sempre nos cantos superiores esquerdos, se encarrega dessa localização, referindo explicitamente o país (Islândia, ilhas gregas), a região (Provence), a cidade (Tóquio, Porto, Istambul, Veneza, Rio de Janeiro, Abidjan), monumentos (pirâmides egípcias) ou uma festividade específica (Carnaval russo). Nessa medida, para além da identificação do músico ou músicos escondidos na página, objetivo central do livro-jogo, a proposta de leitura pode estender-se a uma multiplicidade de aspetos, que passam pelo reconhecimento de elementos específicos dos locais, como as paisagens, os monumentos (incluindo os religiosos), as práticas económicas, culturais, sociais e lúdicas, o vestuário, os meios de transporte, as casas e as lojas, os alimentos, etc. Para além do texto principal inscrito nos postais, há ainda alguns balões de fala incluídos nas imagens, resultantes dos diálogos mantidos entre o maestro e uma outra personagem, que exprimem a preocupação perante a dificuldade da tarefa que têm em mãos. Um pássaro amarelo que surge em todas as páginas também é responsável por comentários que vão permitindo monitorizar o processo de pesquisa em curso. Merece igualmente destaque a presença de texto intraicónico, sob a forma de inscrições nas línguas (e alfabetos) locais em todas as duplas páginas, identificando diferentes tipos de superfícies comerciais (como lojas, carrinhas e tendas) e barcos. Para além das variações cromáticas resultantes das diferentes paisagens percorridas, sugerindo distintos climas, a cor também permite retratar várias fisionomias, recriando com realismo a diversidade e variedade da espécie humana.

Não deixa de ser curioso que o concerto musical, representado na última dupla página do livro, inclua, como público, muitas das personagens oriundas dos diferentes espaços e contextos por onde os músicos viajaram, criando uma imagem de interculturalidade muito forte, já que a música parece ser um interesse transversal para todos os presentes (onde se incluem os próprios animais, alguns antropomorfizados). A música, enquanto linguagem artística de cariz universal, surge como ponto de encontro de culturas e pessoas, numa espécie de elogio à vivência pacífica entre os povos.

3.3 Locais representados e formas de identificação

Apesar da significativa variedade das propostas, há um conjunto de países e continentes

cuja presença é mais assídua. O esquema seguinte permite identificar os espaços selecionados.

Livros	Países	Outros locais	Continentes
<i>O mundo num segundo</i>	Argentina		
	EUA		
	México		
	Papua- Nova Guiné		
	Portugal		
	Angola		
	Turquia		América
	Grécia		Europa
	Rússia	Mar Báltico	Ásia
	Islândia	Oceano Índico	África
	Japão		Oceânia
	Austrália		
	Marrocos		
	Venezuela		
	Hungria		
	Itália		
	África do Sul		
	Brasil		

<i>Agora!</i>	Japão Israel Bolívia Itália China Brasil Tibete Índia EUA Reino Unido Rússia	Amazônia África Polo Norte ⁷	Ásia América Europa África
<i>A orquestra</i>	Islândia Japão Portugal Rússia França Grécia Turquia Egito Itália Brasil Costa do Marfim		Europa Ásia África América

Destaque-se que nem todos os países são identificados pelos nomes, alguns são-no pelos traços étnicos das personagens, pelos seus trajes típicos e hábitos alimentares, paisagens,

⁷ A imagem apresenta os ursos polares e os esquimós, habitantes do Ártico, em companhia dos pinguins, que só existem na Antártida, o que configura uma falha científica que, atendendo ao objetivo do livro em questão, poderia ser evitada.

construções e monumentos reconhecíveis presentes nas imagens. No caso de *O mundo num segundo*, a identificação específica dos locais decorre sobretudo da informação presente nas guardas finais, onde um planisfério permite situar geograficamente, com rigor, cada um deles. Ainda assim, é relevante a presença de espaços não diretamente conotados com países, como o Mar Báltico, o Oceano Índico ou o Polo Norte, jogando com outro tipo de conceitos diferentes de organização e de ordenação política do espaço geográfico. Em *Agora!*, a inclusão da Amazónia ou o tratamento do continente africano como um todo, sugerindo uma certa simplificação de uma variedade de culturas e países, podem levantar outro tipo de questões que se prendem com a idade e com o conhecimento do mundo dos seus destinatários preferenciais – as crianças –, não tão bem definidos nos outros livros. Para além da relativa diversidade e variedade das propostas, quer em termos de abrangência dos países e dos continentes selecionados, situados em ambos os hemisférios, em cenários rurais e urbanos, cenas de interior e de exterior, verifica-se, por exemplo, que cada um dos livros integra o respetivo país de origem⁸; e que alguns países surgem nos três livros, como é o caso do Japão, da Rússia, da Itália e do Brasil, assinalando os continentes asiático, europeu e americano⁹. Mas, para além dos elementos estritamente geográficos, como as paisagens, os volumes em análise dão ainda conta da variedade de climas, ao mesmo tempo que recriam rotinas de vida reconhecíveis pelas crianças, ilustrando as vivências do quotidiano e comportamentos familiares, mesmo se protagonizados por personagens diferentes e distantes. A sugestão de que cada dupla página, com personagens diferentes, pode ser lida como uma narrativa (ou como um conjunto muito alargado de micronarrativas em *A orquestra*) sugere a possibilidade de cada livro poder funcionar como uma coletânea de micro-histórias, ainda que não verbalmente apresentadas. Confirmam esta sugestão o anonimato das personagens, bem como a sua variedade em termos de género e faixa etária, ainda que, em *Agora!*, se privilegiem os universos e as vivências infantis.

4. Propostas de exploração dos livros-álbum em contexto educativo

Para além das possibilidades de leitura que decorrem da exploração verbo-icónica destes livros-álbum, promovendo o desenvolvimento de competências literárias plurais, o tema dominante das três publicações permite ainda outro tipo de aproximações e leituras mais específicas.

No programa de Estudo do Meio, do 1.º ciclo do Ensino Básico, em vigor em Portugal, a questão da localização, num planisfério ou no globo, dos continentes e dos oceanos, de Portugal, as suas ilhas e arquipélagos, bem como dos países lusófonos surge no 4.º ano de escolaridade.

⁸ No caso de *O mundo no segundo*, Portugal surge em representado em várias duplas, tanto o território continental (Cartaxo, Mértola), como o insular (Ilha de São Jorge, nos Açores), o que constitui uma novidade pela opção por locais do interior e mais pequenos, em detrimento da capital ou de grandes cidades. No caso de *Agora!*, Ilan Brenman vive no Brasil e nasceu em Israel. Ambos os países surgem representados na obra. Em *A orquestra*, a região do país de origem da autora escolhida foi a Provença.

⁹ Na globalidade dos três livros estes são os continentes mais assiduamente representados.

Este documento sublinha que, pese embora o relevo que tem o meio local onde a criança vive:

há que ter em conta que as crianças têm acesso a outros espaços que, podendo estar geograficamente distantes, lhes chegam, por exemplo, através dos meios de comunicação social. O interesse das crianças torna estes espaços afetivamente próximos, mas a compreensão de realidades que elas não conhecem directamente só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece. (DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2004, p. 101).

Os volumes seleccionados oferecem, a este propósito, oportunidades relevantes de reconhecimento de locais próximos e conhecidos, mas também de descoberta de outros locais, distantes e desconhecidos, permitindo a sua localização em diferentes tipos de mapas.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) estabelecem que o currículo do Ensino Fundamental tenha uma base nacional comum, complementada e enriquecida, em cada sistema de ensino (público e privado), por uma parte diversificada, constituindo um todo integrado. As Diretrizes assinalam, ainda, a relevância da transversalidade como forma de trabalhar as componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, recomendando a promoção dos direitos humanos, a adoção da perspectiva multicultural, e a contextualização dos conhecimentos de modo aos alunos conseguirem estabelecer relações com suas experiências. A geografia, um dos componentes curriculares obrigatórios integrantes da base nacional comum, deve articular com os seus conteúdos “a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (id., ib., p. 115), atendendo a um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o de que os alunos sejam capazes de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 9)

Assim, a leitura dos livros analisados e o trabalho de mediação desenvolvido com eles proporcionaria aos estudantes de diferentes anos de escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental atingir, total ou parcialmente, este objetivo.

Nesta medida, a nossa proposta de trabalho¹⁰ possível com estas obras inclui uma sessão de leitura e exploração dos três livros-álbum seleccionados, em contexto de sala de aula, tendo em vista a caracterização dos livros, bem como a identificação da sua estrutura e modo de

10 Outras atividades possíveis passam por pesquisas sobre as línguas faladas nos diferentes países; atividades de produção oral, plástica e/ou escrita de modo a imaginar o que estaria acontecendo com personagens de outros países ou lugares não contemplados pelos livros.

funcionamento; a identificação dos elementos comuns existentes entre eles, bem como das especificidades de cada um; a identificação de aspetos socioculturais dos povos apresentados reveladores da multiculturalidade; a construção de um mapa-múndi com as ilustrações dos três livros, depois da localização, dos locais em vários tipos de mapas; a escolha de um ou mais países para serem objeto de pesquisa.

Mas também estamos perante obras que respondem a outro tipo de desafios, nomeadamente os decorrentes da vida em sociedades multiculturais, associadas aos movimentos contemporâneos das pessoas, em resultado de vários tipos de fenómenos, como o turismo, por exemplo, mas também os exílios, as diásporas e as migrações. A este propósito, é particularmente relevante o papel desempenhado pela literatura para a infância, ao apresentar a diversidade e a diferença que caracterizam as sociedades contemporâneas aos mais diversos níveis, promovendo uma educação multicultural/intercultural através da sensibilização das crianças para as questões da identidade e da alteridade, valorizando um melhor conhecimento do “eu” e dos “outros”, capaz de alargar as experiências do mundo dos leitores, com vista ao desenvolvimento da empatia, por exemplo.

5. Considerações finais

As obras em análise não se esgotam nas leituras aqui propostas, uma vez que nos cingimos às questões das representações de diferentes países e culturas, atendendo ao tema selecionado. Não obstante, refira-se como os estudos sobre relações entre geografia e literatura para crianças (BAVIDGE, 2006; FROUILLOU, 2011; MEUNIER, 2014) têm conhecido algum interesse, sobretudo na perspetiva da compreensão do espaço. O tema da multiculturalidade na literatura para crianças e jovens tem igualmente estado presente e sido alvo de vários estudos e sob diversas perspetivas (STEPHENS, 1990; COLOMER; FITTIPALDI, 2012), sobretudo aplicado ao contexto da integração de imigrantes e refugiados, por exemplo. A este respeito, não deixa de ser relevante observar como os livros em análise se centram muito mais na questão da descrição da diversidade do mundo e dos povos e, portanto, da multiculturalidade, em detrimento da interculturalidade. Se a multiculturalidade está presente no conjunto de cenas das obras, a interculturalidade, ou seja, a relação entre cidadãos de diferentes culturas e origens étnicas pautada no respeito mútuo e na integração, encontra-se mais ostensivamente visível numa cena de cada livro. Em *A Orquestra*, a última cena é emblemática da convivência e integração entre os povos, pois há representantes de todos os países com suas especificidades étnicas, linguísticas, culturais, que figuram nas cenas anteriores, apresentados na audiência do concerto. Em *Agora!*, a interculturalidade verifica-se na cena da brincadeira de esconde-esconde entre crianças judias e muçulmanas, reforçando a necessidade de aceitação e interação entre judeus e palestinos – lembre-se que a cena se situa na cidade dividida de Israel –, e, conseqüentemente, apontando para uma perspetiva reivindicativa e transformadora, muito relevante no atual contexto político. Em *O mundo num segundo*, há uma tímida sugestão de interculturalidade

na cena dentro do elevador num arranha-céus de Nova Iorque, em que pessoas de diferentes etnias partilham o mesmo espaço físico mas sem, necessariamente, interagirem entre si numa perspetiva eminentemente integradora. Neste sentido, esta cena seria mais representativa da multiculturalidade, ficando aquém das duas contidas nos outros livros, que avançam na direção da interculturalidade.

Outro aspeto a destacar nestas considerações finais diz respeito ao enquadramento das cenas visuais dos três livros, em relação aos modos de exploração de diferentes planos e ângulos com implicações na criação do elemento surpresa no ato de virar a página. O livro que mais e melhor explora a diversidade de planos e ângulos é *O mundo num segundo*. A cada dupla página alternam-se planos gerais, primeiros planos e planos de detalhe, mostrados por diferentes ângulos, os mais usados, o ângulo normal e o *plongée* (olho do pássaro). Essa alternância de enquadramentos confere movimento e dinamismo à sequência das cenas visuais do livro, contribuindo para a intensificação das expectativas do leitor. Em *Agora!*, o ângulo normal é a regra, assim como o plano geral, salvo alguns enquadramentos de primeiro plano. Em *A Orquestra*, as cenas visuais são todas enquadradas a partir do plano geral e do ângulo normal, reunindo uma infinidade de elementos – edificações, paisagens naturais, objetos, pessoas, animais, etc. – o que as torna muito semelhantes entre si, exigindo do leitor um olhar atento aos detalhes que marcam as diferenças entre cada uma delas. Neste sentido, o elemento surpresa no virar de página é menos explorado nestes dois últimos livros.

Inserindo-se globalmente na tipologia proposta de livro-álbum portefólio, estes volumes não deixam de, em diferentes níveis, se aproximar do universo do livro-jogo. *A Orquestra* seria, neste âmbito, até pela própria presença de soluções nas guardas finais, o exemplo mais assumido desta tipologia, seguido por *O mundo num segundo*, que exige um leitor mais atento e experiente, com capacidade para inferir a possibilidade de jogo sugerida também nas guardas finais. Em *Agora!*, a possibilidade do jogo de adivinhação dos lugares e das culturas apresentados em cada uma das cenas visuais não está explícita em nenhuma parte do livro. A possibilidade de este livro-álbum portefólio se aproximar do universo do livro-jogo dependerá, assim, da mediação de leitura que se poderá fazer com as crianças, o seu público-alvo preferencial.

As possibilidades de leitura criadas por estes objetos desafiadores e multimodais são, assim, muito amplas e poderiam, por exemplo, incidir em estudos sobre a resposta leitora a estes livros, realizada por diferentes grupos, culturas, países, tendo em vista a identificação de elementos variáveis e comuns; mas também sobre os elementos selecionados para a construção de representações espaciais e geográficas. Ainda relacionada com esta questão, surgem igualmente os estereótipos culturais, exigindo reflexão e questionamento, na medida em que, por um lado, com leitores mais jovens, são essenciais para a identificação dos locais e das culturas representados; por outro, o seu uso constante e sem critério pode dar origem a

generalizações e preconceitos, alguns inclusivamente alvo de alguma crítica ou ironia¹¹.

Assim, e a este propósito, observe-se como, na globalidade, o público-alvo dos livros em análise é amplo e diversificado, sendo, contudo, mais restrito o universo de leitores de *Agora!*, cingindo-se a crianças mais pequenas, enquanto *O mundo num segundo* parece apresentar uma proposta de leitura mais abrangente e questionadora, dada a sua sofisticação, atingindo uma faixa maior de público.

Desafiadores e complexos, sem deixarem de ser lúdicos e profundamente interativos, os livros selecionados incluem várias camadas de sentidos e, por conseguinte, ensinam vários níveis de leitura, permitindo o desenvolvimento de vários tipos de literacia. A leitura dos textos híbridos e a exploração de seus peritextos promovem não só a identificação das mensagens e das histórias contadas em cada livro, mas também colaboram no enriquecimento da enciclopédia dos leitores, apresentando-os a paisagens, patrimónios culturais, tradições, costumes, rotinas e hábitos que são o reflexo da diversidade da Humanidade.

REFERÊNCIAS

Corpus

BRENNAN, Ilan; KARSTEN, Guilherme. **Agora!** São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

MARTINS, Isabel Minhós; CARVALHO, Bernardo. **O mundo num segundo**. Oeiras: Planeta Tangerina, 2008.

_____. 2. ed. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2013.

_____. São Paulo: Peirópolis, 2013.

PERARNAU, Chloé. **A Orquestra**: uma volta ao mundo à procura dos músicos. Trad. Isabel Minhós Martins. Carcavelos: Planeta Tangerina, 2018.

Estudos

BAVIDGE, Jenny. Stories in space: the geographies of children's literature, **Children's Geographies**. v. 4, n. 3, p. 319-330, dez. 2006. DOI: 10.1080/14733280601005682.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. p. 102-104.

BRASIL; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares**

¹¹ Tomem-se como exemplos a dupla página da barbearia açoriana de *O mundo num segundo* e a dupla página das crianças russas identificadas com as matrioskas em *Agora!*.

nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CLARKE, Alasdair D. F.; ELSNER, Micha; ROHDE, Hannah. Where's Wally: the influence of visual salience on referring expression generation. **Frontiers in Psychology**. v. 4, art. 329, jun. 2013. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00329. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00329/full>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (ed.). **La literatura que acoge:** Inmigración y lectura de álbumes. Caracas: Banco del Libro, 2012.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ed.). **Organização curricular e programas**, 4. ed. Mem Martins: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2018.

DOWHOWER, S. Wordless books: promise and possibilities, a genre comes of age. In: CAMPERELL, K.; HAYES, B. L.; TELFER, R. (eds.). **Promises, Progress and Possibilities: Perspectives of Literacy Progression**. 17. Dahlonga: American Reading Forum, 1997. p. 57-79.

FROUILLOU, L. Les albums pour enfants et les géographies de l'enfance: l'exemple des représentations de la maison. **Carnets de géographes**, 3, p. 1-8, 2011. Disponível em: <http://www.carnetsdegeographes.org/PDF/Lectures_03_02_Frouillou.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. From baby books to picturebooks for adults: european picturebooks in the new millennium. **Word & Image**, v. 31, n.3, p. 249-264, 2015. DOI: 10.1080/02666286.2015.1032519.

MEUNIER, C. **Quand les albums parlent d'Espace:** espaces et spatialités dans les albums pour enfants. PhD Thesis. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2014. Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127003/file/2014ENSL0964.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.**

RAMOS, Ana Margarida. Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana, SOTO LÓPEZ, Isabel; NEIRA RODRÍGUEZ, Marta (coord.). **O Álbum na Literatura Infantil e Juvenil (2000-2010)**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2011. p. 13-40.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: IluMinuras: FAPESP, 2009.

SILVA, Sara Reis da. Play in narratives for children: on the “rules” of a new fiction. In: RAMOS, Ana Margarida; MOURÃO, Sandie; CORTEZ, Maria Teresa (ed.). **Fractures and disruptions**

in **Children's Literature**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2017. p. 246-261.

_____. O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias. **CONFIA - Conferência internacional em ilustração e animação**. Barcelos: IPCA, p. 426-431, 2016. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42177>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

SIPE, Lawrence R.; PANTALEO, Sylvia. **Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality**. New York: Routledge, 2008.

STEPHENS, John. Advocating multiculturalism: migrants in Australian children's literature after 1972. **Children's Literature Association Quarterly**, v. 15, n. 4, 1990, p. 180-85.

**LITERATURA INFANTIL OU DA PERMANÊNCIA DO
PRAGMATISMO NO ESPAÇO ESCOLAR**

**CHILDREN'S LITERATURE OR THE CONTINUITY OF
PRAGMATISM IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

*Sandrelle Rodrigues de Azevedo*¹

*Hélder Pinheiro*²

RESUMO

Nascida com a função eminentemente pedagógica, a literatura infantil por muito tempo assumiu uma função pragmática. Narrativas, poemas, contos de fadas, todos estes gêneros traziam no seu bojo um ensinamento. Ao longo do século XX, essa perspectiva começou a mudar, sobretudo no âmbito das formulações de teóricos e escritores (PERROTI (1986), ZILBERMAN (2003), HUNT (2010), AZEVEDO (1999), etc). Por outro lado, o viés pedagogizante permaneceu ainda com força, quer no âmbito escolar, quer no âmbito de muitas publicações do mercado editorial que produz obras tidas como literárias mas que, de fato, são paradidáticas. Discutiremos neste artigo a dicotomia obra literária-obra paradidática que permeia a prática de leitura na escola,

1 Graduada em Letras pela UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba (2004) e Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutoranda do PPGL da UFPB. Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Literatura Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino e literatura infantil e juvenil.

2 Graduado em Letras pelas Faculdades Integradas de Uberaba (1983), Mestre em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (1992), Doutor em Letras (Literatura brasileira) pela Universidade de São Paulo (2000) e Pós-doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professor Titular em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Campina Grande, PB. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. É membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.



A revista *Metamorfoses* utiliza uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC-BY-NC).

bem como avaliaremos algumas obras pontuais cujo valor estético é claramente comprometido. Apoiamo-nos teoricamente em reflexões de Cademartori (1987, 2012), Held (1980), Aguiar (2001), Costa (2007), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Paradidático. Valor estético. Pragmatismo.

ABSTRACT

Born with an eminently pedagogical function, children's literature has long assumed a pragmatic function. Narratives, poems, fairy tales, all these genres brought a teaching in their midst. Throughout the twentieth century, this perspective began to change, especially in the framework of the formulations of theorists and writers (PERROTI (1986), ZILBERMAN (2003), HUNT (2010), AZEVEDO (1999), etc). On the other hand, the pedagogical bias remained strong both in the school context and in the context of many publications in the publishing market that produce literary works but are, in fact, supplementary educational materials. We will discuss in this article the literary work-paradidatic work dichotomy that permeates the reading practice in school. We will also evaluate some specific works whose aesthetic value is clearly compromised. We support ourselves theoretically in the reflections from Cademartori (1987, 2012), Held (1980), Aguiar (2001), Costa (2007), among others.

KEYWORDS: Children's literature. Paradidatic. Aesthetic value. Pragmatism

INTRODUÇÃO

A conceituação de literatura infantil tem variado ao longo do tempo, dada a sua relação histórica com a pedagogia e todo o processo social que emoldura o seu surgimento. Tratando-se de arte, é sempre difícil definir paradigmas absolutos. Segundo Cademartori (1987, p. 7), o que é literatura infantil, de certo modo, “todo mundo sabe”. Ao que corrobora Zilberman (2005, p. 10), quando afirma que “poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à idade adulta”. Esta questão, de certo modo, já havia sido colocada por Cecília Meireles em seu pioneiro *Problemas de Literatura infantil* (2016, p. 15), no qual afirma que: “tudo é uma Literatura só” e a “dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente do âmbito infantil.” Para a poetisa, “são as crianças, na verdade, que o delimitam, com a sua preferência” e que “seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer.”

Chama a atenção o fato de a autora, já na década de 1950, destacar a percepção do receptor, no caso a criança, como elemento definidor do gênero e não a seleção do professor ou do pedagogo, como era característico da época.

Em obra relativamente recente, Peter Hunt (2010) discute o conceito de literatura infantil a partir de diferentes perspectivas e faz um levantamento do que pensam sobre o assunto uma série de teóricos estrangeiros. O autor enfatiza também, assim como Meireles, o importante papel do leitor quando se fala em literatura infantil:

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita [de] alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100)

Desse modo, a caracterização viria, pois, desse texto que é escrito para criança (nem sempre) e lido pela criança. Embora consumido pelo público infantil, o texto a ele oferecido advém do adulto, que o analisa e produz de acordo com seus interesses e concepções. Aguiar (2011, p. 244), ao falar sobre essa assimetria entre emissor e receptor, considera que, para amenizá-la, o livro infantil precisa abrir mão de seu caráter pedagógico, em favor da representação de novas possibilidades, do que se costuma chamar de qualidade estética, e que privilegia a experiência de leitura como encantamento. Ela conclui, pois, que “a literatura infantil é aquela que a criança **também lê**” (2011, p. 244, grifo da autora).

Em relação à categorização da literatura como infantil ou como juvenil, Andruetto (2012, p. 61) nos adverte que a “dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário (...)”. Para a autora, é a “sua qualidade” que o define, uma vez que “quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo.”

Como bem resume Silva (2011, p. 46-47), “a literatura destinada a crianças e adolescentes deve ser dotada dos mesmos atributos estéticos que qualquer outra literatura, ou seja, não há como determinar sua natureza como totalmente distinta da literatura em geral”. Podemos notar, portanto, que, embora considere-se a linguagem e os demais elementos que podem vir a ser adequados ao leitor, isso não significa a minorização do gênero, desde que seja mantida a qualidade estética que se espera de uma obra de arte.

A questão que se pode colocar é: quais seriam os elementos estéticos que conferem à obra literária, voltada para crianças, a categoria de obra de arte? Muitos posicionamentos já foram colocados e discutidos. Jaqueline Held, na década de 1980, já afirmava que

Um livro para crianças deve ter real qualidade literária: é exatamente porque se destina às crianças [...] que é preciso cuidar da pureza, da riqueza e da beleza da linguagem [...] É importante que os livros infantis não sejam apenas legíveis em função da idade à qual se destinam, mas sejam capazes de suscitar a adesão de seus leitores pela própria qualidade de sua expressão literária. (HELD, 1980, p. 209)

Certamente o primeiro aspecto, portanto, a ser observado, é a linguagem que enforma a obra. Espera-se sempre uma linguagem “carregada de sentido, no mais alto grau possível”, para retomar a famosa definição de Ezra Pound (1976, p. 35), deu à literatura. Uma obra literária deverá,

portanto, investir em uma linguagem conotativa, que coloque o leitor como que em suspensão.

Ao comentar sobre essa “suspensão momentânea” que o texto lírico pode provocar no leitor, Bosi (1983, p. 192) afirma que

Projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela.

No entanto, mesmo obras que seguem uma perspectiva mais realista na literatura infantil carecem sempre de um nível de linguagem cuja significação não resulte sempre única, fechada. É o que, segundo Ricardo Azevedo (1999, p. 5), diferenciaria a literatura infantil dos livros didáticos e paradidáticos. Os paradidáticos, mesmo lançando mão da ficção e da linguagem poética, têm sempre o intuito final de passar algum tipo de lição ou informação objetiva. Assim como nos didáticos, ao terminar de ler uma obra paradidática, todos os leitores devem ter chegado a uma mesma e única conclusão. Continuando, Azevedo afirma que

[...] os livros de literatura infantil colocam questões humanas vistas no plano da expressão pessoal (e não da informação baseada no conhecimento consensual e objetivo) através da ficção e da linguagem poética. São, em outros termos, ligados à “especulação”. (AZEVEDO, 1999, p. 5)

Essa especulação, citada pelo autor, se apresentaria justamente na temática comumente presente na literatura. Assuntos humanos, banais e cotidianos, subjetivos por princípio, como a “paixão, a morte, a busca do autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável (o gosto, o prazer, o amor, a beleza etc.), a busca da felicidade” (AZEVEDO, 1999, p. 5), não cabem em lições e só permitem especulações e trocas de impressões. Andruetto (2012, p. 119), ao defender que a literatura não necessita de adjetivações, também se coloca sobre o assunto:

(...) são produzidos muitos livros absolutamente direcionados, carentes de qualquer ambiguidade, que pedem uma única interpretação e afastam toda complexidade de sentido. Um chamado para que o leitor não se pergunte nada, quando a literatura é, basicamente, uma interrogação sobre o mundo.

Pedro Bandeira, reconhecido nacionalmente por sua produção de qualidade voltada ao público infanto-juvenil, faz uma reflexão que vai na mesma perspectiva de Andruetto, e expande essa relação “emocional” com a literatura, ao afirmar:

(Literatura) É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma, para fortalecer as emoções, para pensar com o coração, para raciocinar com o fígado, para entender com o pâncreas!

Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível compreender o mundo.

A Literatura não responde nada.

Literatura pergunta.

Pergunta? E onde encontro a resposta?

Sei lá. Procure dentro de você.

(BANDEIRA, 2005, p. 183)

Nesse sentido, fica claro o quanto o viés moralizante, pragmático, suprime dos textos toda plurissignificação própria e inerente à literatura. Essa ideia é corroborada por Antonio Candido (1999, p. 4), ao afirmar que a literatura, “longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica”, age com o “impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras”.

Esta rápida apresentação da defesa do caráter estético da literatura infantil mostra como está definida a questão, do ponto de vista dos teóricos citados. No entanto, na prática cotidiana de seleção de obras e leitura nas escolas, esse critério nem sempre predomina. Pode-se afirmar que ainda é muito forte a presença da leitura literária para crianças associada a algum tipo de ensinamento. Em pesquisa recente sobre indicação de obras ditas literárias em seis escolas particulares, Azevedo (2018) constata que cerca de 31% das indicações são claramente paradidáticas. Embora não predominante, a porcentagem de paradidáticos é, ainda assim, bastante significativa. Além de demonstrar que há uma indefinição entre os conceitos de literário e não literário, possivelmente pode influenciar diretamente no tipo de leitor literário que se quer formar.

Abordaremos esta questão a partir de uma pequena análise comparativa entre obras cuja temática é a mesma, mas a abordagem se diferencia de modo marcante. Escolhemos para comentar obras que circulam no espaço escolar como literatura, o que revela que a concepção estética, na prática, ainda parece distante da sala de aula.

UM TEMA E DUAS ABORDAGENS

São muitos os temas que podem ser inferidos da leitura de obras literárias. Há obras que trazem várias temáticas, o que favorece formas de projeção ou rejeição do sujeito leitor. Por exemplo, numa narrativa como *Os colegas*, de Lígia Bojunga Nunes, tanto se pode destacar a temática da amizade, quanto a da luta pela sobrevivência, da busca da individualidade, da resistência a modelos de vida impostos. No que se refere à poesia, os poemas tendem a trazer pontualmente uma temática que pode aparecer de modo direto ou indireto.

O que define o caráter artístico de uma obra não é, portanto, o tema que ostenta, mas, sobretudo, o tratamento artístico a ele concedido. Neste sentido, visando demonstrar como se dá a diferença de abordagem, escolhemos um tema para observar como ele é tratado em diferentes obras que circulam no espaço escolar.

Held (1980, p. 234) enfatiza que “o valor educativo do fantástico é mal percebido, muitas vezes negado, porque é um valor indireto, porque age subterraneamente, a longo prazo, no quadro de educação global da personalidade integral.” E continua: “Quem quiser dar à criança conhecimentos prontos e acabados, imediatamente mensuráveis, irá espontaneamente ao livro documentário e realista.” A seguir, a teórica faz um paralelo entre o “livro documentário e realista” e o “livro fantástico.” Este último

à primeira vista, suscita, ao contrário, a desconfiança: por definição, é visão pessoal de uma só pessoa, re-criação. Ensina a ver, a escutar, a pensar e a viver por si mesmo, e não necessariamente como carneiro de Panurgo. Literalmente, ele des-regula. Des-normaliza. E a sociedade prefere sempre quem a tranquilize e confirme sua boa consciência pondo-lhe, dentro dos olhos, a imagem estatisticamente dominante. O livro poético e fantástico representa, para quem o lê e para quem o escreve, “belo risco a correr”, segundo a expressão socrática. (HELD, 1980, p. 234)

A autora está propondo uma educação que suscite a inquietação, a “desconfiança”. Em outras palavras, uma educação que estimula a reflexão, o questionamento. É esse risco que muitas vezes o ambiente escolar, e alguns professores, não querem correr. É mais “seguro” o caminho em que todos chegam a uma mesma conclusão, mas pode ser muito mais prazeroso e produtivo o processo de ouvir as diferentes leituras que o texto literário pode suscitar.

Passemos, pois à leitura das obras selecionadas. O tema é a água, que, nalgumas obras didáticas é estudada de modo bastante enfático, sobretudo dado o problema enfrentado por muitos países e por determinadas regiões do Brasil, por exemplo. Escolhemos um poema de Cecília Meireles (2012), do livro *Ou isto ou aquilo*.

BOLHAS

Olha a bolha d’água
no galho!
Olha o orvalho!
Olha a bolha de vinho
na rolha!
Olha a bolha!
Olha a bolha na mão
que trabalha!
Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha
Olha a bolha!
Olha a bolha
que molha
a mão do menino:
A bolha da chuva da calha!
(MEIRELES, 2012, p. 13)

Em “Bolhas”, Cecília Meireles nos traz de maneira lúdica e musical a brincadeira através da observação de diversos tipos de bolhas. A convocação para que se “olhe” para as diferentes situações e formas com que a “bolha” se apresenta estimula a percepção e a fantasia do leitor. A aliteração do som *lh* (olha, bolha, galho, orvalho) confere uma sonoridade ao poema, que poderia sugerir o som das bolhas estourando. Estes procedimentos são certamente atrativos ao público infantil, que poderia ser motivado a pensar em outras tantas formas de bolhas que também poderiam ter aparecido no poema.

Como é próprio do gênero lírico, os versos podem aparecer, sem prejuízo de seu entendimento, desvinculados de ilustrações. Entretanto, por tratar-se de uma obra destinada ao público infantil, a ilustração assume um papel ainda mais importante, podendo não apenas representar o que traz o texto, mas também a ele atribuir novas possibilidades de sentido. Sobre essa importância, Cademartori (2008, p. 80) afirma que “o atrativo instantâneo que ilustrações de livros de literatura infantil exercem em crianças de qualquer época” é “fato inegável e de constatação óbvia”. Por isso, consideramos por bem apresentar a ilustração de Odilon Moraes que ornamenta esse poema, na 7ª. edição do livro *Ou isto ou aquilo*, que tomamos por base em nossa análise:

Ilustração 1 - Bolhas



Fonte: Meireles (2012, p. 13)

Na imagem acima, vemos que o ilustrador acaba por trazer um novo sentido às imagens de bolhas sugeridas no poema, não mencionado, mas igualmente familiar ao imaginário infantil: o da brincadeira de produzir bolhas de sabão com um objeto em formato de argola, e água misturada com sabão ou detergente. Como comentamos anteriormente, este é um poema que, além de rico em seu trabalho com a linguagem, com as imagens, também poderia render bastantes opções lúdicas de leitura em sala de aula.

Observemos agora um texto narrativo, que trata da mesma temática, retirado do livro *A última gota*, de J.L. Diego:

Kika voltou da escola, fez seus deveres e foi visitar Mestre Li. Estava preocupada, e o velho livro de tantas histórias percebeu.

— Que foi, menina? — perguntou, querendo acalmá-la.

— A professora explicou uma coisa na aula que me deixou assustada — explicou Kika.

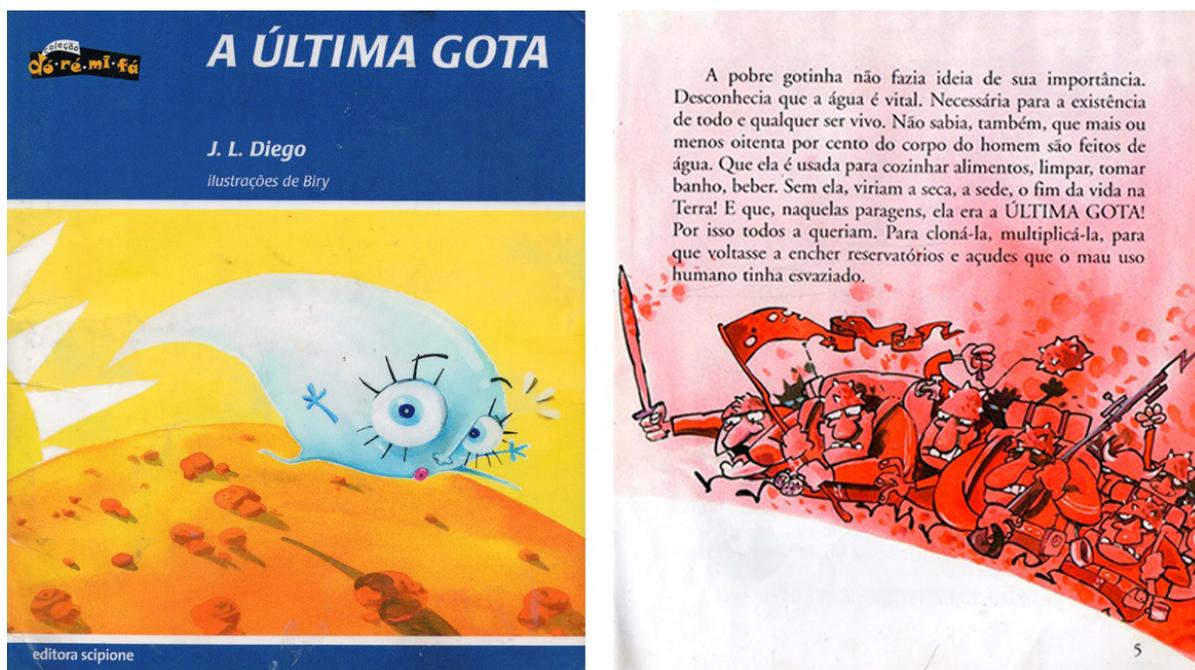
— O que ela disse? — quis saber Mestre Li.

— Disse que o problema da falta de água no planeta é muito grave — esclareceu a garota, agitada.

[...] A pobre gotinha não fazia ideia de sua importância. Desconhecia que a água é vital. Necessária para a existência de todo e qualquer ser vivo. Não sabia, também, que mais ou menos oitenta por cento do corpo do homem são feitos de água. Que ela é usada para cozinhar alimentos, limpar, tomar banho, beber. Sem ela, viriam a seca, a sede, o fim da vida na Terra! E que, naquelas paragens, ela era a ÚLTIMA GOTA! Por isso todos a queriam. Para cloná-la, multiplicá-la, para que voltasse a encher reservatórios e açudes que o mau uso humano tinha esvaziado. (DIEGO, 2004, p. 3-5)

Destacamos abaixo, a capa do livro, bem como a ilustração do trecho transcrito, uma vez que eles compõem, conjuntamente, as impressões que o leitor vai formando do texto.

Ilustração 2 – A última gota



Fonte: Diego (2004, p. 5)

Como podemos ver, ao observarmos apenas a disposição gráfica e ilustrações do texto, temos motivos para afirmar que o destinatário pretendido é o infantil. Mas, apesar de um início de história que nos leva a crer que estamos diante de uma ficção literária infantil, vemos, na continuação dessa mesma história, começarem a se delinear claramente os objetivos pedagógicos. Nesse caso, em específico, informações sobre a escassez de água no mundo e sua importância para os seres vivos.

Vemos, no trecho exemplificado, um diálogo, característica da oralidade, tão comum dos textos infantis, seguido por um parágrafo enorme claramente informativo e doutrinador, exaltando a importância da água para a vida humana. Esse é um exemplo claro do que Costa (2007, p. 29) chamará de obras “falsamente literárias”:

São aqueles livros que tomam a forma de literatura, com personagens, diálogos, cenários, conflitos e outros elementos textuais, mas que não praticam a reflexão sobre a característica poética da linguagem, evitam sentidos plurais e não escondem lições explicativas dos fatos científicos.

Neste sentido, vemos que aquilo que a autora descreve é o que podemos observar em *A última gota*, consideradas as especificidades de tratamento do tema.

O terceiro texto escolhido para discussão é o folheto de cordel *O planeta água está pedindo socorro*, do poeta popular Manoel Monteiro. Com uma produção ampla de folhetos, o poeta adaptou contos de fadas, fábulas e outras obras para o estilo de cordel. Seleccionamos três estrofes para apontar como o tema é abordado por um viés pragmático, embora formalmente

muito bem trabalhado.

01 - Você sabia que é
Preciso economizar
Água doce de beber
Porque senão vai faltar?
E que é muito provável
Que água doce e potável
Em breve possa acabar?

12 - O sanitário consome
De água uma boa carga
Pois de 10 a 15 litros
Se vão a cada descarga,
Estou dizendo a vocês
Que é isso no fim do mês
Que deixa a “continha” amarga.

13 - Para saber se a descarga
Está merecendo fé
Levante a tampa do vaso
Coloque pó de café
Se não houver movimento
Ali não há vazamento
Se tem, noutra canto é.
(MONTEIRO, 2007, p. 1-5)

O eixo do folheto é o desperdício e a necessidade de se economizar água. Nas 46 sextilhas que compõem o texto, apesar de usar elementos característicos da literatura de cordel, como a musicalidade e o humor, o objetivo com o qual o cordel foi escrito é claro, assim como a finalidade a que ele se propõe: que, ao final da leitura, todos saiam com uma mesma consciência formada sobre a necessidade de se economizar água e, ao mesmo tempo, sabendo como economizar.

Os três textos escolhidos revelam perspectivas diferenciadas. O poema de Cecília Meireles enfatiza o convite à percepção, através do olhar. As bolhas não são objeto de estudo nem de ensinamento, mas sim, de encantamento. Já os dois seguintes apresentam um objetivo claro, que é o de informar sobre o problema da redução do volume de água e o modo de economizá-la. Portanto, o primeiro texto prima pela dimensão estética, sem os objetivos pragmáticos demonstrados nos demais.

Se compararmos esses dois últimos exemplos que comentamos com um livro didático de Ciências, em que também se tematize a água, não encontraremos grandes diferenças. Vejamos,

como exemplo, o trecho a seguir:

A forma como a água é encontrada na natureza recebe o nome de estado físico. Existem três estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso.

A água de rios e mares, assim como a água que bebemos, está no estado líquido.

A água no estado gasoso, em forma de vapor, está presente no ar à nossa volta. O vapor de água é invisível.

O gelo é a água no estado sólido. Nas regiões mais frias da Terra existem grandes quantidades de água congelada, as chamadas geleiras. A neve e o granizo também são exemplos de água no estado sólido. (BACICH, 2015, p. 11)

Esse texto foi trazido apenas para que se possa comparar a semelhança de seu conteúdo informativo com o exemplo da narrativa e o do cordel, que são apresentados ao público leitor como “literatura”. Esse trecho do livro de Ciências cabe bem na definição trazida por Azevedo (1999, p. 1) ao dizer que os livros didáticos são “essencialmente utilitários, constituídos de informações objetivas que, em resumo, pretendem transmitir conhecimento e informação”, que, como mostramos, muito se aproxima dos textos paradidáticos que apresentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazermos a discussão sobre a importância de se considerar a qualidade estética ao fazer a seleção de um livro literário para o público infantil, não pretendemos negar que a literatura pode levar a diferentes níveis de ensinamento. Nesta mesma perspectiva, Perrotti (1986, p. 22) afirma que

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra literária educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. significa dizer que, se a obra realiza todas essas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia, todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse fator. (PERROTTI, 1986, p. 22)

De fato, a literatura pode ensinar alguma coisa a seus leitores – não somente a crianças. O que se aprende em literatura talvez seja um modo peculiar de ver o mundo a partir da fantasia, da percepção de coisas a que não dávamos importância; ou ainda, aprende-se a alargar a sensibilidade, a conviver com o diferente, a conhecer-se, sobretudo, quando nos projetamos nos textos.

Ainda que seja uma questão polêmica, a literatura infantil é levada a realizar, dessa maneira, sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Não há como não lembrar Antonio Candido (2011, p. 174-175), ao falar sobre a “função humanizadora” da

literatura. Daí derivando suas funções mais específicas de “satisfazer a necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade” e, ainda, ser “uma forma de conhecimento do mundo e do ser”. Desse modo, a literatura propicia os meios para a emancipação pessoal do leitor por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Essas reflexões, perpassando alguns dos grandes teóricos da literatura infantil, ganham fôlego e ainda mais força ao serem embasadas pelo que já na década de 1950 nos dizia Cecília Meireles:

O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura Infantil, seja na Literatura Geral são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer a inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis, cativando o leitor da primeira à última página, ainda quando nada lhe transmitam de urgente ou essencial.

[...] Se a beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária, em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos. (MEIRELES, 2016, p. 69-70; 73)

Já os textos utilitários quando se prestam a ser veículo de transmissão de um conteúdo, perdem inevitavelmente sua plurissignificação, os espaços em branco que poderiam dar vazão à imaginação. São, dessa maneira, convertidos a pensamento unitário, o que tende a homogeneizar a experiência (ANDRUETTO, 2012, p. 116). Poderíamos talvez dizer que se tratam de *cartilhas*, disfarçadas de literatura, e que têm como objetivo ensinar algum conteúdo. A grande questão que se coloca com relação a estas obras é: de algum modo contribuem para formação de leitores ou, de fato, podem é afastá-los, uma vez que são carentes daquela dimensão fundamental da literatura infantil: o apelo à fantasia, à imaginação e a ambiguidade, elementos que permitem ao leitor uma identificação (ou rejeição), e não meramente a aprendizagem de um conteúdo?

Em oposição a isso, a literatura é expressão de arte, sem imposições de nenhuma espécie, sem verdades prontas, dotada de uma gratuidade que pode até tornar-se útil por consequência, mas não utilitária em sua constituição. Como nos diz Aguiar (2001, p. 160), apenas “através da experiência estética, o pequeno leitor aprende a ordenar seu mundo interno e a projetar valores a partir de um confronto ético-estético com o real, o fictício e o imaginário”.

Não estamos com isso querendo afirmar não haver, dentro da instituição escolar, espaço para os livros paradidáticos. Quanto a isso, concordamos com Bandeira (2005, p. 183) que “há lugar para tudo: didatismo, paradidatismo e literatura, mas cada coisa em seu lugar”. E diríamos mais, sem que o espaço de um seja ocupado pelo outro por uma confusão na delimitação desses conceitos e seus usos.

Nesse sentido, vendo a literatura como um meio de, através do prazer e do estranhamento, nos humanizar e nos fazer re-significar nossas experiências, é que reforçamos a importância da seleção adequada das obras na formação do leitor literário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

AZEVEDO, Ricardo. **Livro para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias.** Publicado no "Jornal do Alfabetizador". Porto Alegre: Kuarup. Ano XI - nº 61, 1999, p. 6-7.

BACICH, Lilian; CARONE, Célia R; PICHILIANI, Edilson A. **Presente ciências naturais.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito eu sou criança.** São Paulo: Moderna, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males.** Revista do Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, número especial Antonio Candido. Campinas, 1999.

_____. **Antonio Candido: vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

DIEGO, J. L. **A última gota.** São Paulo: Scipione, 2004.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** São Paulo: Cosac Naify, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** São Paulo: Global, 2012.

_____. **Problemas de literatura infantil.** 4.ed. São Paulo: Global, 2016.

MONTEIRO, Manuel. **O planeta água está pedindo socorro.** 3. ed. Campina Grande, 2007.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Icone, 1986.

POUND, Ezra. **A arte da poesia**. Trad. Heloysa de L. Dantas e José P. Paes. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo: 1976.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

**REPRESENTAÇÃO E PROTAGONISMO: A FIGURA MATERNA
NOS CONTOS A *PRINCESA QUE ESCOLHIA* E *UMA, DUAS, TRÊS*
PRINCESAS DE ANA MARIA MACHADO**

**REPRESENTATION AND PROTAGONISM: A FIGURA MATERNA NOS
CONTOS A *PRINCESA QUE ESCOLHIA* E *UMA, DUAS, TRÊS PRINCESAS*,
OF ANA MARIA MACHADO**

*Roseli Meira Gomes Rocha*¹

*Adriana Maria de Abreu Barbosa*²

RESUMO

O presente estudo propõe uma análise comparativa da representação da figura da mãe nos contos de fadas clássicos, revisitada pela literatura contemporânea de Ana Maria Machado ao escrever os contos *A princesa que escolhia* e *Uma, Duas, Três princesas*. A autora nos traz a possibilidade de repensar a representação materna a partir desses contos contemporâneos, abarcando vozes femininas que transgridem ou reafirmam o pensamento patriarcal e revendo paradigmas socioculturais estabelecidos.

Palavras-chave: Identificações de gênero. Representação. Literatura infantojuvenil. Ana Maria Machado.

1 Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

2 Graduada em Letras pela UERJ(1992), Mestre em Língua Portuguesa pela PUC do Rio (1996) e Doutora em Semiologia pela UFRJ (2001). Pós-doutora pelo Programa de Pós -graduação em Letras da UFPE(2015). Professora Titular da Cadeira de Teoria da Literatura no Departamento de Ciências Humanas e Letras(DCHL) da UESB; Coordenadora do Grupo de Pesquisa GETED(Grupo de Estudos em Teorias do Discurso); Professora no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura , Educação e Linguagem(PPGCEL_UESB). Atua na docência de Teoria Literária. Pesquisa a literatura de autoria feminina na literatura brasileira moderna e contemporânea , com o viés da Crítica Feminista.



ABSTRACT

The present study proposes a comparative analysis of the representation of the mother figure in classic fairy tales, revisited by the contemporary literature of Ana Maria Machado when writing the stories *The princess that chose* and *One, Two, Three princesses*. The author brings us the possibility of rethinking the maternal representation from these contemporary tales, encompassing female voices that transgress or reaffirm patriarchal thinking and review established sociocultural paradigms.

Keywords: Gender identifications. Representation. Children's Literature. Ana Maria Machado.

Autoria feminina: Ana Maria Machado

Refletir sobre a escrita feminina contemporânea, que rompe com padrões clássicos e fomenta debates sociais, por vezes, contestando “verdades” para uma sociedade androcêntrica é o que se pretende atingir no trabalho aqui apresentado. Para tanto, será indispensável evidenciar as estratégias discursivas nos contos *A princesa que escolhia* e *Uma, Duas, Três princesas*, alinhados à crítica feminista em texto de autoria feminina. Como bem nos acrescenta Lygia Fagundes Telles (1973), “sempre fomos o que os homens disseram que nós éramos. Agora somos nós que vamos dizer o que somos” (apud COELHO, 1993, p. 6).

Ao analisar um texto, deve-se manter a cautela e não esperar que suas abordagens consigam preencher todas as lacunas interpretativas e dar respostas definitivas sobre as intenções do sujeito comunicante, mas sim, “dar conta dos possíveis interpretativos que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação” e buscar meios para responder à célebre frase: “‘Quem o texto faz falar?’ ou ‘quais sujeitos o texto faz falar?’” (CHARAUDEAU, 2014, p. 63) Assim, este estudo questionará o texto literário a fim de encontrar possíveis interpretativos: De que maneira o texto *faz falar* o patriarcado? O texto *faz falar*, com as atitudes das protagonistas, o feminismo? Interessa a este estudo também “quem fala”, pois acreditamos que a autoria feminina faz diferença na produção literária, visto que

A considerável produção literária de autoria feminina, publicada à medida que o feminismo foi conferindo à mulher o direito de falar, surge imbuída da missão de “contaminar” os esquemas representacionais ocidentais, construídos a partir da centralidade de um único sujeito (homem, branco, bem situado socialmente), com outros olhares, posicionados a partir de outras perspectivas. O resultado, sinalizado pelas muitas pesquisas realizadas no âmbito da Crítica Feminista desde os anos 1980 no Brasil, aponta para a re-escritura de trajetórias, imagens e desejos femininos. (ZOLIN, 2009, p. 106)

Ana Maria Machado, escritora conceituada por sua vasta produção literária, especialmente pela sua dedicação ao universo infantil e juvenil, conquistou, pelo conjunto da obra, em 2000, o prêmio Hans Cristian Andersen, que pode ser considerado um Nobel da literatura para crianças. Apenas duas vezes, desde sua criação em 1956, essa premiação internacional prestigiou a produção brasileira, e foi através de produções de autoria feminina, tendo sido a primeira Lygia Bojunga Nunes, em 1982.

Durante sua trajetória, Ana Maria mostrou que sua escrita não tem limite de idade e também lançou livros para adultos, e foi agraciada em 2001 com o prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras. Sua trajetória começou bem antes, em 1969, quando lecionava em colégios e faculdades, e foi convidada pela editora Abril para colaborar com histórias infantis para a nova revista: *Recreio*. Por ter sido voz ativa contra ditadura, em 1970 foi presa e optou por exilar-se na França. Mesmo longe continuou produzindo para revista e depois lançou seus primeiros livros, contos e novelas e não parou mais.

Paralelamente a essa significativa trajetória da autora, nota-se que seus textos tratam de temas atuais e necessários para os leitores, pois falam principalmente de respeito, através de importantes debates sobre relações de gênero, e acima de tudo, nos fazem refletir que é preciso transmitir através da literatura, seja adulta ou infantil, valores de equidade.

Ao participar da 6ª Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica) 2016, em que foi a grande homenageada, no momento em que foi indagada pela mediadora, Monica Meneses, sobre se considerar feminista, visto que destaca em suas personagens características transgressoras, ela respondeu:

Ao longo da minha vida, fui muito combativa e militante, mas nunca fui partidária. Nunca pertenci a nenhuma organização. Não sei se sou feminista ou socialista. Sei que estou próxima dessas duas características, mas não vejo isso como rótulo. Além do mais, não tem como na minha geração uma mulher com a minha história, que viveu no Brasil que eu vivi, não ter uma atitude feminista. Mas esse rótulo não me incomoda. (MACHADO, 2016)

A mudança de postura de escritores, como Ana Maria Machado, tem auxiliado a difusão das evoluções sociais e multiculturais, endossando o entendimento de que é através da linguagem e do discurso que o feminismo conseguirá re/desconstruir a “lógica discursiva da identidade social dominante” e configurará como possibilidade de resistência. (RAGO, 2013, p. 31)

Lendo contos de fadas

No começo do século XXI os contos de fadas ainda são muito lidos, não apenas os tradicionais, como também as releituras que traçam interessantes diálogos intertextuais, proporcionando “novas escrituras, novos exames de velhas e conhecidas ‘histórias da carochinha’, numa atitude explícita de questionamento e desnudamento, que implica a recusa de convivência com a legitimação ou continuidade da tradição patriarcal.” (MARTINS, 2015, p. 40) Os estudos voltados para a literatura infanto-juvenil são cada vez mais necessários e exigem sempre muito cuidado. Neste sentido, Carrijo e Martins nos dizem que

[...] a literatura destinada potencialmente às crianças não é uma questão menor, não devendo, pois, ser tratada de maneira distinta das demais literaturas. Ela tem seu valor, e é através dela que a criança pode atravessar pelas mais diversas trilhas e se sentir bem com os avanços e ganhos que alcança (2014, p. 11)

A literatura resgata contos de fadas para reconstruir um cenário diferente, propondo um solo fértil para o pensamento libertário, visto que “[...]as histórias de fadas da literatura infanto-juvenil contemporânea estão a favor da desconstrução de estereótipos que aprisionem as atitudes comportamentais das crianças” (KHÉDE, 1990, p. 33). Com o intuito de *tecer uma teia* que nos leve a apontar as agudezas encontradas nos contos *A princesa que escolhia* e *Uma, Duas Três Princesas*, é interessante compreender como nesses contos a autora rompe com imagens socialmente disseminadas e dá voz às mães das princesas, que por muito tempo foram silenciadas nos contos de fadas tradicionais, mostrando que antes de serem mães são mulheres e que têm muitas contribuições para compartilhar. A esse respeito, em *Para educar crianças feministas: um manifesto* com sugestões sobre como educar crianças feministas, Adichie aconselha às mães que “[a] maternidade é uma dádiva maravilhosa, mas não seja definida apenas pela maternidade. Seja uma pessoa completa. Vai ser bom para sua filha.” (2017, p. 14)

Essa dificuldade feminina em separar a mulher da mãe parece exigir um longo aprendizado, pois a existência feminina foi determinada por uma conexão numa função de cuidado ou suplemento de um outro. Essa discussão fora iniciada de certo modo pela pioneira Beauvoir, quando, ao chamar as mulheres de segundo sexo, explica: “A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro” (1970, p. 11)

Desse modo propõe-se ler os contos *A princesa que escolhia* e *Uma, Duas Três Princesas* de Ana Maria Machado numa perspectiva feminista, por entender que são espaços nos quais a autora reflete a representatividade materna e, fazendo isso, elucida questões referentes ao estudo de gênero. Para tanto, será apresentada inicialmente uma breve reflexão sobre alguns posicionamentos da história cultural e da psicanálise nos contos de fadas tradicionais e em seguida analisar as novas possibilidades de escrita nos contos escolhidos.

Representação materna nos contos tradicionais

Os contos de fadas que conhecemos passaram por um longo caminho até apresentarem as formas canônicas compiladas por Charles Perrault em *Histoires ou contes du temps passé ou Contes de ma Mère L'Oye* (1697), pelos Irmãos Grimm e as versões a que se tem acesso atualmente, e não é nada fácil delinear a sua genealogia, pois ainda há muitos pontos obscuros, visto que, além de ter na tradição oral sua origem, há inúmeras adaptações e releituras que foram realizadas ao longo dos anos. Segundo Jack Zipes, esta transição da tradição oral para literária não foi tranquila, houve uma “apropriação dialética”, uma vez que “as histórias orais foram assumidas por uma classe social diferente e as formas, os temas, a produção e recepção dos contos foram transformados”

(1994, p. 10-11). Os irmãos Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, folcloristas e filólogos, optaram, assim como Perrault, por fazer adaptações segundo as expectativas da sociedade da época ou suas próprias convenções, influenciadas por representações patriarcais, apesar de haver certas diferenças nas versões dos contos de fadas apresentadas por ambos.

Não há discursos neutros, sempre existe a presença de condicionantes externos ou internos que justifiquem escolhas por um dado posicionamento crítico, seja ele consciente ou não. Neste sentido, Chartier atesta que:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (2002, p. 17)

A literatura constrói personagens ficcionais tendo por base sujeitos reais, ou ao menos imagináveis. Contudo, mais instigador do que analisar o que foi apresentado em um texto, é indagar aquilo que não foi dito, que, por não ter sido delimitado, pode configurar algo discursivamente infinito e desafiador. Orlandi nos traz, a partir das reflexões de linguistas como O. Ducrot (1972), que “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”. (2007, p. 82) As respostas procuradas dependerão do recorte de cada processo discursivo analisado. No presente estudo, a percepção da ausência ou silenciamento da representação materna nos contos de fadas visa compreender o porquê de ter sido calada e nos leva a pensar o que teria a dizer. Nessa linha de pensamento, Orlandi propõe que “entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise.” (2007, p. 85)

Na imagem materna, por exemplo, o emudecimento é considerado como modelo perfeito de comportamento, e isso gera a anulação dessa imagem e até mesmo o seu desaparecimento do texto, o que, em contrapartida, é resgatado e posto em evidência nos revisionismos, através principalmente da autoria feminina. Isso foi demonstrado por Maria Cristina Martins (2015) em seu livro *(Re) Escrituras: Gênero e o Revisionismo Contemporâneo dos Contos de Fadas*, que analisa o revisionismo dos contos de fadas infantis através das obras das escritoras Margaret Atwood, A.S. Byatt e Angela Carter, além de assegurar que o revisionismo literário desenvolve “importantes deslocamentos narrativos os quais vão contribuir para o almejado estranhamento das histórias que pensávamos conhecer bem” (2015, p. 164). O mesmo é possível perceber na escrita de Ana Maria Machado no Brasil.

Vale ressaltar, contudo, que nos contos tradicionais também há presença de personagens femininas fortes e com papéis relevantes, que inicialmente deixam transparecer uma imagem frágil, mas que ao final evidenciam que são as principais responsáveis pelo seu “final feliz”.

Tanto na versão francesa adocicada e popular de *Cinderela* ou *Sapatinho de vidro* apresentada por Perrault, quanto na versão alemã dos irmãos Grimm, por exemplo, todo sofrimento enfrentado pela protagonista é recompensado no desfecho da narrativa. Sobre isso, Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006), discorrem que:

Este é então o destino da heroína, não ser amada em casa e trabalhar feito um servo. Porém, tão bom é seu caráter que ela suporta a carga sem pestanejar e não só trabalha muito como trabalha bem. Sua trajetória contém de forma dramática uma virada clássica nos contos de fadas, em que o herói prova no mundo externo uma grandeza que em casa ninguém via. (2006, p. 110)

O revisionismo que encontramos nos textos aqui analisados propõe às personagens femininas a liberdade para alcançar seus objetivos sem precisar se adequar a um “sapatinho de cristal” nem tão pouco se submeter a humilhações diversas para serem dignas da utópica felicidade eterna.

Bruno Bettelheim (1996) vê os contos de fadas clássicos como um importante meio de superação de problemas infantis, que levaria a criança a viver a problemática apresentada, enfrentando suas angústias ou antecipando problemáticas familiares. Em seu livro *Psicanálise dos contos de fadas* (1996), Bettelheim acredita que a “divisão típica do conto de fadas entre a mãe boa (normalmente morta) e uma madrasta malvada é útil para a criança”, pois vê como positiva a figura malvada da madrasta, conservando “intacta a mãe boa, como também impede a pessoa de se sentir culpada a respeito dos pensamentos e desejos raivosos quanto a ela – uma culpa que interferiria seriamente na boa relação com a mãe.” (BETTELHEIM, p. 73, 1997)

No entanto, para Robert Darnton (2001), há uma fragilidade nesse tipo de análise, por não considerar as suas origens e não ver os contos como documentos históricos, que ao longo dos tempos sofreram importantes transformações culturais. Pelo viés da história cultural, de acordo com o autor, para compreender o discurso apresentado nos contos é preciso observar as maneiras de pensar dos franceses no final do século XVII, “não apenas o que pensavam as pessoas, mas como pensavam – como interpretavam o mundo, conferiam-lhe significado e lhe fundiam emoção”. (DARNTON, 2001, p. 23)

A problemática envolvendo a ausência da mãe e o surgimento da madrasta nos contos também pode ser entendida, nos estudos referentes à história cultural, como ilustração da vida miserável dos camponeses nas narrativas, pois no período em que foram provavelmente, escritas

[p]oucos dos sobreviventes chegavam à idade adulta antes da morte de pelo menos, um de seus pais. E poucos pais chegavam ao fim de seus anos férteis, porque a morte os interrompia. (...) Em Crulai, um em cinco maridos perdia a esposa, e então tornava a casar-se. As madrastas proliferavam por toda parte – muito mais que os padrastos, porque o índice de novos casamentos entre viúvas era de um em dez (DARNTON, 2001, p. 44-45)

Tanto a história cultural quanto a psicanálise buscam explicar a ausência ou anulação

da figura materna, mas este estudo quer ir além e propor reflexões através da crítica feminista, mostrando como os contos contemporâneos tentam superar esse silenciamento e mostrar que é possível revisitar os clássicos e acrescentar novas maneiras de abordar o feminino na literatura produzida por mulheres.

Protagonismo através do revisionismo literário

Perspectivamos na obra de Ana Maria Machado uma proposta de reconstrução do conceito do que é o feminino e conseqüentemente do que são as mulheres pela escrita literária. Isso se daria na construção de perfis transgressores que representam hoje o que muitas feministas sonharam no passado, mostrando que “[...] a linguagem e o discurso são instrumentos fundamentais por meio dos quais as representações sociais são formuladas, veiculadas, assimiladas, e de que o real-social é construído discursivamente.” (RAGO, 2013, p. 307) Neste sentido também discorre Martins, ao ressaltar narrativas que abordam o papel da mulher na sociedade e caminham no “sentido contrário desse determinismo narrativo, rejeitando o fechamento em soluções definitivas e oferecendo-nos uma visão bastante otimista do próprio processo de narração de histórias” (2015, p. 270). Do mesmo modo, este trabalho observa esses direcionamentos nos contos *A princesa que escolhia* e *Uma, Duas Três Princesas*.

Um leitor que só tiver acesso a textos literários com discursos patriarcais, com personagens masculinos no centro da história, a quem tudo é possível e permitido, e apenas personagens femininas com a inexpressividade camuflada pela doçura e pela obediência, poderá ter a errônea percepção de universalidade no que está lendo. Chartier salienta que é importante tomar cuidado com o

que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado, que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata. (2001, p. 22)

Deste modo, a representação das mães nos contos de fadas clássicos é também um meio de “compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (CHARTIER, 1996, p. 23), e assim, utilizar essa apreciação para ajudar repensar novos caminhos da rescrita literária contemporânea e contribuir para a solidificação de um pensamento crítico feminista.

Usando estratégias revisionistas, Ana Maria Machado nos apresenta *A princesa que escolhia* (2006), uma princesinha muito boazinha, que sempre dizia sim para tudo, até que um dia disse: “- Desculpe, mas acho que não” (MACHADO, 2006, p.5) Essa negativa mostra o início de um comportamento transgressor, que levou a mãe “[...] que também era boazinha demais” a quase desmaiar; o pai “[...] que era todo metido a manda-chuva, ficou furioso”, até

porque, para ele os papéis eram bem definidos: ao príncipe cabe “[...] andar a cavalo, enfrentar gigantes e matar dragões”; quanto à princesa, “só serve para ficar aprendendo a ser linda e boazinha” (MACHADO, 2006, p.5). Logo resolvem castigá-la e trancá-la em uma torre, até quando resolvesse voltar a ser boazinha. Essa atitude, de acordo com Lucinei Maria Bergami, “[...] remonta ao patriarcalismo e à prática cultural de calar a voz feminina”, enquanto o comportamento da mãe perpetua “[...] padrões de comportamentos que lhe foram incutidos culturalmente como verdades absolutas.” (2014, p.115)

Em *A princesa que escolhia* (2006), são raros os momentos em que a rainha aparece, e, quando isso ocorre, ela propaga o mesmo discurso do rei, instigando a filha a repensar sua decisão: “- Como é filha? Resolveu ser boazinha e dizer sempre sim?” Em resposta, a princesa é enfática: “- Não dá, mesmo. Eu quero é poder escolher sempre. [...] – Só quando a gente pode dizer não é que tem graça dizer sim.” (MACHADO, 2006, p. 12) A postura da rainha condiz com a imagem feminina associada a uma mulher meiga e pacífica, que se torna responsável pela perpetuação dos bons costumes e modelo ideal de mulher, de acordo com os parâmetros exigidos pela sociedade patriarcal. Essa representação auxilia a manutenção do patriarcado desde o início dos tempos e, sendo reafirmada em alguns textos literários, funciona como tecnologia de gênero. Para Lautettis, o gênero é uma “tecnologia sexual”, ou seja, um resultado da união de variadas tecnologias sociais, que tem na literatura um importante representante entre outras “práticas da vida cotidiana”. (LAUTETIS, 1987, p. 211) Entende-se, deste modo, o gênero como uma representação construída por meio de produção cultural e “discursos institucionais”, capazes de interferir e direcionar o “campo do significado social”, como é notado no cinema, na narrativa e na teoria. (LAURETIS, 1987, p. 228)

Já em *Uma, Duas Três Princesas* (2013), Ana Maria Machado apresenta uma mãe protagonista, com novos valores ideológicos, transgredindo um perfil comum nos contos de fadas. Neste conto não há príncipes, mas três lindas princesas morenas de cabelos cacheados e olhos que lembravam jabuticaba, azeitona e avelã. Para literatura infanto-juvenil brasileira uma significativa quebra nas expectativas em relação à aparência física das princesas, apontando para uma identificação étnica diferenciada. Fora isso, todas são estimuladas, principalmente pela mãe, a estudar, viajar e explorar novos horizontes. Bem diferente dos clássicos em que “a curiosidade feminina, por exemplo, é violentamente reprimida e castigada nos contos, [e] a masculina é de certa forma exaltada como símbolo do espírito aventureiro do homem.” (MARTINS, 2015 p. 32) Conforme esclarece Martins, quando personagens ativas surgem, há uma forte tendência em apresentá-las como vilãs, que merecem punições. Passos nos acrescenta que “[e]nquanto se valoriza o tipo de mulher passiva e inocente, a legitimidade do poder masculino não é afetada por nenhuma espécie de competição”. (PASSOS, 1996, p. 59)

Construindo princesas com acesso à informação e ao conhecimento, Ana Maria Machado arquiteta na ficção uma demanda apontada por Woolf e Beauvoir. A primeira nos lembra como o fato de as meninas não terem acesso à educação formal retirava-lhes a possibilidade de outros

destinos que não os domésticos, pois “elas se casavam, querendo ou não, antes mesmo de sair dos cueiros, provavelmente aos quinze ou dezesseis anos.” (WOOLF, 2014, p. 68). Já Beauvoir, nos mostra que, ao ter negada a igualdade intelectual, a menina ao chegar na vida adulta não tem forças para sair do conflito entre o privado e o público:

Educada no respeito à superioridade masculina, é possível que julgue ainda que cabe ao homem ocupar o primeiro lugar; por vezes teme também, o reivindicando, arruinar o lar; indecisa entre o desejo de se afirmar e o de se afirmar, fica dividida, dilacerada. (2009, p. 895)

Entendemos que o tema da relação entre mães e filhas é uma oportunidade de discutir gênero e uma pauta feminista necessária. A Psicanálise desde Freud aponta o papel da relação mãe e filha para o tornar-se mulher, Maria Rita Kehl ainda nos acrescenta que:

Uma menina ama sua mãe porque um dia teve nela seu primeiro e único objeto de amor e, mais ainda, um dia imaginou ser seu único e perfeito amor. Uma menina ama sua mãe porque foi nos braços dessa mulher que um dia foi passiva, seduzida, introduzida no circuito sem fim que começa na satisfação das necessidades vitais e desemboca nas tentativas de realização de desejos. Uma menina ama masculinamente a sua mãe, até que comece a odiá-la e, então, comece a se tornar mulher (1996, p. 108-109)

Na resolução psicológica do complexo de castração na menina, segundo Kehl, apoiada no pensamento de Freud, o amor e o ódio pela mãe é a trama para que a menina “aceite seu destino” encontre “o caminho da feminilidade”. (KEHL, 1996, p. 109) Anular a figura materna nas histórias é tirar da criança o que poderia ganhar através dessa experiência, mesmo que não seja necessariamente para aceitar um destino.

Reforça-se, assim, o lugar dos contos de fada na formação da feminilidade, por concordarmos com Bettelheim (2015), em *A psicanálise dos contos de fadas*, ao afirmar que a literatura é um canal para as experiências infantis serem mais apropriadas e desenvolverem as habilidades capazes de dar significado a sua vida. Por esse viés, percebe-se a importância de tratar a literatura infanto-juvenil com muita seriedade e trazer temas que contribuam para construção de identidades.

Feminilidade: destino ou escolha?

Nos contos tradicionais, “aceitar seu destino” configurava para princesa esperar que um corajoso príncipe viesse salvá-la de algum perigo e como recompensa casaria e viveriam *felizes para sempre!* Como um roteiro ou script de vida, esse discurso repetido inúmeras vezes pela leitura e contação de histórias auxiliou a construir um cenário para representações do lugar da mulher em sociedade.

Em contrapartida, nos contos contemporâneos de Ana Maria Machado há uma tendência para abordar o futuro das personagens como sendo algo muito particular, portanto sem scripts

ou roteiros pré-definidos, cabendo somente a elas o poder de escolher que caminho almejam seguir. Assim, não há um destino previamente preestabelecido pela sociedade e cada personagem precisa achar um meio para encontrar a sua feminilidade.

No conto *A princesa que escolhia*, a autora usa adjetivos como “maria-vai-com-as-outras” para caracterizar a personagem que antes só sabia dizer “– Sim, senhor. – Sim, senhora” e chega a considerar como sem graça a história de alguém com esse perfil; entretanto a princesinha optou por seguir um caminho diferente do que tinha sido traçado para ela. Buscou ser apenas uma criança, sem rótulos. Aprendeu a subir em árvores, brincar de pique e a pescar no laguinho com os filhos do jardineiro do castelo; não queria ser uma menina limitada, como já nos alertara Beauvoir, ao relembrar o comportamento cristalizado de uma jovem, “a quem essas proezas são proibidas e que, sentada ao pé de uma árvore ou de um rochedo, vê acima dela os meninos triunfantes, sente-se inferior de corpo e alma” (2009, p.20).

Desse modo, a protagonista desautoriza a crença em papéis fixos de gênero e dialoga com a discussão teórica de Chimamanda, para quem cabe à mãe essa desautorização com aconselhamentos do tipo: “Ensine a ela que ‘papéis de gênero’ são absurdos. Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa ‘porque você é menina’. ‘Porque você é menina’ nunca é razão para nada. Jamais” (ADICHIE,2017, p. 21)

O discurso materno nesse conto caracteriza a postura da filha como uma subversão do que já estava estabelecido para uma menina em seu processo de construção da feminilidade. A autora coloca no texto comportamentos diferentes entre mãe e filha, que leva o leitor a repensar o que deve se sobrepôr: a submissão ou a independência. Essa temática de gênero que aborda as diferentes perspectivas do que possa ser uma mulher já apareciam na literatura da autora nos idos da década de oitenta com a obra *Bisa Bia Bisa Bel*. Mais uma vez cabe à filha ser a porta-voz de um pensamento moderno do que seja a construção da identidade feminina. Por outro lado, na ficção mantém-se a cultura patriarcal presente nos questionamentos feitos à princesa pela voz da mãe. “Vai tomar jeito? Resolveu ser boazinha e sempre dizer sim?” Para Beauvoir (2009, p. 28),

Quanto mais a criança cresce, mais o universo se amplia e mais a superioridade masculina se afirma. Muitas vezes, a identificação com a mãe não mais se apresenta como solução satisfatória; se a menina aceita, a princípio, sua vocação feminina, não o faz porque pretenda abdicar: é, ao contrário, para reinar; ela quer ser matrona porque a sociedade das matronas parece-lhe privilegiada; mas quando suas frequentações, estudos, jogos e leituras a arrancam do círculo materno, ela compreende que não são as mulheres e sim os homens os senhores do mundo.

É uma tônica na obra de Ana Maria Machado mostrar que é através da educação que poderemos conquistar o que desejamos, além de ser também um mecanismo de empoderamento. Para a princesa, *salvar-se dos aconselhamentos da mãe foi possível por conta de um exílio numa*

torre rodeada de livros. O que parecia ser uma prisão se tornou liberdade, pois, diferentemente dos contos de fadas tradicionais, esta torre não a isolava; pelo contrário, apresentava-lhe o mundo. Nela ficavam os antigos aposentos de um mago, uma biblioteca e acesso a um lindo jardim, além de “computador com a acesso à internet. E ela lia, lia, sem parar. (...) emprestava livro para os amigos. Adoravam conversar sobre o que tinham lido. E cada um ficava cada vez mais sabido.” (MACHADO, 2006, p. 10) Foi ali que fez amizade com os filhos do jardineiro e pôde subir em árvores, brincar e pescar em um lago.

Este conhecimento uniu novamente pai e filha, visto que foi a princesa quem descobriu a solução para uma epidemia que assolava o reino, mostrando a emancipação feminina através da participação da vida pública, e como recompensa optou por ter o direito de escolher sempre, “poder apontar o que preferia, poder decidir”, e como “palavra de rei não volta atrás”, ele concordou. (MACHADO, 2006, p. 16)

Em outro momento da história a autora revisita uma parte crucial dos enredos dos contos de fadas clássicos: o baile. Ocasão usada para encontrar um marido para filha: “- Assim você vai poder escolher seu marido... – disse a rainha toda satisfeita. / - Isso mesmo – disse o rei – Viu como eu sou moderno? Eu deixo você escolher.” (MACHADO, 2006, p.20) A princesa educadamente “conversou com todos, ouviu o que eles diziam, respondeu com atenção. Foi encantadora. E eles ficaram encantados com aquela princesa tão linda e inteligente, tão educada, com tanto assunto. (MACHADO, 2006, p. 22) Contudo, ao ser apresentada aos príncipes e não se decidir entre nenhum, ela transgride o enredo comum dos contos de fadas – *se casaram e viveram felizes para sempre*, escolhendo não se casar. Ela preferiu estudar e conhecer mundo através de livros e viagens. Mais tarde reencontrou um seu amigo de infância, o filho do jardineiro e o escolheu, mas para ser seu namorado. Quanto ao final feliz? Não se sabe. A princesa pode não ter escolhido um príncipe e terem vivido felizes para sempre, mas escolheu um príncípio, “só um jeito de começar” (MACHADO, 2006, p. 34)

Esse imaginário resgatado dos contos tradicionais e agora questionado pela protagonista desafia o discurso oficial sobre o lugar do outro assumido pela mulher em sociedade conforme nos orientava Beauvoir, no qual o rito do casamento era estratégia definitiva para aprisioná-la nessa passividade. “Ela aprende que para ser feliz é preciso ser amada; para ser amada é preciso aguardar o amor” pacientemente, enquanto um corajoso príncipe enfrenta todos os monstros, os mais terríveis perigos e “ela acha-se encerrada em uma torre, um palácio, um jardim, uma caverna, acorrentada a um rochedo, cativa, adormecida: ela espera.” (BEAUVOIR, 2009, p. 33) A autora acrescenta o que atualmente ainda é culturalmente defendido: “O destino que a sociedade propõe tradicionalmente à mulher é o casamento. Em sua maioria, ainda hoje, as mulheres são casadas, ou o foram, ou se preparam para sê-lo, ou sofrem por não o ser.” (BEAUVOIR, 2009, p.165)

Nas duas obras ou pelo desinteresse da protagonista em relação ao casamento em

A princesa que escolhia ou pelo desaparecimento do tema em *Uma, Duas, Três Princesas* Ana Maria Machado parece problematizar o que é discutido por Chimamanda, ao salientar que “nunca fale do casamento como uma realização. Encontre formas de deixar claro que o matrimônio não é uma realização nem algo a que ela deva aspirar. Um casamento pode ser feliz ou infeliz, mas não é uma realização” (2017, p. 40)

O encontro temático entre Beauvoir, Chimamanda e Ana Maria Machado nos mostra que, através da intertextualidade, a literatura pode *ficcionalizar* uma temática anunciada na teoria feminista, quando a princesa diz que não queria se casar naquele momento; assim, o que foi apresentado no discurso feminista no final da década de 40 por Beauvoir, reaparece na literatura infanto-juvenil de Ana Maria, em 2006 e 2013, e também é atualizado por Chimamanda no século XXI. Em contextos histórico-geográficos diferentes, as três autoras fazem menção a uma formação discursiva feminista. Nesse contexto, Mussalim confirma a premissa de que a formação discursiva (FD):

(...) será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas. Nesse sentido, o espaço de uma FD é atravessado pelo ‘pré-constituído’, ou seja, por discursos que vieram de outro lugar (de uma construção anterior e exterior) e que são incorporados por ela numa relação de confronto ou aliança. (2004, p. 119)

Os questionamentos nas obras de Ana Maria Machado não se reduzem ao espaço da vida privada, em *Uma duas três princesas*; é a inserção na vida pública que merecerá a crítica da autora. A rainha, mãe e protagonista, se preocupa em mudar algo que há muito a incomodava, o fato de somente príncipes terem o direito a governar o reino: “ – Vamos ser modernos e acabar com essa história de príncipe herdeiro”. (MACHADO, 2017, p. 06) Mudou não apenas isso, mas o antigo costume de só preparar intelectualmente quem iria desempenhar alguma função política. Assim todas as princesas passaram a receber a mesma educação que um dia lhes foi negada. O conto assinala, criticando, uma realidade histórica já apontada por Beauvoir (2009, p. 40)

A menina será esposa, mãe, avó; tratará da casa, exatamente como fez sua mãe, cuidará dos filhos como foi cuidada: tem 12 anos e sua história já está escrita no céu; ela a descobrirá dia após dia sem nunca a fazer; mostra-se curiosa mas assustada quando evoca essa vida cujas etapas estão todas de antemão previstas e para a qual cada dia a encaminha inelutavelmente.

Esses estereótipos apresentados por Beauvoir são desmistificados e postos em discussão através da literatura contemporânea de Ana Maria Machado. Em *Uma, Duas, Três Princesas*, a autora utiliza a fala da rainha para expressar insatisfação quanto ao fato de as coisas serem como sempre foram, sobretudo no que se refere à pauta da desvalorização feminina, como algo que merece crédito. É imprescindível para isso compreender que uma das principais premissas do feminismo “é libertar as mulheres da figura da Mulher, modelo universal, construído

pelos discursos científicos religiosos, desde o século XIX.” (RAGO, 2013, p. 28) É através da linguagem e do discurso que o feminismo conseguirá desconstruir a “lógica discursiva da identidade social dominante” e configurará como possibilidade de resistência. (RAGO, 2013, p. 31)

No conto *Uma, duas, três princesas*, a desconstrução aparece quando, por meio de uma voz feminina, a insistência em algo pré-estabelecido cede lugar à persistência, ou seja, a um novo olhar que leve a caminhos diferentes. Contudo, essa transgressão não se deu de modo imediato, foi preciso transpor as incertezas que assolam muitas vezes o pensamento feminino.

Como acontece em outras histórias e proporciona um diálogo intertextual com os contos clássicos, o rei é acometido por uma grave doença e precisa de um antídoto mágico, mas, “sem príncipes, mas com as três princesas, que jeito? (...) Sobrou para a primeira princesa” (MACHADO, 2013, p. 17). Apesar de ser a filha mais velha e a mais preparada entre as irmãs, sente-se insegura ao relembrar as histórias que já tinha lido sobre três irmãos príncipes: “Por mais que fizesse tudo direito. Melhor nem tentar ou se meter. Em todos eles, o mais velho não conseguia vencer”, pois o primeiro e o segundo sempre fracassam, “só o mais moço se dava bem”, porém nos contos tradicionais os príncipes não se intimidavam e enfrentam todas as adversidades, a princesa mais velha, no entanto, logo desistiu. (MACHADO, 2013, p.19)

Para sua surpresa, a falta de experiência e conhecimento de mundo das outras princesas impediram que tivessem êxito, e mais uma vez, como no conto *A princesa que escolhia*, a intelectualidade é valorizada e incentivada como meio para que possa ter sucesso em seus objetivos. Nesse momento, a sabedoria adquirida por suas leituras e estudos foi de suma importância para encontrar a solução para o infortúnio do rei. A verossimilhança entrou em cena para sanar o que geralmente teria sido feito pelo viés da magia: “Essa história de encantamento é falta de conhecimento. (...) - Contratem um especialista. Quem conheça o assunto. E tenha estudado em tudo quanto é canto, com livro, escola, professor, laboratório, televisão e computador.” Seguiram o conselho e a saúde do rei foi restabelecida. (MACHADO, 2013, p.37)

No desfecho, ao invés de declarar o final feliz, é em forma de pergunta que a célebre frase é apresentada: “Viveu feliz para sempre? Quase. Mas ficou para sempre livre da obrigação de seguir tudo igualzinho a como já estava escrito”; assim posta, desmistifica e aproxima a história contada do possível cotidiano do leitor, recurso muito utilizado pelos autores de literatura infanto-juvenil a partir da década de 1980. (MACHADO, 2013, p.39) Ana Maria ainda encerra o conto incentivando a busca por experiências novas, que possam proporcionar alegrias, mas também tristezas, mostrando que viver é uma eterna descoberta: “Por isso viveu feliz às vezes. Como todo mundo, teve dias de risos e dias de choradeira. Mas ficou para sempre curiosa e inventadeira”. (MACHADO, 2013, p.39)

Considerações finais

As representações maternas encontradas nos contos de fadas contemporâneos ainda são tímidas em nossa literatura; contudo, apesar de singelas, elas fazem a diferença e provocam “deslocamentos semânticos significativos nos *scripts* convencionados pelo corpus de uma tradição que se fixou na centralidade da perspectiva masculina.” (SCHMIDT, 1999, p. 37)

Na revisão dos contos clássicos, a presença/ausência de atitude da mãe e da madrasta pode deslocar valores e posições relativos a gênero abrindo uma reflexão sobre o autoritarismo do patriarcado presente em textos canônicos. E foi exatamente isso que notamos nas obras aqui apresentadas. Em *A princesa que escolhia* isso se dá pela fala da protagonista, que interpela a mãe ainda presa a velhos papéis sociais e reprodutora do patriarcalismo. Por outro lado, em *Uma, Duas, Três Princesas* as propostas emancipatórias de gênero surgem da própria mãe.

De acordo com Rosiska Darcy de Oliveira (1993) é indispensável valorizar a diferença feminina, seu livro *Elogio da diferença: o feminismo emergente*, nos diz que “redefinir o feminino é não ter mais um passado nostálgico já repudiado, ao qual se referir, nem tampouco um modelo masculino ao qual aderir. Reconstruir o feminino é o destino do movimento das mulheres”. (1993, p.73-74) Além de serem contemporâneas, é possível vislumbrar uma ligação estreita entre a teórica Rosiska Oliveira e a autora Ana Maria Machado, que parece plasmar na sua literatura algo que devia estar no inconsciente coletivo de uma geração de mulheres, pois, nos contos aqui analisados, a autora ressignifica o papel das mães em franco diálogo com a teoria feminista da época.

Se somos em parte o resultado dos discursos que lemos/ouvimos ao longo de nossa existência, reconhecemos na literatura de Ana Maria Machado um espaço de desconstrução e reconstrução que fora aberto pela discussão filosófica de Beauvoir sobre o tornar-se mulher. Retirada da palavra mulher o peso essencialista sobre ela depositado, parece que a autoria feminina tem sido um lócus de reinvenção do conceito de feminino. Se o mundo do conto de fadas é local da imaginação, e se tudo que existe, existe porque foi imaginado um dia, nosso desejo é que possam as meninas e meninos encontrarem nessas leituras liberdade para se tornarem tudo aquilo que puderem imaginar ser.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_____. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BERGAMI, Lucinei Maria. **A princesa que escolhia de Ana Maria Machado**: uma perspectiva contemporânea para os contos de fada tradicionais. Revista Littera Online. UFMA: n7, pp 115, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa; MARTINS, Fabrícia dos Santos Silva. Uma, Duas, Três Princesas (2013): Um e Outras Vozes Femininas em Ana Maria. **Revista Todas as Musas**. n1 Jul-Dez 2014. p. 171-183

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Liberdade, 1996.

COELHO, N. N. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da história cultural francesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

KEHL, M. R.. **A mínima diferença**: masculino e feminino na cultura. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da Literatura Infanto-Juvenil**. São Paulo: Ática, 1990.

LAURETIS, Tereza de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, H. B. de. Tendências e impasses. O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MACHADO, Ana Maria. **A princesa que escolhia**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Uma, duas, três princesas**. Ilustrações Luani Guarniere. São Paulo: Ática, 2013.

MARTINS, Maria Cristina. **(Re)Escrituras**: Gêneros e o Revisionismo Contemporâneo dos Contos de Fadas. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

PASSOS, Joana Filipa da Silva de Melo Vilela. **Angela Carter e a Reescrita de Mitos e Contos de Fadas**. 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literaturas Inglesas). Universidade do Minho, Braga, 1996.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Diferença na igualdade Elogio da diferença: o feminino emergente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SCHMIDT, Rita Terezinha. **Recortes de uma história: a construção de um fazer/saber**. In: RAMALHO, Cristina (Org.). *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Elo, 1999.

ZIPES, Jack. **Fairy tale as myyth/ myth as fary tale**. Lexington: University Press of Kentucky, 1994.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105 - 116, jul./dez. 2009

**DONA BENTA NAS CARTAS INFANTIS PARA MONTEIRO
LOBATO**

**DONA BENTA IN THE CHILDREN'S LETTERS TO MONTEIRO
LOBATO**

Patrícia Aparecida Beraldo Romano¹

RESUMO

O texto que será apresentado pretende discutir práticas de leitura das obras infantis de Monteiro Lobato a partir da investigação de missivas recebidas pelo autor para serem, por ele, encaminhadas a Dona Benta ou tendo, diretamente, Dona Benta como a destinatária da carta, numa quase explícita confusão, por parte dos missivistas, entre realidade e fantasia, pessoa e personagem. Para isso, nos serviremos de seis cartas, três de leitores mirins e três de adolescentes, disponíveis no Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), na Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: práticas de leitura, Dona Benta, cartas.

1 Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017) e mestra em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP (2003). cursou Licenciatura em Letras-Português também na Universidade Estadual de Campinas (1996). É Professora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Marabá, onde leciona disciplinas de Literatura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil e Estágio Supervisionado em Língua e Literatura. Tem desenvolvido projetos na área da Literatura Infantil e Juvenil que dialoguem com processos de Mediação de Leitura e Formação do Leitor Literário, tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Também tem se dedicado a estudar a obra infantil de Monteiro Lobato, em especial, a personagem Dona Benta e suas possíveis relações com a mediação de leitura.



ABSTRACT

The text that will be presented intends to discuss practices of reading the children's works of Monteiro Lobato from the investigation of missives received by the author to be directed by Dona Benta or directly by Dona Benta as the recipient of the letter, in an almost explicit confusion on the part of the letter writers between reality and fantasy, person and character. For this, we will use six letters, three of junior readers and three of adolescents, available at the Institute of Brazilian Studies (IEB), at the University of São Paulo.

Keywords: reading practices, Dona Benta, letters.

Os estudos da História da Leitura têm voltado seu olhar para a correspondência entre escritores e seus leitores. A partir dessa relação tem nascido uma nova forma de se investigar as práticas de leitura (e de escrita, também) (SILVA, 2005) existentes entre leitores e escritores, em especial, de um público muito específico e fundamental: o público jovem, como é o caso de leitores mirins das obras infantis de Monteiro Lobato nos primeiros decênios do século XX. A partir de missivas infantis encaminhadas a Lobato/Dona Benta, este texto pretende discutir como algumas dessas cartas trazem à tona uma certa confusão por parte desses leitores entre a figura literária Dona Benta e a pessoa Dona Benta, que jamais existiu.

Todas as cartas foram coletadas no Arquivo Raul de Andrada e Silva, no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Esse acervo contém um dossiê formado por cartas infantis, desenhos, cópias de cartas enviadas por Monteiro Lobato aos pais de algumas crianças, cartas de amigos do escritor, recortes de artigos de e sobre Monteiro Lobato e retratos de Monteiro Lobato e familiares. Esses documentos foram enviados por Monteiro Lobato a sua amiga Marina de Andrada Procópio de Carvalho, sobrinha de Raul de Andrada e Silva e estavam reunidos junto ao arquivo do titular.

A troca de correspondência entre autor e leitor já era relativamente conhecida nos primeiros decênios do século XX quando Lobato passa a receber inúmeras missivas de seus pequenos leitores muito interessados em dar palpites sobre seus textos ou mesmo fazer algum tipo de crítica, sugestão ou ainda pedir algo para o escritor. Vejamos:

As cartas de leitores são uma importante fonte documental possibilitando no campo da história da leitura elucidar como a leitura era feita, qual era a recepção de determinados autores e suas obras, além de aspectos sobre a distribuição e o comércio de livros. Além dessas informações, mais diretamente ligadas à recepção literária, ao trabalhar com as cartas temos também condições de perceber aspectos ligados ao cotidiano dos leitores, suas visões de mundo entre outros (RAFFAINI, 2015, p.131).

Questões como essas acima apontadas podem ser inferidas a partir da leitura de muitas dessas missivas endereçadas a Lobato e que nos sugerem o quanto Dona Benta e Emília eram personagens queridas, já que uma parcela dessas cartas toma ambas as personagens como destinatárias.

Embora Emília seja a personagem da saga que talvez mais encante o público infantil e de quem as crianças mais gostem, Dona Benta também tem seus fãs. Lobato sempre recebeu muitas cartas de seus jovens leitores que gostavam de comentar seus livros, suas personagens ou mesmo dar palpites sobre determinadas obras que o escritor poderia escrever. Dentre essas cartas, algumas se destacam por fazerem referência a Dona Benta. Como nos lembra (Silva, 2005): “Também comuns nas cartas são os comentários sobre as personagens. Alguns leitores chegam mesmo a destinar a missiva às próprias personagens, utilizando-as, assim, como elo de comunicação com o autor”.

Avó mediadora de leitura, Dona Benta realiza um processo de mediação que encanta e seduz também os jovens leitores de Lobato. Para Patrícia da Costa Pina (2011),

[...]Lobato incorporou à visão tradicional a percepção de que o lúdico era uma excelente maneira de formar leitores. Ele se inscreve na antiga tradição oitocentista de escritores que precisavam construir simbólica e empiricamente seu público leitor. Mas acrescenta à estratégia desses pioneiros uma visão empresarial lúdica e eficaz, no que tange à divulgação e circulação do impresso (PINA, 2011, p. 111).

É por meio da articulação mediadora de Dona Benta que os leitores aprendem novos conhecimentos de maneira divertida, como também pela sugestão de uma viagem no navio “Terror dos Mares”, em *Geografia de Dona Benta*, ou ainda por meio do conhecimento de partes de obras clássicas, como *Dom Quixote das Crianças* ou mesmo pelas histórias vivenciadas por Hans Staden no Brasil, em *Aventuras de Hans Staden*. Todos esses textos conjugam a voz da narradora-mediadora Dona Benta ao conhecimento de mundo dela: o de uma leitora proficiente para atingir seu público ouvinte – as crianças do sítio e os leitores mirins lobatianos.

Essa característica sedutora de Dona Benta, por sua vez, salta das páginas da ficção para a vida real, numa espécie de “confusão”, de equívoco entre personagem e pessoa. No arquivo do Instituto de Estudos Brasileiros, na USP, encontramos algumas missivas de leitores de Lobato direcionadas à avó mediadora.

A primeira que apresentamos toma a senhora avó como destinatária². Trata-se da carta da pequena leitora Maria Luiza e é endereçada à “Ilma. Dona Benta Encerrabodes de Oliveira e Família”. Vejamos:

2 Carta citada por Raquel Afonso Silva em “Conversa de bastidores: a correspondência entre Monteiro Lobato e seus leitores infantis”, disponível em www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/RaquelSilva.pdf, acesso em 26/05/2015. Arquivo Raul de Andrada e Silva, série correspondência passiva, subsérie cartas infantis 1933-1943, CX1-P02-09.

Ilma. Sra.

Dona Benta Encerrabodes de Oliveira e Família. Como vão todos aí?

Como vai a Emília Balaqueira; Narizinho, a sonhadora; Pedrinho, o aventureiro; Visconde, o sábio embolorado; Tia Nastácia, a dona de todos os “credos” e “fazedora” dos mais gostosos bolinhos; Quindim, o inteligente paquiderme africano; Rabicó, o engole espadas (digo espadas de cascas de abóbora) e a senhora que me parece um tanto assustadiça?

Diga a esse [sic] amiguinhos meus (menos Emília) que quando eu puder irei ajudá-los a “aventurar”, (Aventurar, termo que emprego quando quero dizer –fazer aventuras).

Diga ao meu amigo Monteiro Lobato, se ele for aí, que me desculpe a tardança da resposta a sua carta. Pois não tive coragem de pedir-lhe desculpas diretamente na carta que lhe escrevi.

Maria Luiza

3 palavras dedicadas a Emília em deutsch.

-du- bist- dumm-

von

Maria Luiza³

Maria Luiza Pereira de Lima, brasileira, nascida em Pelotas, cuja mãe, Marth P. Lima, era francesa, e cujo pai, José Pereira Lima, brasileiro. Ao falar sobre seus pais, na carta de 11/02/1936, informa a Lobato que eles eram todos ateus. Quando escreve a carta acima, sem data, tem 12 anos (informações disponíveis nos dados do acervo). Dona Benta, considerada destinatária da carta, parece ganhar vida real e possuir, inclusive, família, lembrada como a turminha toda das aventuras. Além disso, a carta vai endereçada ao Sítio, já que a menina Maria Luiza pede a Dona Benta que avise Lobato, *se ele ao Sítio for* (“for aí”), das suas desculpas pela demora da resposta à carta dele. Vemos assim que imaginação e realidade se fundem, bem ao gosto do que Lobato gostava de fazer com seus textos infantis.

Há, ainda, o desejo por passar pelas terras do Sítio para viver aventuras junto às crianças e aos bonecos: “Diga a esse [sic] amiguinhos meus (menos Emília) que quando eu puder irei ajudá-los a “aventurar”. E ela demonstra saber muito bem sobre toda a turminha quando fala sobre cada um no parágrafo anterior.

Outra carta, também do arquivo do IEB, traz Dona Benta como destinatária. Foi escrita por Modesto Marques, talvez um dos mais interessantes correspondentes do escritor. Morava em Tatuí, SP, e sua primeira carta, datada de 10/12/1941, é endereçada à boneca Emília. Nessa época, tinha 12 anos. São mais cinco cartas: segunda, de 28/11/1944, endereçada a Lobato;

3 Ambas cartas disponíveis no Arquivo Raul de Andrada e Silva/Dossiê Monteiro Lobato/ Série Correspondência Passiva, subsérie Cartas Infantis –Período de 1933-1943, Caixa 1- P02- 08 e 09, respectivamente.

terceira, de 11/11/1945, também a Lobato; quarta, de 10/12/1945, à Dona Benta; quinta, de 12/12/1945 e sexta, de 17/12/1945, ambas a Lobato. Nas cartas quinta e sexta, diz o garoto a Lobato que lhe escrevera duas cartas, mas não sabia qual enviar. Enviou as duas e pediu ao escritor que lhe devolvesse uma, o que parece não ter ocorrido, já que ambas se encontram no arquivo. O rapaz vê em Lobato seu mentor/tutor de formação e de pensamentos. A carta a seguir é posterior a uma outra escrita metade em português, metade em inglês. Apresenta quatro páginas manuscritas, com alguns grifos do próprio Modesto. Tinha ele, na época, 16 anos. Vejamos:

Tatuí, 10 de Dezembro de 1945

Dona Benta:

O sr. Monteiro Lobato escreveu-me uma carta em que vinha outra que a senhora lhe escreveu a meu respeito.

A senhora é muito camarada. Diz-me (ou melhor, diz ao sr. Lobato) coisas que se eu fosse menos Emiliano, cairia das nuvens de contente. Mas não. Reconheço que a senhora mentiu (perdão, já explico este termo) mentiu por bondade, mentiu por camaradagem.

Mas, caso a senhora de fato estivesse falando a verdade, ainda mesmo assim faltaria à verdade. Porquê? [sic] Pelo seguinte: não vejo nada de mais na minha maneira de expressar os meus “thoughts”. Acho de menos, pois eu não sou mais muito criança. Acabo de passar para o terceiro ano do colégio, o que equivale pela lei antiga ao segundo ano do pré. De modo que daqui a um ano se Deus quiser (eu gosto desta expressão fatalista) eu ingressarei na Faculdade de Direito de São Paulo! (este ponto de exclamação simboliza minha esperança e meu entusiasmo).

Dona Benta, creia que eu tenho muita inveja do seu neto Pedrinho. Como deve ser bom o ter-se uma avó tão culta e tão camarada!

Sabe uma conclusão que eu tirei? Que a senhora é uma “pedagoga revolucionária utópica possível”.

Um momento, já explico. Pedagoga a senhora sabe o que é, por que, se não me engano, foi a senhora mesmo que me ensinou esse termo. Revolucionária, por que o seu “método de camaradagem” não existe ainda no Brasil (talvez mesmo, no mundo). Utópica, por que com a mentalidade dos tais “adultos”, o ensino é uma coisa tão sisuda, tão vital, tão obrigatório, que nos aborrece. O homem só executa bem aquilo que parte de si próprio. Toda coação é contraproducente. O homem é a “Independência ou Morte!” –mas ainda não descobriu isso.

Epa! Creio que perdi o fio da meada. Ah! Não, eu estava dizendo porque acho que o seu método é utópico. É utópico justamente por causa dos tais Ministros da Educação. Eles são “velhos”. Velhos de corpo e de espírito (o que é pior e irremediável).

Finalmente o seu método é possível ou será possível, no dia em que a geração que formou a sua alma e a sua mente por ele pague esse incalculável benefício fazendo a sua propaganda, aconselhando-o e praticando-o.

Dona Benta, quero fazer-lhe um juramento sagrado: “Se eu for alguém algum dia, se algum dia eu tiver ou poder, ou riqueza, ou fama⁴, eu juro, em nome de Monteiro Lobato, meu pai espiritual, que mandarei erigir uma grande estátua em sua honra, o que seria o mesmo que erigi-la à Cultura ou à Pedagogia.

Peço-lhe Dona Benta que medite sobre estas minhas palavras e que saiba que elas não significam uma lisonja (que é a coisa mais vil que Deus criou) nem uma bazófia. É um desejo senão realizável, pelo menos ardente e sincero. Quero com isso pagar não o quanto aprendi, mas apenas a NOVA VISÃO DA VIDA que os seus livros me deram.

Bem, Dona Benta, devo terminar, porquanto a senhora deve ter mais o que fazer, sendo assim, sou o seu neto.

Modesto Marques⁵

Temos aqui um leitor que demonstra uma admiração ímpar por Dona Benta como a avó que ensina a partir do prazer. Além disso, o jovem leitor percebe como essa forma de ensinar estava distante da realidade do ensino no Brasil e ele ainda arrisca, no mundo. Somente Dona Benta sabia cativar com seu modo de ser “pedagoga”; seu método de ensino agradava muito e não aborrecia, ao contrário do que ocorria/ocorre nos bancos escolares.

Vemos que Modesto Marques era seguidor das ideias de Emília: confiar desconfiando. Não temos acesso à carta que ele teria recebido de Dona Benta /Lobato, mas parece haver elogios à pessoa dele e são desses elogios que ele desconfia. Além disso, parece-nos que, aqui, o missivista usa de uma “máscara” para se dirigir a Dona Benta: ele parece saber que é com Lobato que dialoga. A máscara sugere apenas um uso de recurso lúdico que ele, talvez, aprendera com o próprio “mentor”, como ele nomeia o escritor Monteiro Lobato.

Suas ideias, na sequência, avaliam o método de ensino da avó que, segundo ele, era revolucionário. Dona Benta, com sua sabedoria e cultura, desenvolve um método que conquista o leitor, acentuando-lhe o prazer por aprender, e condena o método dos sistemas de ensino vigentes à época, que era o de ensinar através da coação. Esses sistemas eram “velhos de corpo e de espírito” e, por isso, contraproducentes. Finalmente, assegura que o método de Dona Benta poderá ser aplicado no dia em que os da geração que nele se formou, como leitores, ajudem a divulgá-lo e a praticá-lo.

O que nos parece bastante interessante nas informações que a carta nos apresenta é que Lobato trocou várias missivas com esse leitor. E sabemos que eles discutiram assuntos vários pelas referências a eles nas cartas que estão depositadas no IEB. A carta em questão é a que mostra a importância da personagem Dona Benta para o leitor Modesto Marques e como ela influenciou, inclusive, sua formação leitora e crítica, já que, aos 16 anos, ele reconhece a marca que a personagem lhe imprimiu: a de pensar, inclusive, sob a forma “pedagogicamente utópica” de Dona Benta de ensinar.

4 As três coisas pelas quais o homem vive ou morre (nota original da carta).

5 Arquivo Raul de Andrada e Silva/ Dossiê Monteiro Lobato/ Série Correspondência Passiva. Subsérie: cartas infantis – Período 1933-1943- CX1-P02-40

Podemos ainda citar outra cartinha em que Dona Benta é lembrada como a avó que ensina. Nela, o leitor pede a Lobato que a boa senhora lhe dê mais lições, como uma espécie mesmo de professora:

Meu caro amigo Monteiro Lobato:

[...] espero uma resposta sua, como também desejo que Dona Benta apareça com um bonito livro cheio de ilustrações dando lições a gente sobre História do Brasil. Os seus livros me têm ensinado muita coisa e eu espero aprender muita coisa da História de minha Pátria com minha querida Dona Benta. (Severino de Moura Carneiro Jr. – Rio de Janeiro, 19 de fev. 1945).⁶

O desejo aqui é por um novo livro de histórias da turma em que Dona Benta dê lições saborosas sobre a História do Brasil para seus leitores-mirins. Esse livro nunca foi escrito, mas ficou imortalizado o desejo pela sua existência na missiva do pequeno-leitor, leitor esse que não escreve à avó, mas que a ela faz referência quando se trata de falar sobre aprendizagem de forma prazerosa.

Também queremos apresentar aqui uma carta destinada a Dona Benta e escrita por uma criança em vias de alfabetização, muito provavelmente. Trata-se da carta de Moacyrsinho de Melo Alvim Duarte. Nela, chama-nos logo a atenção a caligrafia de uma criança que começa a enveredar pelo mundo da escrita. Mantivemos os “erros” de escrita do missivista na transcrição. Vejamos:

D. Benta

Eu gotu muito da senhora D. Benta. A me manda 1 caichinha de Pó de Pulinpinpi.

D. Benta. P.E.O do Dr. Monteiro Lobato Companhia Editora Nacional

São Paulo-Capital

Moacyrzinho de Melo e Aouvin Duarte

Em 19 de ylho de 1945⁷.

O desejo desse pequeno leitor parece muito simples, receber um pouco do pó mágico para poder viajar ao mundo da imaginação. Muitos leitores pediam a Lobato que lhes enviasse uma parcela do pó mágico como se, de fato, ele existisse. No *Caderno de Recortes de Dona Purezinha*, vol. 1, p. 171, recorte 467, intitulado “Lobato e a criançada”, temos um trecho em que o autor reproduz, de maneira hilária, como devia ser o desejo das crianças por saber sobre o pó mágico.

⁶ Arquivo Raul de Andrada e Silva. Dossiê Monteiro Lobato. Série Correspondência Passiva. Subsérie: cartas infantis. Período 1944-1947, CX1-P03-21.

⁷ Arquivo Raul de Andrada e Silva. Dossiê Monteiro Lobato. Série Correspondência Passiva. Subsérie: cartas infantis. Período 1933-1944, CX1/P2.

Como todo mundo sabe o pai da Menina do Narizinho Arrebitado é um tipo yankeezado, metido em mil negócios, tresandando a querosene, todo couraçado de ferro, ocupado com companhias, datilógrafos, engenheiros, corretores. E seu telefone não para.

-Alô...é seu Lobato?

-Sim...

-Aqui fala o Juquinha, o filho do Casimiro Costa...

Toda criança se julga universalmente conhecida.

-Bem. Que quer você, garoto?

-Seu Lobato, o senhor não me poderia arranjar um pouquinho de pó do “pirlimpimpim”?

Lobato, que está atarefadíssimo, amolado, procura o mais suave dos timbres de voz:

-Olhe, meu filho, o stock acabou agorinha mesmo. Inda este mês fabriquei mais umas toneladas...

Telefone daqui um mês.

Entra um chefe do escritório cheio de papéis. Mas o telefone tine, estridente...

-Hein? Quem é?

-É o Tônico. Eu queria que o senhor falasse com d. Benta para deixar eu ir passar uns dias no sítio. Queria muito ver o Príncipe Escamado.

-Perfeitamente. Mas D. Benta está passando uns meses em Poços de Caldas. Quando voltar eu verei se consigo seu consentimento.

O guarda-livros surgiu com duas costaneiras. Vai explicar o último balanço. E o telefone:

-Seu Lobato: o marques de Rabicó aceitaria umas espigas de milho que eu trouxe para ele da fazenda?

Aí está um problema difícil de resolver. Não aceitar a oferta seria desgostar a criança.

-O milho é seco ou é verde?

-É verde...

-Então mande...

E, desligando o telefone, ao guarda-livros:

-Seu Antunes. O senhor gosta de pamonha?

-Gosto.

-Pois venha amanhã à nossa casa. Tenho uma cozinheira mestra em quitute..⁸

⁸ Lobato e a Criaçada in *Caderno de Recortes de Dona Purezinha*, vol. 1, p. 171, recorte 467, Arquivo Monteiro Lobato da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato.

E talvez uma das mais sérias cartinhas que Dona Benta recebeu veio destinada ao próprio Lobato, mas que deveria contatá-la para pedir-lhe um favor: ensinar gramática à pobre missivista que estava prestes a fazer uma prova de concurso. Trata-se da carta de Wanda Côrtes, de Juiz de Fora. Há, inclusive, na carta, um recorte de programa do concurso enviado pela garota a Dona Benta, pedindo-lhe ajuda nos itens gramaticais que ela diz não entender.

Juiz de Fora, 22-02-1945

Sr. Monteiro Lobato

[...] O objetivo desta é pedir-lhe um grande favor.

Eu quero que o sr. faça o obséquo de pedir à D. Benta que me ensine mais alguma coisa de Português além do que ela já ensinou no livro.

Digo já porque. É porque eu quero inscrever-me num concurso e quase não sei português.

Se ela pudesse fazer-me este obséquo eu ficaria tão satisfeita!

Tenho uma gramática mas infelizmente leio, leio e não entendo nada.

Preciso muito passar neste concurso, pois Papai está desempregado (faz carretos quando têm) e eu ganho uma ninharia onde trabalho.

Tenho certeza de que se ela ensinar-me eu aprenderei.

Já estou estudando matemática e quero fazer tudo para ver se passo.

O senhor acha que ela me ajudará?

[...] Junto a esta vai o programa de Português do Concurso para que d. Benta o veja.

Vou rezar para ela e o sr. e todos os seus para que sejam muito felizes (Sei que o senhor não liga muito para isso, mas tenho fé).⁹

Segue na carta, o seguinte programa:

PARTE1: Escrita, compreendendo: a) Português, constante de correção de textos que apresentem erros relativos a assuntos do seguinte programa:

1-Ortografia oficial. 2-Flexões nominais, principalmente as dos nomes compostos. 3- Pronomes; formas oblíquas e suas colocações na frase. 4- Verbos regulares, irregulares, defectivos e pronominais. Uso impessoal dos verbos haver e fazer. 5-Sintaxe regular de concordância. 6- Regência de verbos usados com mais frequência. Uso da crase (escrito na frente: 'não entendo').

A preocupação com a aprendizagem da gramática deve ter nascido de *Emília no país da gramática*. Embora não seja Dona Benta quem conduza a explanação dos conteúdos na história, mas sim o rinoceronte Quindim, a leitora assimila à Dona Benta a capacidade de lhe ensinar os conteúdos gramaticais não dominados. Logo após receber essa carta, datada de fevereiro

⁹ Arquivo Raul de Andrada e Silva. Dossiê Monteiro Lobato. Série Correspondência Passiva. Subsérie: cartas infantis. Período 1944 a 1947. Cx 1-P03-26.

de 1945, Lobato comenta com Rangel sobre a necessidade da pequena leitora, em carta de 05/03/1945:

A coitadinha, desesperada com o pedantismo dos programas oficiais, recorre a mim para que peça a Dona Benta que lhe explique o ponto. Ora, como eu não sei gramática, sou obrigado a recorrer a uma e aprender o que ela quer que Dona Benta explique, “regência dos verbos mais frequentes”. Eu devo saber isso muito bem, mas não ligo o nome à pessoa. Antigamente você me resolvia as dúvidas gramaticais, quem sabe se ainda tem ânimo de me explicar isso? Por que se eu for ver na gramática sou até capaz de não achar, de tal modo eu me perco naquele bátrio (LOBATO, 1956, p.366).

Parece-nos que esse comentário demonstra o quanto o próprio Lobato abominava a gramática a ponto de pedir ajuda, assim como a missivista, ao amigo Rangel, mais arguto em nomenclaturas gramaticais, já que era professor de Português. E é essa a postura que encontramos em *Emília no país da gramática*, que tanto parece encantar os leitores: Lobato apresenta uma maneira mais palatável de se conhecer a Gramática, como lembra ao amigo: sabia o conteúdo, mas não conseguia atribuir-lhe as nomenclaturas.

Wanda Côrtes envia uma segunda carta a Lobato cobrando se o escritor já havia conversado com Dona Benta. Vejamos:

Juiz de Fora, 08/03/1945.

Sr. Monteiro Lobato

Recebi hoje a resposta de minha carta.

Obrigada por tudo. Quer dizer o Sr. já falou com D. Benta?

Ela vai ajudar-me?

Não sei quando será o concurso.

Talvez seja em junho.

Eu tinha vontade de ser anjo porque assim não precisaria estudar português, não é mesmo?

Diga a D. Benta que eu cada vez gosto mais dela. [...]

Termino agradecendo desde já ao Sr. e a D. Benta.

A amiga

Wanda Côrtes¹⁰

Nessa carta, surge-nos a dúvida sobre o quanto a jovem leitora consegue abstrair a realidade da ficção. Wanda estaria apenas tentando convencer o escritor a dar-lhe uma aula de gramática ou acreditaria mesmo na existência de, talvez, uma pessoa que representaria a personagem Dona Benta?

10 Arquivo Raul de Andrada e Silva. Dossiê Monteiro Lobato. Série Correspondência Passiva. Subsérie: cartas infantis. Período 1944 a 1947. Cx 1-P03-27.

A partir dessas cartas recebidas e respondidas é possível, hoje, tentarmos pensar em práticas de leitura a partir dos textos infantis lobatianos: como eles eram lidos, compreendidos e questionados, a partir dessas muitas cartas infantis enviadas a Lobato, cobrando resposta das personagens, dentre outras coisas, participação dos leitores nas obras, solicitação de aulas para Dona Benta, pedido para escrita de novos livros a partir de assuntos de interesse do leitor-mirim, envio de recados para as crianças e bonecos, todas personagens da saga do Sítio, mas que, para muitos leitores, poderia se confundir com o espaço de fuga e prazer da imaginação.

REFERÊNCIAS

Caderno de Recortes de Dona Purezinha, vol. 1, p. 171, recorte 467, Lobato e a criançada in Biblioteca Monteiro Lobato.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 2o tomo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

PINA, P. K. C.; FAGUNDES, Heldina Pinto . Monteiro Lobato e o Leitor Contemporâneo: do Livro ao HQ. **LER - Leitura em Revista**, v. 1, p. 102-122, 2011.

RAFFAINI, P. T. Cartas das Crianças: reflexões sobre a leitura nas décadas de 30 e 40. **Revista Angelus Novus**, v. n. 10, p. p. 159-176, 2015.

SILVA, Raquel Afonso da. Conversas de Bastidores: a correspondência entre Monteiro Lobato e seus leitores infantis. In: **XI SETA** - Seminário de Teses em Andamento, 2005, Campinas. XI Seta - Linguagem, pesquisa e ética na contemporaneidade. Campinas, SP: Gráfica Central da Unicamp, 2005. p. 6-81.

PONDÉ, Gloria. *O renascimento de Vênus: a mulher na literatura infantil*. São Paulo: SESI-SP, 2018. 156 p.

*Leonor Werneck dos Santos*¹

O livro *O renascimento de Vênus: a mulher na literatura infantil* é o mais novo volume da coleção dedicada à obra de Glória Pondé, uma das precursoras brasileiras dos estudos de literatura infantil e juvenil. A autora foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF), instituições nas quais ajudou a criar cursos de especialização na área. Seu percurso nas pesquisas e nos projetos envolvendo literatura e leitura inclui a participação na equipe da Ciranda de Livros, na direção da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no projeto Salas de Leitura e na criação do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler).

Falecida em 2006, Glória Pondé marcou gerações de alunos, professores e pesquisadores, por abordar em suas aulas, palestras e artigos temas variados associados à literatura e ao ensino de leitura. Como reconhecimento da sua importância no cenário dos estudos literários brasileiros, o Prêmio Anual de Melhor Projeto Editorial da FNLIJ leva seu nome, desde 1993. Além disso, o Prêmio de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Nacional também recebe seu nome desde 2007 (em 2013, passou a se chamar Prêmio Glória Pondé de Literatura Juvenil).

O renascimento de Vênus é leitura essencial para quem deseja conhecer um pouco da

1 Professor Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, onde atua desde 1995. Graduação em Português-Literaturas (UFRJ-1989), Mestrado (UFRJ-1994) e Doutorado (UFRJ-2001) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Pós-Doutorado: em Linguística, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Robredo Seara/Universidade Aberta-Portugal (janeiro-dezembro/2018); em Linguística, sob a supervisão da Profa. Dra. Mônica Cavalcante/UFC (abril/2013-janeiro/2014), com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Ex-professora de Ensino Fundamental e Médio (Colégio Pedro II, rede municipal e particular do Rio de Janeiro).



temática feminina na literatura infantil, tanto no que concerne a escritoras mulheres quanto a abordagens teóricas e pedagógicas. O prefácio de Maria Elizabeth Graça de Vasconcellos – outra conhecida pesquisadora da área, também professora da UFRJ – destaca a importância e a atualidade da obra, escrita em 1995 e nunca publicada. O livro é bem organizado e conduz o leitor a capítulos ora mais complexos, ora mais simples, sem nunca abandonar o aprofundamento em temas atemporais.

A abordagem dos capítulos passa pela discussão das representações sociais das mulheres na literatura infantil contemporânea, da escrita feminina para crianças, do papel do leitor e da mediação pedagógica, conduzindo uma discussão a respeito do leitor implícito e da ação social da literatura. É, portanto, um livro que não só discute a importância da literatura na sociedade e na formação do cidadão, como também aponta para questões ideológicas presentes na literatura. Assim, a atualidade da obra é percebida não só pela abordagem da literatura infantil brasileira contemporânea e das questões do feminino que subjazem à literatura, mas também pela discussão teórica que envolve o próprio fazer literário.

No livro, percebe-se o profundo conhecimento interdisciplinar da autora, apresentado com uma linguagem concisa, nem um pouco hermética, que cativa mesmo leitores pouco afeitos a debates sobre antropologia, sociologia e filosofia que o livro engendra. Se há capítulos, como o sexto, em que as referências a filósofos de diferentes correntes podem parecer complexas, outros capítulos, como o terceiro, abordam o papel do leitor em uma perspectiva semiológica com aprofundamento teórico, porém de maneira objetiva, quase ensaística. Dessa forma, o livro é destinado a alunos de graduação e pós-graduação, professores de educação básica e superior, leitores interessados na temática, ou seja, a todos os que desejam compreender o fazer literário, especialmente em obras voltadas a crianças, com aprofundamento teórico e exemplos.

A frase que abre a introdução resume o teor do livro: “A linguagem tem um papel ativo no processo de aquisição do conhecimento, porque cria a imagem do mundo, permitindo expressá-lo por signos e, desse modo, conhecê-lo” (p. 13). Em seguida, a autora justifica a opção por analisar a escritura feminina na literatura infantil brasileira contemporânea, por ser “uma produção duplamente marginal: denuncia o silenciamento político que o processo cultural tem determinado aos grupos desviantes, como o das mulheres, e passa à margem dos cânones literários preconizados pela ordem estabelecida” (p. 14).

No capítulo introdutório, Gloria Pondé relaciona Eva, Lilith e Maria ao papel da mulher na literatura e na sociedade patriarcal. Ao mesmo tempo, traça um paralelo com culturas indígenas e associa suas reflexões às obras de Ciça Fittipaldi, Marina Colasanti e Lygia Bojunga. Os comentários sobre essas autoras destacam que a produção feminina tende a “reconstituir e interpretar as identidades sob a ótica dos escritos do poder e, por isso, aproxima-se de outros movimentos sociais de resistência” (p. 23).

Em seguida, o capítulo 2 conduz o leitor à percepção das diferenças entre os contos

de fadas tradicionais e os de Marina Colasanti. Dessa forma, percebemos como tradição e modernidade se misturam na obra desta autora e como as questões multiculturais colaboram para a construção das narrativas.

Já no capítulo 3, surge uma reflexão sobre o papel do leitor na literatura infantil: quem é esse leitor?, como se constrói a imagem do leitor nos textos voltados para crianças? Citando Umberto Eco, que afirmava que sempre se escreve pensando em um leitor, Glória Pondé alça o leitor criança ao papel de protagonista da leitura e associa a entrada da literatura infantil na escola ao caráter multidisciplinar dos diversos mediadores que atuam no contato entre um texto literário e a criança: professores, bibliotecários, pais e leitores críticos.

Nesse momento, Glória Pondé questiona o preconceito que envolve a literatura infantil – tratada por alguns críticos como uma literatura menor – e destaca a pluralidade de sentidos contida na produção editorial contemporânea para crianças. Além disso, referindo-se com frequência ao semiólogo Umberto Eco, a autora discute questões associadas ao prazer da leitura e à concepção de leitor que subjaz a toda obra literária: “todo texto tem de demonstrar que deseja o leitor, e o prazer da leitura vem de certas rupturas operadas na língua” (p. 93).

No Capítulo 4, Glória Pondé destaca a mediação pedagógica, resumindo o histórico da educação no Brasil, em especial, do papel da mulher na educação, como aluna ou professora. A autora analisa a influência da literatura de autoria feminina junto ao público docente, que muitas vezes é predominantemente formado por mulheres, e associa a professora não apenas como mediadora, mas também como leitora virtual junto com os alunos.

Dando continuidade às reflexões sobre leitura, o capítulo 5 discute o papel do leitor implícito e do leitor real na literatura infantil e questões envolvidas na mediação. Glória Pondé analisa, então, temas associados à estética da recepção e à ciência da literatura, apresentando conceitos como dialogismo e polifonia, recorrentes nas obras de autores como Mikhail Bakhtin e Regina Zilberman, e continua sua reflexão a respeito da função do sistema literário nos níveis da cognição, da norma e da emoção.

No capítulo 6, há um aprofundamento filosófico a respeito de hermenêutica e ação social, retomando filósofos como Foucault e Nietzsche. Alguns trechos do livro merecem virar epígrafes para reflexão de qualquer obra literária: “A linguagem, quando cumpre sua finalidade comunicativa, não funciona como mera técnica. É a constituição da vida humana, que não pode ser substituída e desprezada por nenhuma técnica de informação. Aí reside a força da literatura comprometida com os valores mais profundos do ser humano» (p. 131).

Na conclusão, Glória Pondé aponta que a literatura infantil, “por ser um discurso que circula entre a escola e a família, pode ajudar institucional e individualmente na formação de uma subjetividade mais sensível e solidária compatível com o mundo de amanhã” (p. 146). Ao encerrar essa obra escrita há mais de 24 anos, só agora publicada, uma das frases parece

profetizar uma reflexão que, ainda hoje, urge fazer: “Se a opressão está em todos os lugares, a saída é levar a uma transformação dos costumes e das relações afetivas” (p. 148).

A coleção Glória Pondé, publicada pela editora SESI/SP, presta um tributo à autora e resgata não apenas a produção teórica dessa professora que tão precocemente nos deixou, mas também traz a público uma reflexão poucas vezes engendrada sobre literatura, em especial a infantil, e sobre o papel da mulher. O projeto gráfico-editorial da coleção traduz, ao mesmo tempo, harmonia e pluralidade: em cada um dos 4 livros já publicados, uma cor predomina na capa, nas letras e nas divisórias dos capítulos. Além disso, na capa, o título de cada livro representa um mosaico de matizes de cores, semelhante a uma colcha de retalhos. No caso do livro vermelho *O renascimento de Vênus*, estamos diante de uma daquelas obras cuja leitura parece destinada a momentos como o que vivemos atualmente, no qual a violência contra mulher é recorrente no noticiário nacional e internacional, assim como a opressão e a violência em geral contra minorias, e no qual tudo que diz respeito à educação e ao papel da literatura vem sendo uma tônica na linguagem de políticos e pseudo formadores de opinião.

A leitura da obra de Glória Pondé suscita uma série de relações intertextuais e interdisciplinares. E, para quem foi seu aluno ou colega, ler este livro (e os demais da coleção) significa homenageá-la. Glória Pondé alçou a literatura infantil ao mesmo patamar da chamada literatura adulta, em um momento em que livros para crianças e jovens eram considerados uma “literatura menor”. E, ainda hoje, quando diversos autores e ilustradores brasileiros são premiados nacional e internacionalmente, o legado da autora nos relembra da importância de dar o devido destaque à literatura infantil: “a arte exige de nós um trabalho próprio de construção e invenção” (p. 139).