

Revista
Terceira
Margem
54
(online)

Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ano XXVIII, n. 54, janeiro-abril/2024

CRÉDITOS DA EDIÇÃO

TERCEIRA MARGEM

2024 Copyright dos autores

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Faculdade de Letras

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Homepage: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/index>

e-mail: revistaterceiramargem.ufrj@gmail.com

Todos os direitos reservados

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura / Faculdade de Letras / UFRJ

Av. Horácio Macedo, 2151 – Bloco F – Sala 323

Cidade Universitária – Ilha do Fundão – CEP: 21941-917 – Rio de Janeiro – RJ

Tel: (21) 3938-9702

Homepage: www.posciencialit.letras.ufrj.br/index.php/pt/

E-mail: posciencialit@letras.ufrj.br

Revisão: Rita Elias

Assistente Editorial: Kelly Stenzel P. Souza

Dossiê: Carlos Pires, Patricia Tavares Raffaini, Aline Frederico, Graça Lima

TERCEIRA MARGEM: Revista do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-graduação, Ano XXVIII, n. 54, janeiro-abril/2024. 179 p.

1. Letras – Periódicos I. Título II. UFRJ/FL – Pós-graduação

CDD: 405 CDU: 8 (05) ISSN: 2358-727x

SOBRE A REVISTA

TERCEIRA MARGEM

Revista quadrimestral publicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras (Ciência da Literatura) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Divulga pesquisas nas áreas de Teoria Literária, Literatura Comparada e Poética, voltadas para literaturas de língua portuguesa e línguas estrangeiras, clássicas e modernas, contemplando suas relações com filosofia, história, artes visuais, artes dramáticas, cultura popular e ciências sociais. Também se propõe a publicar resenhas críticas, para avaliação de publicações recentes. Buscando sempre novos caminhos teóricos, Terceira Margem segue fiel ao título rosiano, à inspiração de um pensamento interdisciplinar, híbrido, que assinale superações de dicotomias em busca de convivências plurívocas capazes de fazer diferença.

Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura

Coordenador: Paulo Roberto Tonani do Patrocínio

Vice-coordenador: Eduardo Guerreiro Brito Losso

Revista Terceira Margem

Editores Executivos: Eduardo Guerreiro Losso e Danielle Corpas

Conselho Consultivo: Alberto Pucheu, Eduardo Coutinho, Flavia Trocoli, João Camillo Penna, Vera Lins

Conselho Editorial: Christoph Türcke (Universidade de Leipzig), Emmanuel Carneiro Leão (UFRJ), Helena Parente Cunha (UFRJ), Jacques Leenhardt (École des Hautes Études en Sciences Sociales – França), Luiz Costa Lima (PUC-RIO), Manuel Antônio de Castro (UFRJ), Maria Alzira Seixo (Universidade de Lisboa – Portugal), Pierre Rivas (Universidade Paris X – Nanterre), Roberto Fernández Retamar (Universidade de Havana – Cuba), Ronaldo Pereira Lima Lins (UFRJ), Silviano Santiago (UFF)

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor: Roberto de Andrade Medronho

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa: João Ramos Torres de Mello Neto

Centro de Letras e Artes

Decano: Afranio Gonçalves Barbosa

Faculdade de Letras

Diretora: Sonia Cristina Reis

Diretora Adj. de Pós-graduação e Pesquisa: Aniela Improta França

SUMÁRIO

DOSSIÊ LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

Apresentação

Carlos Pires
Patricia Tavares Raffaini
Aline Frederico
Graça Lima p. 7-16

Imprensa e literatura infantil: Viriato Corrêa, de *Cazuza* a *Fafazinho*

Angela de Castro Gomes p. 17-39

Um monumento aos brincantes: o álbum *O dia em que a morte sambou*

Tâmara Abreu p. 41-59

Sujos quintais com tesouros: a obra infantojuvenil da Condessa de Ségur revisitada por Agustina Bessa-Luís nas biografias de Vieira da Silva e Paula Rego

Ermelinda Maria Araújo Ferreira p. 61-81

De “*Smarty pants*” a “*Sabichona*”: notas sobre uma tradução de literatura infantil

Rossanna dos Santos Santana Rubim
Adriana Falqueto Lemos p. 83-106

Livro ilustrado, acervos e escola: direitos do pequeno leitor

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Andreia Aparecida Suli da Costa p. 107-121

Este é o lobo e Se eu abrir esta porta agora...: a relevância da materialidade em duas obras de Alexandre Rampazo

Diana Navas
Fernanda Rios de Melo p. 123-137

Os monstros nos livros ilustrados: a multimodalidade e o mundo subjetivo do leitor

Giselly Lima de Moraes
Caroline Lima dos Santos Sacramento p. 139-162

3ª MARGEM CULTURAL

Ilan Brenman: o leitor, o autor, o pensador

Rosa Cuba Riche

p. 165-173

Sobre as autoras e autores do Dossiê

p. 175

Nesta edição

p. 178

Terceira Margem

DOSSIÊ

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

DOSSIÊ LITERATURA INFANTIL E JUVENIL APRESENTAÇÃO

[DOSSIER CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE – PRESENTATION]

CARLOS PIRESⁱ

<https://orcid.org/0000-0001-7596-8241>

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

PATRICIA TAVARES RAFFAINIⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0003-1921-6269>

Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

ALINE FREDERICOⁱⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-5670-8548>

Universidade de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

Núcleo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil Laboratório da Palavra/PACC

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

GRAÇA LIMA^{iv}

<https://orcid.org/0000-0003-1047-2506>

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Laboratório de Pesquisa da Ilustração e de Narrativas por Imagem, Escola de Belas Artes – Universidade Federal do Rio de Janeiro

A pesquisa no campo da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil vive hoje um momento de crescimento e efervescência, movimento que vimos expresso no significativo número de artigos encaminhados para este dossiê. Esse volume, trinta manuscritos, revela ainda a demanda por espaços para a publicação de resultados dessas pesquisas concluídas ou em curso. Trata-se de uma produção advinda de muitos campos: teoria literária, pedagogia, comunicação, sociologia, história, entre outras áreas que olham para a literatura infantil e juvenil por perspectivas próprias, mas que se complementam, possibilitando uma rica reflexão pluridisciplinar. De fato, tal diversidade tem suas raízes já no surgimento dessa produção literária específica, pois, desde o início, os livros para crianças pretendiam ensinar e divertir ao mesmo tempo, ainda que, aos olhos dos leitores de hoje, as narrativas de meados do século XVIII, como o *Tesouro das meninas*, de Mme. de Beaumont, possam parecer enfadonhas.

Nesse início, o repertório do que seria considerado aconselhável para crianças e jovens provinha principalmente de duas origens muito diferentes: narrativas da literatura adulta que, consideradas clássicas, eram transpostas para leitores mirins, e narrativas escritas intencionalmente para crianças. Como exemplo dessa primeira origem, temos o caso muito conhecido de *Robinson Crusoe*, que, publicado em 1719, recebe uma edição abreviada em 1750 e outra feita exclusivamente para crianças e jovens em 1768. Ou, ainda, a adaptação que as peças de Shakespeare recebem pelos irmãos Charles e Mary Lamb, em 1807. A lista seria extensa, e aqui gostaríamos apenas de ressaltar que também em terras brasileiras o fenômeno aconteceu, e não tão tardiamente como se pensava até poucos anos atrás¹. Entre os anos de 1884 e 1891, Carlos Jansen traduziu e adaptou obras clássicas: *D. Quixote*, *Robinson Crusoe*, *Viagens de Gulliver*, *As mil e uma noites* e *Aventuras do Barão de Munchausen*, todas elas não a partir de seus originais publicados para o público adulto, mas de adaptações publicadas em língua alemã, feitas por Franz Hoffmann (Soares; Raffaini, 2022).

Podemos considerar como primeiras obras a serem editadas especificamente para crianças a coleção de pequenos volumes feita por John Newbery, a partir de 1744, em Londres, assim como também a *Magazin des enfants*, de Mme. de Beaumont, em 1756. Tanto nos livros publicados a partir de originais escritos para o público adulto, quanto os criados exclusivamente para as crianças e jovens, teríamos uma presença forte do binômio ensinar e recrear. O cuidado com a criança, como nos ensina o conhecido, e bastante questionado, estudo do historiador medievalista Philippe Ariès, é fruto de um processo histórico de longa duração que se consolidou um século antes, na segunda metade do XVII. O centro do argumento do historiador, simplificando, é que, entre outros fatores, os colégios e escolas, que começam a incluir lentamente meninas na virada do XVII para o XVIII, contribuem para estabelecer uma ideia de infância que necessita de atenção e de cuidados específicos. Essa ideia, transformadora em meados do século XVIII, e hoje naturalizada, está na base do binômio ensinar e recrear que orienta a produção editorial para crianças.

A consolidação do romance como gênero maior da literatura para adultos na primeira metade do século XIX e o aparecimento de uma imprensa especializada no

¹ Pesquisas recentes nos mostram que, durante a segunda metade do século XIX e as décadas iniciais do século XX, diversas editoras estabelecidas no Brasil, entre elas a Garnier, a Laemmert e a Francisco Alves, investiram na tradução e adaptação de clássicos de sucesso na Europa.

público infantil e juvenil possibilitaram o surgimento de obras como *As aventuras de Jean Paul Choppart*, de Louis Desnoyers, publicada na forma de folhetim entre 1832 e 1833. A narrativa, que conheceu enorme sucesso, tem como protagonista um menino turbulento, amante de confusões e desordens, que conscientemente é criado pelo autor, desafiando as narrativas de cunho moral tão frequentes no período. A obra foi republicada em 1865 e recebeu um importante prefácio escrito por seu editor, Pierre-Jules Hetzel² (Niéres-Chevrel, 2009, p. 15-16), em que, pela primeira vez, apareceu o termo “literatura infantil” em substituição a outros até então correntes, como “livros para crianças e jovens” ou ainda “livros para educação”. A transformação semântica nos revela o quanto essa produção se expandia e se reconfigurava, possibilitando novas criações, outras potencialidades e resultando na consolidação de seu valor cultural.

De meados do século XIX até os dias de hoje, a denominação continuou a ser empregada, ainda que nem sempre com o mesmo significado. Como nos revela Peter Hunt, a categoria, que se define por um público que está em constante mudança, ampliou-se também para abrigar formatos que foram surgindo principalmente com o advento de novas técnicas de impressão de imagens. Durante os anos de 1800, o livro para crianças irá se transformar completamente. Logo no início do século, o surgimento da impressão de imagens por meio da gravura de topo, inventada por Thomas Bewick³, deixou menos caro e trabalhoso o processo de inseri-las junto ao texto. Em meados do século, com a popularização da cromolitogravura, as possibilidades de impressão em cores e o detalhamento das imagens se ampliam enormemente, até que nos anos finais desse período surgem meios de reproduzir mecanicamente um desenho original de um ilustrador, não sendo mais necessária a transposição por meio de um gravador. Álbuns ilustrados, livros-brinquedo, em formatos in-quarto ou oblongos, passaram, então, a fazer parte da biblioteca infantil, principalmente a voltada para um público ainda mais novo.

O século XX, marcado pelas duas grandes guerras mundiais, viu também o crescimento do público leitor infantil e juvenil não só na Europa e na América do Norte,

² O prefácio citado pela autora pode ser encontrado traduzido na versão que Garnier editou na década de 1890 das *Aventuras de João Paulo Choppart*; no entanto, nessa edição, omite-se o nome do autor do prefácio.

³ É importante marcar aqui que Bewick adaptou, para aquele contexto específico de produção de livros, periódicos e outros materiais impressos, técnicas que já eram amplamente usadas no Oriente séculos antes. Ele, como acontece com os inventores em geral, foi alguém que mobilizou conhecimentos acumulados por séculos ou, como no caso da xilografia em outros suportes, por milênios, e construiu formas mais baratas e práticas de utilização no contexto que estamos procurando caracterizar.

mas em todos os continentes. Após a Segunda Guerra Mundial, os livros infantis parecem ser uma alternativa para a busca da paz entre as nações. Assim nasce, em 1953, na Suíça, o International Board on Book for Young People (IBBY), que cria, três anos mais tarde, em 1956, uma importante premiação, o prêmio Hans Christian Andersen⁴. A instituição e a instância de consagração que ela cria se tornam centrais nos processos de reconhecimento dessa produção artística e de sua internacionalização. No Brasil, pouco tempo depois, em 1968, é criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), braço brasileiro do IBBY. Em 1975, foi instituído o Prêmio FNLIJ – O Melhor Para Criança, que conta hoje com 16 categorias. Na segunda metade da década de 1970, a FNLIJ ocupou um papel central na promoção e reflexão sobre a literatura infantil e juvenil brasileira, com destaque para seu boletim informativo que, por décadas, foi vetor de tendências nacionais e internacionais do setor. A instituição trabalhou, além da divulgação da produção brasileira nacional e internacionalmente da área, no desenvolvimento de projetos de promoção à leitura, como, a partir de 1992, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), em parceria com a Biblioteca Nacional.

Contribuíram ainda para a institucionalização do campo o surgimento de dois importantes eventos internacionais. O primeiro, a partir de 1963, foi a Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha, centrada nas trocas entre os atores do processo de criação e comercialização dessa produção – como autores, ilustradores, editores e tradutores. A Feira de Bolonha é o principal ponto de intercâmbio e comercialização dos direitos de tradução de obras para crianças e jovens. O segundo, criado em 1967, foi a Bienal de Ilustração da Bratislava, uma exposição internacional que apresenta trabalhos de destaque da ilustração para crianças e jovens no mundo. A Bienal desempenhou um importante papel no reconhecimento e na valorização de ilustradores na criação literária para esse público. Ambos os eventos têm uma programação extensa e prêmios que destacam o melhor da produção mundial a cada edição.

Por duas vezes, em 1994 e em 2014, o Brasil foi o país homenageado na Feira de Bolonha. No primeiro momento, alguns escritores e ilustradores brasileiros tiveram a oportunidade de entrar em contato de forma mais próxima com o que se produzia no

⁴ O Brasil já foi premiado com essa que é a mais antiga e prestigiosa láurea atribuída a escritores e ilustradores da literatura infantil e juvenil por três vezes – Lygia Bojunga (categoria escritor, 1982), Ana Maria Machado (categoria escritor, 2000) e Roger Mello (categoria ilustrador, 2014) –, processo que contribui enormemente para o reconhecimento internacional de nossa produção literária.

ambiente internacional. Para eles, ficou evidente a existência de percursos artísticos muito diferentes dos brasileiros, e essa troca teve um impacto importante na produção feita no país (discussão aprofundada em Lima; Mendes, 2014). Foi nesse momento, também, que tivemos a chegada de obras de autores importantes que ainda não haviam sido traduzidas, como as de Beatrix Potter, Maurice Sendak, Eric Carle entre outros.

No início dos anos 2000, com o crescente interesse de estudos na área do livro ilustrado, autores importantes de obras teóricas no campo da Literatura Infantil e Juvenil, como Peter Hunt (*Crítica, teoria e literatura infantil*, de 2010), Maria Nikolajeva e Carole Scott (*Livro ilustrado: palavras e imagens*, de 2011) e Sophie Van der Linden (*Para ler o livro ilustrado*, 2011), são convidados a participar de eventos no Brasil, onde divulgaram suas obras recém-traduzidas. A Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, assim como algumas editoras, como a Cosac Naify, teve um papel primordial nesse sentido.

Os prêmios literários são importantes atores na consolidação e reconhecimento da literatura infantil e juvenil, fomentando o mercado editorial, servindo de recomendação para mediadores de leitura – pais, professores e bibliotecários –, mas também funcionando como importantes fontes para pesquisadores da área, diante de um mercado cada vez maior em quantidade e variedade de títulos publicados anualmente. Destaca-se ainda, na configuração desse campo no contexto nacional, o Prêmio Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro, que já contava com as categorias “Infantil” e “Juvenil” em sua primeira edição em 1959. Nas últimas duas décadas, observamos uma proliferação dos prêmios literários na área, como o Selo Cátedra 10 (2015), da Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio, os prêmios Glória Pondé (2007) e Silvia Orthof (2012), da Fundação Biblioteca Nacional, a lista dos 30 melhores livros do ano, da revista *Crescer*, e os Destaques Emília, além de prêmios para manuscritos ainda não publicados, como o Barco a Vapor (2005), da Fundação SM, e o João de Barro (1974), da Prefeitura de Belo Horizonte, e o mais recente Prêmio FILEX (2023), promovido pelo Festival Internacional de Ilustração da Bahia.

Apesar de teóricos escreverem sobre Literatura Infantil e Juvenil no Brasil desde as décadas de 1940 e 1950, como Lourenço Filho (*Como aperfeiçoar a literatura infantil*, 1943, e *Literatura infantil e juvenil*, 1957), Cecília Meireles (*Problemas da literatura infantil*, 1951) e mesmo Fernando de Azevedo (*A literatura infantil numa perspectiva sociológica*, 1952), foi a partir da década de 1960 que surge uma reflexão mais

desvinculada do aspecto pedagógico. Nesse sentido, a obra de Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira*, de 1968, é um marco e possibilita que outros autores trilhem e aprofundem suas reflexões, como é o caso de Nelly Novaes Coelho, com seu *A literatura infantil: história, teoria e análise*, de 1981, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, com *Literatura infantil brasileira: entre história e histórias*, de 1984, e Laura Sandroni, com *De Lobato a Bojunga: as renaixenças renovadas*, de 1987, entre outros.

Paralelamente a essa transformação teórica, o país começou a modernizar seu parque gráfico. Na década de 1990, inovações tecnológicas na indústria gráfica impulsionaram pesquisas de imagens de alta definição e demandas por novas propostas de retícula sem grade fixa, porém sem condições de implantação comercial naquele momento. A evolução da computação gráfica no período possibilitou diversas transformações. A tecnologia CTP (Computer To Plate) eliminou uma etapa importante e custosa do processo de impressão, o fotolito, ao permitir a gravação dos grafismos diretamente na chapa off-set. Essa tecnologia viabilizou novas propostas de retículas, configurando imagens de maior qualidade técnica e sinalizando a retomada da retícula estocástica para pequenas tiragens, abrindo, assim, diversas perspectivas. A tecnologia CTP começou de fato a ser usada nos processos de confecção dos livros no país apenas em meados da primeira década de 2000.

A transformação digital afetou não apenas a produção do livro impresso, mas trouxe novos formatos e possibilidades para a literatura infantil e juvenil no ambiente digital, como o e-book e os aplicativos literários. Hoje, o debate do fim do livro que permeou a virada do milênio parece datado e sem sentido. Experimentos digitais de grandes autores, como *A interminável chapeuzinho*, de Angela Lago, e *Ciber&Poemas*, de Ana Cláudia Gruszynski e Sérgio Capparelli, abriram portas para o potencial poético das novas tecnologias, que foi ainda se expandido com as possibilidades dos aplicativos para dispositivos móveis, resultando no surgimento de empresas editoriais totalmente voltadas à produção literária digital, como é o caso da brasileira Storymax. No entanto, dificuldades de comercialização e barreiras culturais com respeito ao uso de telas para a leitura na infância tornaram a produção de literatura digital para esse público limitada e de difícil acesso. Apesar da contemporaneidade do tema e de sua relevância para se pensar nos limites da literatura infantil e juvenil hoje, circula ainda pouca informação, pouco

conhecimento e há pouca pesquisa dedicada a essa produção, ausência que se faz notável neste dossiê.

O crescimento da produção acadêmica nas duas últimas décadas revela que o campo de Literatura Infantil e Juvenil é uma área de fronteira em que conhecimentos vindos da teoria literária, da pedagogia, da sociologia, da comunicação e da história nos auxiliam a analisar e compreender melhor o que é produzido para crianças e jovens. Devemos, no entanto, ressaltar que o campo de investigação da literatura infantil e juvenil se constitui não apenas pelas análises de escritores e ilustradores, mas também por aquelas feitas sobre editores, leitores, mediadores de leitura (professores, bibliotecários, familiares). Produzir um pensamento crítico sobre literatura infantil e juvenil é pensar, para além do texto e da imagem, sobre como diferentes profissionais colaboram na criação de um artefato cultural chamado livro, e como o resultado final é recebido e modificado pela leitura de crianças e jovens.

O primeiro artigo, “Imprensa e literatura infantil: Viriato Corrêa de *Cazuza* a Fafazinho”, de Angela Maria de Castro Gomes, apresenta o percurso de um dos mais importantes autores infantis da primeira metade do século XX: Viriato Corrêa. A autora retoma a produção e repercussão da mais relevante obra desse autor, *Cazuza*, e traça os passos iniciais de sua produção para crianças na primeira década do século, quando ele se torna o responsável pela coluna infantil do jornal *A Gazeta de Notícias*, encarnando o personagem/pseudônimo Fafazinho. O artigo também nos revela o quanto a literatura infantil e juvenil naquele momento histórico era subalternizada e as lutas de Viriato pelo reconhecimento institucional, por meio das diversas candidaturas à Academia Brasileira de Letras.

No artigo “Um monumento aos brincantes: o álbum *O dia em que a morte sambou*”, Tâmara Maria Costa e Silva N. de Abreu analisa minuciosamente o álbum ilustrado escrito por Habib Zahra e ilustrado por Valeria Rey Soto. Utilizando uma bibliografia consolidada sobre esse gênero infantil, a autora examina a materialidade da obra e revela como imagem e texto tecem uma narrativa que se empenha em não só abordar uma temática sensível como a morte, mas recuperam e valorizam elementos provenientes da cultura popular nordestina, em especial a da manifestação cultural cavalo-marinho.

A autora Ermelinda Maria Araújo Ferreira, de “Sujos quintais com tesouros: a obra infantojuvenil da Condessa de Ségur revisitada por Agustina Bessa-Luís nas biografias

de Vieira da Silva e Paula Rego”, recupera a recepção da trilogia de Fleurville da Condessa de Ségur no conto *Os desastres de Sofia*, de Clarice Lispector, assim como na produção autobiográfica da escritora Agustina Bessa-Luís. A autora envereda ainda na análise de como a obra de Ségur teve um impacto duradouro durante o século XX, podendo ser percebida no trabalho plástico das artistas portuguesas Vieira da Silva e Paula Rego.

O artigo de Adriana Falqueto Lemos e Rossanna dos Santos Santana Rubim, “De ‘*Smarty pants*’ a ‘*Sabichona*’: notas sobre uma tradução de literatura infantil”, realiza uma fundamentação de questões relacionadas à materialidade do livro para crianças e da sociologia da leitura com o objetivo de pensar os complexos processos de tradução e produção de livros em diferentes contextos socioculturais.

“Livro ilustrado, acervos e escola: direitos do pequeno leitor”, de Andreia Aparecida Suli da Costa e Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, estabelece alguns dilemas da relação entre as políticas públicas e os livros e faz, ainda, uma breve, mas interessante, análise de como essas relações podem impactar diretamente a produção de livros.

O artigo “*Este é o lobo e Se eu abrir esta porta agora...: a relevância da materialidade em duas obras de Alexandre Rampazo*”, de Fernanda Rios de Melo, faz uma leitura da implicação que a materialidade do livro tem na construção de sentido em duas obras de um autor de destaque do livro ilustrado contemporâneo no Brasil.

O artigo “Os monstros nos livros ilustrados: a multimodalidade e o mundo subjetivo do leitor”, de Caroline Lima dos Santos Sacramento e Giselly Lima de Moraes, apresenta uma análise das formas como os múltiplos modos de expressão constroem, por meio de arranjos diversos, diferentes possibilidades de leitura. Realiza essa análise por meio da investigação de duas obras, *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *Monstro Rosa*, de Olga de Dios.

Desejamos uma boa leitura!

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

AZEVEDO, Fernando de. A literatura infantil numa perspectiva sociológica. *Sociologia – Estudos de Sociologia e Política*, v. XIV, n. 1, p. 43-63, mar. 1952.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise (das origens orientais ao Brasil de hoje)*. São Paulo: Quíron; Brasília: INL/MEC, 1981.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LIMA, Graça; MENDES, Claudia Roger Mello. A Sea of Stories. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, v. 52, n. 4, p. 74-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/bkb.2014.0145>.

LINDEN, Sophie van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p. 146-169, 1943.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Literatura infantil e juvenil. In: CRUZ, José Marques da. *História da literatura*. São Paulo: Melhoramentos, 1957. p. 577-584.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1951.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

NIKOLAVEJA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as renaixões renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SOARES, Gabriela; RAFFAINI, Patricia (org.). *Livros infantis velhos e esquecidos*. São Paulo: Publicações BBM, 2022.

ⁱ **Carlos Pires** é docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenador do Laboratório da Palavra do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. **E-mail:** carlospires@letras.ufrj.br

ⁱⁱ **Patricia Tavares Raffaini** é historiadora especializada em História da Literatura e dos Livros Infantis e Juvenis. Realizou pós-doutorado em história da cultura pela FFLCH/USP e em humanidades digitais pelo IEB/USP. **E-mail:** patiraffaini@gmail.com

ⁱⁱⁱ **Aline Frederico** é docente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação e Literatura Infantil pela Universidade de Cambridge, com Pós-doutorado em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP. **E-mail:** aline.frederico@usp.br

^{iv} **Graça Lima** é professora Associada na Escola de Belas Artes /UFRJ. Tem experiência na área de Artes/Design, com ênfase em ilustração de livros infantis. É doutora em artes visuais pela UFRJ. Possui mais de 100 livros publicados com seu trabalho na área de literatura para jovens e crianças. **E-mail:** gramulima@gmail.com

IMPrensa E LITERATURA INFANTIL: VIRIATO CORRÊA, DE CAZUZA A FAFAZINHO

[PRESS AND CHILDREN'S LITERATURE: VIRIATO CORRÊA FROM CAZUZA TO FAFAZINHO]

ANGELA DE CASTRO GOMESⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-1911-760X>

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ, Brasil

Resumo: Este artigo pretende destacar um momento da trajetória do intelectual Viriato Corrêa, jornalista, teatrólogo, escritor e autor de literatura infantil. Ele parte do sucesso de seu mais importante livro para crianças, *Cazuza*, publicado em 1938, para privilegiar sua iniciação junto ao público infantil. Ela ocorreu na *Gazeta de Notícias*, em 1905, quando ele se encarregou de uma pioneira coluna dedicada a esses leitores, tornando-se o Fafazinho, um personagem conhecido na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: literatura infantil; imprensa; Viriato Corrêa

Abstract: This article wants to highlight a moment in the trajectory of the intellectual Viriato Corrêa, journalist, playwright, writer and author of children's literature. It starts from the success of his most important book for children, *Cazuza*, published in 1938, to privilege his initiation with the children's audience. It took place at *Gazeta de Notícias*, in 1905, when he was in charge of a pioneering column dedicated to these readers, becoming Fafazinho, a well-known character in the city of Rio de Janeiro.

Keywords: children's literature; press; Viriato Corrêa

Com selo da Companhia Editora Nacional volta às livrarias em 27ª edição (...), talvez o mais lido dos romances infanto-juvenis escrito por autor brasileiro: Viriato Corrêa, um dos mais férteis escritores nacionais. (...) Esse *Cazuza* foi certamente seu maior êxito: quando morreu, as edições do livro já perfaziam um total de 200 mil exemplares, sendo que a última fora de 20 mil, coisa de embasbacar a época. Uma história cheia de ternura, em que um adulto rememora sua infância em três etapas. Volume de 188 páginas, CR\$ 48,00. Esta edição é paradigmática e vem acompanhada de ficha de orientação de leitura e abordagem literária (O Globo, 27 de novembro de 1979).

A notícia de *O Globo* captura um momento de auge na trajetória do livro *Cazuza*, de Viriato Corrêa (1884-1967). O autor é, no início século XXI, um desconhecido, quer da história da literatura infantil, quer da história dos intelectuais no Brasil. Porém, sua obra, em especial o livro de teor autobiográfico, *Cazuza*, é considerado um clássico, desafiando o tempo com novas edições, que recebem novos usos, leituras e interpretações¹. Por isso, é bom começar o percurso que vai de *Cazuza* a Fafazinho – também um personagem/pseudônimo de Viriato – no final da década de 1970, observando alguns documentos do arquivo da Companhia Editora Nacional (CEN), que publicou o autor até sua morte, em 1967. O primeiro, datado de 13 de dezembro de 1976, é uma carta da CEN à senhora Maria das Dores Viriato Corrêa, viúva e herdeira de seus direitos autorais². Nela, a editora propõe a compra de grandes estoques de três livros – *Histórias da História Brasileira*, *História do Brasil para crianças* e *Estas histórias da História do Brasil* – que não vendiam bem desde 1974. A ideia era realizar um bom negócio para ambas as partes. A viúva, que recebia os direitos desde a morte do marido, concorda com a proposta. O documento, sem dúvida, parece anunciar o desinteresse da CEN pelo autor e por seus livros, que não encontravam espaço nem no mercado, nem no almoxarifado da editora. Mas nada é tão simples na vida.

O segundo documento é uma ficha padrão de avaliação da CEN, preenchida quando se decidia reeditar ou não um livro³. No caso, a ficha se refere ao livro *Cazuza* e

¹ Há dois trabalhos sobre Viriato Corrêa, além de vários artigos escritos por mim. Ver Penteado, 2001 e Oriá, 2011.

² Carta da CEN a Maria das Dores Viriato Corrêa, 13 de dezembro de 1976. Correspondência. Arquivo da CEN, Centro de Memória, Unifesp, São Paulo. Quando fiz a pesquisa, o acervo ainda não estava nesse local.

³ Fichas de Reedição da CEN. Dossiê 229/76 e Dossiê 017/78. Arquivo da CEN, Centro de Memória, Unifesp. O ilustrador da capa de *Cazuza* era Renato Silva. A “ficha de orientação de leitura e abordagem

está datada de 1978. Comparando-se as datas, pode-se supor que foi esse o parecer que decidiu a reedição de 1979, saudada pelo *O Globo* como um dos lançamentos para as festas de Natal. Na ficha, informa-se que o livro vendera, entre 1975 e 1977, o total de 51.175 exemplares. Vendera muito bem, ao contrário do que ocorrera com os outros livros já mencionados. O parecer é curto e incisivo: o livro deveria ter uma reedição de 50 mil exemplares, mas seria interessante mudar a capa para “algo mais atualizado”, além de se tirar partido de “uma ficha de abordagem”, que ajudaria sobremaneira nas vendas. Por um terceiro documento – “Movimento de Edições” –, é possível acompanhar a trajetória editorial de *Cazuza* desde 1938, ano em que é lançado e com duas edições. Vê-se, então, que manteve uma boa vendagem. Houve edições em 1943, 1947 (duas), 1954, 1956 (duas), valendo lembrar que, entre 1939 e 1945, o mundo vivia a Segunda Guerra Mundial. Nos anos 1960, *Cazuza* é editado em 1960 (duas edições), 62, 64, 65, 66, 67 (quatro edições), 68 e 69. Nos anos 1970, apareceu em 1970, 71 (duas edições), 72, 74, 75, 76, 78 e 79. Em 79 é publicada a 27ª edição, justamente a referida na epígrafe deste artigo.

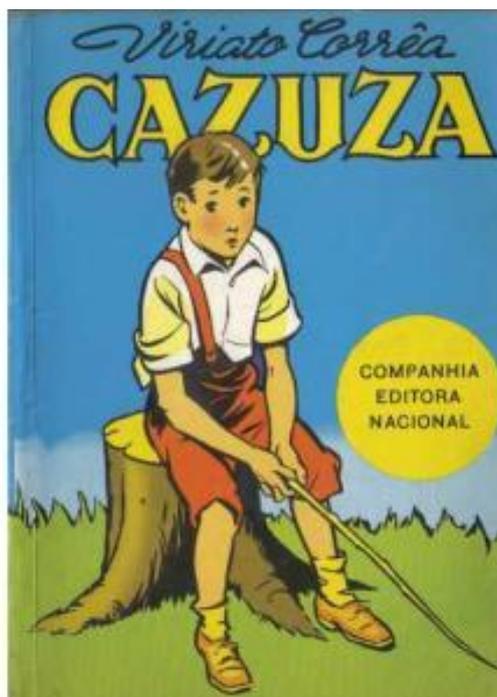
Obviamente, as décadas de 1960 e 1970 foram fantásticas para *Cazuza*: 21 edições, com tiragens entre 10.000 e 40.000 exemplares. Um autêntico *revival*, do qual Viriato pôde aproveitar muito pouco. Certamente não é casual que, exatamente no ano de seu falecimento (1967), o livro tenha tido quatro edições. Nos anos 1960, já muito idoso e doente, recebeu muitas homenagens: desde crianças, que ouviam suas palestras em escolas e outros espaços, passando pelo amplo público que gostava de Carnaval (seu livro *História da liberdade no Brasil* foi enredo do Salgueiro), até seus pares da Academia Brasileira de Letras (Gomes e Cavalcante, 2009). É bem verdade que os acadêmicos resistiram muito a reconhecer qualidades de um intelectual com o perfil de Viriato.

Voltando à edição de 1979, ela é de fato especial. Entre outras razões, porque foi a última feita pela CEN, que vinha passando por problemas há algum tempo. Por isso, nos anos 1980, deixa de existir, surgindo em seu lugar o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Mantendo o selo da CEN, a nova editora continua publicando *Cazuza*: em 1981 (duas edições), 82, 83, 84, 85 e 88, quando cessam as informações do arquivo, momento em que alcançava a 35ª edição. O IBEP mantém o público-alvo

literária” foi elaborada por Ana Cândida Costa e indica uma estratégia das editoras para inserir seus livros de literatura no circuito de livros adotados nas escolas.

infantojuvenil, dedicando-se especialmente aos livros didáticos e paradidáticos. Nessa linha, inúmeros títulos do autor são retomados com novos projetos gráficos e novas leituras de suas ilustrações. É o caso de *Bandeira das esmeraldas*, em que as imagens de Belmonte – o mais famoso ilustrador de Viriato – são relidas com resultados de grande beleza. Em toda essa nova coleção, além das muitas e bem-sucedidas intervenções editoriais (tamanho dos livros, cores e imagens), cumpre registrar o cuidado de oferecer ao leitor informações sobre o autor na orelha do livro. Nesse espaço, *Cazuza* é apresentado como um dos *best-sellers* da literatura infantil brasileira, ressaltando-se sua preocupação com “as coisas e gentes do Brasil” e seu desejo de contribuir para a educação “moral e cívica” das crianças. Algo que evidencia as múltiplas possibilidades de apropriação de sua literatura, em especial a infantil e a histórica, em suas interseções. O que não deveria surpreender, pois, o destino de textos, como *Cazuza*, é exatamente o de serem recriados por múltiplas práticas culturais, que lhes conferem novos sentidos.

Figura 1



Capa de *Cazuza*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1943.
Ilustrações de Renato Silva. Fonte: Biblioteca Lúcio de Mendonça, ABL.

Esse resultado deixaria Viriato especialmente feliz, já que lutou muito para afirmar seu trabalho e se tornar um “imortal” em vida, aliás, por motivos bem mortais,

que nunca escondeu de seus pares e de seu público. Assim, o objetivo deste artigo é destacar dois momentos de sua trajetória intelectual: o da publicação de *Cazuza* e daquele que, pela primeira vez, dedicou-se a escrever para crianças, descobrindo o público infantil e entendendo o potencial que oferecia, quer em termos financeiros, quer em termos simbólicos (com reconhecimento rápido e gratificante). Tal momento pode ser datado dos primeiros anos do século XX, quando estava há pouco tempo no Rio de Janeiro e trabalhava no jornal *Gazeta de Notícias*. Por azares da sorte, tornou-se o responsável por uma grande novidade do periódico: uma coluna infantil, intitulada *O Fafazinho*. Para um intelectual que iria se especializar no trabalho de mediação cultural, utilizando mídias diversas através do tempo e escrevendo para crianças e para um público adulto, essa experiência não passou despercebida. Ela pode ser tratada como um acontecimento fundamental em sua trajetória, que, efetivamente, lançou seu nome entre o público infantil e o envolveu em novas práticas comunicativas. Como *Cazuza*, o *Fafazinho*, assinatura do autor na coluna, seria uma primeira vivência como personagem de si mesmo.

1- Viva Cazuza! Viriato Corrêa no Olimpo da ABL

Foi *Cazuza* que levou Viriato à ABL. O sucesso do livro foi difícil de contornar. Contudo, mais difícil ainda foi contornar a insistência desse intelectual nordestino, baixinho, franzino, agitado e que não era branco. Viriato era jornalista, escritor, comediógrafo e autor de uma literatura de teor cívico-patriótico, voltada ao público infantojuvenil. Especializou-se, portanto, em gêneros literários pouco reconhecidos na época, bastando lembrar que, nos anos 1930, discutia-se se literatura infantil era mesmo literatura. Na verdade, há anos, ele tentava esse feito. A primeira vez foi após a morte de seu amigo Paulo Barreto, o João do Rio, ocorrida em 1921. Eram próximos, tanto que resolveram lançar um livro de contos infantis, beneficiando-se dos adiantamentos do editor Francisco Alves. *Era uma vez...*, de 1908, reunia um conjunto de história de bichos, diz-se que na maioria escritos por Viriato, o que não importava, já que o nome que vendia era o de João do Rio. Um episódio que mostra como, em início do século XX, ele combinava jornalismo e literatura infantil, atividades lucrativas para aqueles

que dependiam do ofício de escrever, não tendo emprego público ou outras formas de renda.

Nos anos 1920, pode-se dizer que Viriato já era um autor conhecido pela literatura infantil e pelo teatro. No primeiro caso, demarcara seu perfil como um contista e cronista dedicado às histórias maravilhosas e aos temas da história do Brasil. Em 1920, lança *Histórias da nossa história* pela Monteiro Lobato e Cia, edição da Revista do Brasil, com prefácio de Rocha Pombo e dedicado ao jornalista Edmundo Bittencourt. Seus livros *Contos da história do Brasil*, para crianças, e *Terra de Santa Cruz*, para adultos, ambos de 1921, foram publicados pela Livraria Castilho. Indicações suficientes para dimensionar o quanto sua rede de sociabilidade intelectual havia se alargado desde o início da década de 1900, e de quão antigos eram seus contatos com Lobato. No caso do teatro, tornara-se um autor aplaudido com a peça *Nossa gente*, de 1921, paradigmática da temática sertaneja, cultivada desde os anos 1910. Porém, para muitos críticos, os aplausos que recebia se explicavam pela falta de sofisticação e seriedade de seus textos, razão pela qual agradavam ao grande público. Sua virtude era seu vício. Assim, João do Rio foi sucedido por Constâncio Alves na ABL. Fim do primeiro ato.

Na segunda tentativa, a década de 1920 havia passado, bem como os tumultos produzidos pela Revolução de 1930, na vida de Viriato e na do Brasil. Em 1934, quando do falecimento de outro grande amigo, Medeiros e Albuquerque, Viriato lutou por uma nova candidatura. A essa altura, produzira muitos livros de contos e crônicas históricas, para público adulto e infantil. Entre eles, o maior destaque era *História do Brasil para crianças* (1934), que integrava a Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de Azevedo, um empreendimento da CEN. O livro foi produzido para ser usado nas escolas, que cresciam em número e na atenção que recebiam das autoridades governamentais. Viriato ia se consolidando como autor de uma literatura cívico-patriótica dirigida a crianças e adultos, utilizando-se de suportes variados, como manuais escolares, artigos de periódicos e peças de teatro. Era, por excelência, um intelectual mediador e, por tal razão, elegera gêneros considerados “menores”, como os contos e crônicas, não sendo autor de um grande romance ou poema. Enfim, algo que fosse admirado e enchesse os olhos dos imortais da ABL.

Como teatrólogo, na década de 1920, integrara o Grupo do Trianon e formara a Companhia Brasileira de Comédias, ao lado de Niccolino Vigiani e Oduvaldo Viana.

Seus textos caíam no gosto do público, sendo encenados muitas vezes. Porém, segundo a crítica teatral, isso acontecia porque fazia concessões, desejando apenas “agradar e divertir” para, naturalmente, ter bons rendimentos. Um argumento desfavorável recorrente – quase um mantra – à produção teatral da época, quando os atores, bem mais que os autores, tinham reconhecimento e fama. Além disso, Viriato continuava escrevendo para jornais, mesmo após um período de afastamento compulsório, em função de sua prisão pelos “revolucionários de 30”, por ser apoiador de Washington Luís. Mas conseguiu reintegrar-se nos círculos intelectuais, voltando a escrever e publicar. Mesmo assim, mais uma vez, não teve sucesso na ABL. Quem ocupou a cadeira de Medeiros e Albuquerque foi Miguel Osório de Almeida. Fim do segundo ato.

Em 1937, mais uma investida. A morte de Paulo Setúbal, autor de romances históricos que vendiam muito, permitiu que Viriato Corrêa voltasse ao pleito. Já havia até certo folclore sobre sua figura e teimosia, sendo chamado, com evidente desdém, de “a tia da academia” ou de “Romeu sem escada”. Estava ciente que nem sua obra, nem sua figura empolgavam a ABL. Suas escolhas literárias, apesar de poderem ser aproximadas das de Paulo Setúbal, não se enquadravam no respeitado gênero do romance histórico. Seus textos eram considerados “rápidos” e “pouco criativos”. Eram contos populares e folclóricos, crônicas históricas, peças de teatro e literatura infantil. Tudo envolto no desejo de “ganhar a vida”. Ainda dessa vez, permaneceu bem mortal: o modernista Cassiano Ricardo ocupou a cadeira que fora de Setúbal e, antes dele, de João Ribeiro. Fim do terceiro ato.

Porém, logo depois, a ABL perdeu outro imortal: Ramiz Galvão, professor dos príncipes, ex-diretor da Biblioteca Nacional, historiador do IHGB. Não deu outra. Viriato voltou à carga. Com uma diferença. Dessa vez havia publicado *Cazuza* e, em 1938, finalmente conseguiu entrar para a Academia. Enfim, Viriato se tornou acadêmico aos 54 anos, consciente de que a ABL não se encantava por alguém que, como intitulou seu discurso de posse, não atendia à “estética do fardão”. Fim do quarto e último ato.

Ao final, a impressão que o percurso de Viriato para entrar na ABL deixa é que há momentos em que as instituições engolem sapos. Os elogios com que é recebido não desfazem as farpas de seu discurso de posse, nem os comentários que o acompanham em sua vida acadêmica. Ele é emblemático das rígidas hierarquias que presidem o campo intelectual e vigoram informalmente dentro das instituições mais formais.

Conforme as histórias de bichos, na ABL, Viriato era um sapo. Só que, nessas histórias, os sapos podem se transformar em príncipes... Minha hipótese é a de que foi exatamente isso que acabou ocorrendo no fim dos anos 1950 e início dos 1960, quando ele, em conjuntura política muito diversa, foi submetido a operações memoriais que lhe atribuíram grande valor, dentro e fora da ABL. A memória, como a imaginação infantil, faz coisas fantásticas. É crer para ver.

2- *Cazuza*: um romance de formação no Estado Novo

Em 1938, Viriato era um sapo apenas mais digerível por seu fardão verde. Mesmo que tenha passado, após a Revolução de 1930, por muitas dificuldades (não apoiou a Aliança Liberal), no alvorecer do Estado Novo publicou um livro que serviu como uma luva às intenções do regime, o que foi capitalizado pelo autor e pelo editor. Não que *Cazuza* tivesse sido escrito para fazer propaganda do Estado Novo. Como muitos outros que o antecederam na Primeira República, ele se orientava por objetivos cívico-patrióticos: queria ensinar a seus pequenos leitores como conhecer e amar o Brasil. Só que, dessa feita, em tempos de nacionalismo autoritário.

O livro era bem construído, seguindo o modelo dos romances de formação, o que não era uma novidade no Brasil. Distanciava-se, porém, da forte tradição ufanista, representada pelo conde Afonso Celso – autor de *Porque me ufano de mau país*, de 1900 –, já bastante relativizada a partir dos anos 1920/30. Uma orientação que convergia com a proposta do Estado Novo, defensor da ideia de que todos os brasileiros deviam conhecer o “Brasil real” – sua geografia, sua história e seu povo –, com suas grandezas e também com seus problemas. A modernidade que se queria alcançar exigia dos brasileiros uma atitude investigativa, o inverso da idealização e contemplação ufanistas. Era preciso pesquisar quais eram as causas das dificuldades do país para encontrá-las e enfrentá-las com eficiência e rapidez. *Cazuza*, como seus contemporâneos de imediato verificaram, substituía com vantagem o livro *Coração*, de Amicis, traduzido no Brasil por João Ribeiro em 1890, ainda muito utilizado (Gontijo, 2009). O próprio Lobato havia observado como fazia falta um livro daquele tipo, que fosse realmente nacional, pois, a despeito das qualidades da tradução de Ribeiro, *Coração* queria formar italianinhos e não brasileirinhos.

Cazuza não era um manual escolar, embora pudesse ser lido e usado nas escolas. Toda a ação se dividia entre o ambiente familiar e o escolar, e os personagens eram, na maioria absoluta, crianças, secundadas por adultos, parentes ou professores. Durante a narrativa, feita pelo personagem título, acompanha-se seu processo de formação como menino que frequentava boas escolas. Só que vão ficando mais longe do “interior”, onde ele morava, aproximando-se dos núcleos urbanos, com destaque para São Luís capital de seu estado, o Maranhão. Se o livro tem um evidente aspecto moral, também contempla, com ênfase comparável, a dimensão cultural e folclórica, falando da vida familiar, dos costumes, do cotidiano das escolas, das festas, das lendas, enfim, da vida do “sertão”, tanto em seus aspectos “positivos” como “negativos”. A dor do uso da palmatória na mão e no coração das crianças, a dor produzida pela ignorância da doença, que condenou o amigo de *Cazuza* a humilhações e ao desprezo do próprio pai, a importância das figuras ilustradas, como o médico e as professoras formadas, o valor da educação com métodos modernos. Tudo isso, aliado ao bom senso, à sensibilidade e ao amor, como se via no exemplo da mãe de *Cazuza*.

O livro foi um bom investimento da CEN, que soube reconhecer o momento e o valor literário, pedagógico e comercial do produto que tinha em mãos. Esse foi, sem dúvida, um dos mais bem elaborados encontros de Viriato com seus leitores infantis, na trilha do que André Botelho (2002) chamou de rotinização de um léxico de Brasil nação, na primeira metade do século XX. O que se fará, a seguir, é acompanhar quando e como Viriato “descobre” esse público infantil a quem vai se dedicar pelo resto de sua vida. Evidentemente, não se trata de uma questão de “origens”. Porém, em certas circunstâncias, é fundamental chamar a atenção para determinados eventos ocorridos na trajetória de um intelectual, que se transformam no que a literatura sobre memória chama de acontecimentos biográfico: algo decisivo para o futuro que se abre à sua frente. Nesse caso, o evento é muito interessante, demonstrando o quanto Viriato/*Cazuza* devem à *persona* do Fafazinho.

3- Um jornalista na “Gazeta das Crianças”: nasce o Fafazinho

Viriato Corrêa chegou ao Rio de Janeiro no início do século XX para completar seu curso de Direito. Veio com pretensões literárias e foi logo trabalhar na imprensa. Teve a ajuda do jornalista e republicano Medeiros e Albuquerque, que o apresentou a diversos círculos intelectuais e o levou para a *Gazeta de Notícias*, um dos mais antigos e importantes jornais do Rio, no início da República. Na redação, trabalhavam o poeta Olavo Bilac e colaboradores, como Lúcio de Mendonça, um dos fundadores da ABL, além de caricaturistas consagrados, como Julião Machado e Agostini. Foi na *Gazeta* que Viriato publicou alguns de seus primeiros contos, começando a construir uma carreira como literato. Nesse momento, o jornal conquistava muitos leitores, investindo em folhetins e na abertura de novas colunas, como as de notícias policiais e esportivas. Mas o destaque foi o aparecimento de uma coluna destinada ao público infantil, organizada por Rafael Pinheiro, que assinava como Fafá. Intitulava-se “Gazeta das Crianças”, circulando diariamente a partir de janeiro de 1906. Essa foi uma iniciativa pioneira, já que era pouco usual que jornais ou revistas de grande circulação destinassem espaço especial às crianças.

É interessante situar o contexto de criação da coluna do ponto de vista do mercado editorial e de suas conexões com os projetos que mobilizavam os intelectuais republicanos preocupados com a reforma da educação no país. Não é uma coincidência que, em outubro de 1905, a Sociedade O Malho, que abarcava títulos de vários periódicos, lançasse uma revista infantil: o *Tico-Tico*. Era um periódico semanal (saía às quartas-feiras), que teve incrível sucesso e longevidade⁴. Suas características inovadoras tiveram clara influência sobre a coluna “Gazeta das Crianças”, o que aponta para um movimento de circulação de projetos político-pedagógicos fundados em práticas de leitura que extrapolavam o ambiente escolar. *Tico-Tico* deixava evidente, não só a importância comercial do numeroso e crescente público infantil, como os cuidados necessários para cativá-lo (e a seus pais). A revista possuía páginas para colorir, pequenas histórias, jogos etc., além de organizar concursos para seus leitores. Inspirada em revistas francesas, seu objetivo declarado era fortalecer e orientar o espírito daqueles que seriam os “grandes homens de amanhã”. Com o mesmo objetivo, Francisco Alves, o

⁴ A revista reuniu intelectuais reconhecidos como Manoel Bomfim, Agostini, J. Carlos e muitos outros, sendo publicada até 1977.

maior editor de livros de leitura e de manuais escolares para crianças, encontrava-se em plena atuação.

A Livraria Francisco Alves era a responsável pela edição de toda uma influente literatura de teor cívico-patriótico, produzida desde a virada do século XX. Combinava interesses de editores e autores que se voltavam para os “futuros cidadãos republicanos”. Uma área de atuação que se configurava como um autêntico campo de disputas, inclusive, porque a educação (e a educação cívica em particular) era reconhecida como um recurso de poder fundamental, tanto para a legitimidade do regime republicano, como para a construção da nação brasileira. Apenas como ilustração, são exemplos de grandes vendas nesse nicho de mercado *Os contos pátrios* (1904) e *A pátria brasileira* (1909), ambos de Olavo Bilac e Coelho Neto, na época, os autores reconhecidos como grandes literatos.

A “Gazeta das Crianças” se integrava a esse movimento que desejava fazer das crianças novos leitores e, assim, estimular seus pais a comprar o jornal. A coluna era diária e não tinha localização fixa no jornal. Podia aparecer entre as páginas três e quatro, durante a semana, e sete e oito, aos domingos, considerando-se que o jornal possuía entre cinco e seis páginas de segunda a sábado, podendo, aos domingos, circular com 12 páginas. Ela variava de posição, sendo mais frequente a encontrar próxima à coluna “Gazeta dos Esportes”. Seu tamanho variava entre dois formatos: uma tira fina e comprida ou uma caixa larga e com mais visibilidade. Também era possível encontrar colunas pequenas, quase escondidas no meio de uma página, e outras grandes, que ocupavam uma página inteira, chegando até a primeira página do jornal. Essa variação é indicadora do sucesso maior ou menor da coluna e/ou do interesse que o jornal nela depositava em determinado momento.

Foi por essa coluna que Viriato acabou sendo responsável, pois Rafael Pinheiro, o Fafá, em maio 1906, foi escalado para acompanhar a comitiva do recém-eleito presidente da República Afonso Pena, em viagem pelo país. Viriato era ainda muito novo no jornal e em idade (22 anos) para acompanhar um presidente e a opção foi colocá-lo como substituto de Fafá. A coluna ia bem, cativando leitores e tendo estabelecido um modelo que agradava tanto, que não se cogitou de extingui-la. Para Viriato, que até então não estabelecera qualquer contato com o público infantil, esse era um grande desafio. Os riscos da mudança são percebidos e há um cuidado no

encaminhamento da troca de comando da coluna, que existia há nove meses. No dia 14 de maio de 1906, encontramos uma carta de despedida de Rafael Pinheiro. Logo abaixo, vinha outra carta, dessa vez de Viriato, apresentando-se aos leitores:

[...] Fafá como bom amigo, pediu-me que tomasse conta de sua criançada. Eu quis resistir. Mas quem pode resistir a um pedido de Fafá? E fiquei. E aqui estou. O contraste vai ser palpitante. Mas eu vos peço um pouco de indulgência. Quero que todos sejam meus amiguinhos como eram do Fafá. É verdade que isso custa muito, mas se todos pensarem o quanto o desamor me dói, se todos souberem quanto minha alma é toda das crianças – há de custar muito pouco.⁵

A substituição trazia riscos. Temia-se a desconfiança dos leitores, já que a coluna devia muito ao personagem criado por Rafael Pinheiro e ao bom relacionamento estabelecido com o público infantil. Uma de suas características era possuir uma seção de “Bilhetes”, para a qual as crianças escreviam e da qual recebiam respostas. Ou seja, havia interatividade entre o jornalista e seus leitores; as crianças apareciam na coluna através das referências a elas feitas pelo Fafá. Mas a grande atração eram os concursos organizados, com sorteios de prêmios. Essas duas iniciativas ilustram o vínculo criado entre Fafá e as crianças, afora o fato de o jornalista já ser bem conhecido. A delicada troca de bastão era completada por matéria publicada na primeira página da *Gazeta de Notícias*, em 16 de maio de 1906. Era a notícia de um almoço de despedida oferecido a Rafael Pinheiro, no Restaurante Brito⁶. Com a presença de Viriato, entre muitos jornalistas, as manifestações de apreço a Rafael Pinheiro eram acompanhadas das boas-vindas ao novo responsável pela “*Gazeta das Crianças*”. Viriato era o amigo de Fafá e, por isso, queria ser o novo amigo dos leitores da coluna. Queria ser o Fafazinho, no diminutivo, que aproxima e suscita carinho.

Funcionou. Fafazinho logo começou a receber cartas, um indicador de sua aceitação pelas crianças. Porém, fez bem mais pela “*Gazeta das Crianças*”: manteve o que já havia sido conquistado e expandiu o público leitor da coluna. Tanto que a coluna ganhou um espaço maior no jornal, e Fafazinho começou a ganhar as ruas do Rio de Janeiro. Bom para a *Gazeta de Notícias*, que vendia mais exemplares; bom para Viriato, que se transformou em um querido personagem infantil; bom para as crianças, pois a coluna seguia modernas orientações pedagógicas, contribuindo para a formação de leitores e, assim, de futuros cidadãos republicanos.

⁵ *Gazeta de Notícias*, 14 de maio de 1906, p. 4.

⁶ *Gazeta de Notícias*, 16 de maio de 1906, p. 1.

4- “Gazeta das Crianças”: contos, brincadeiras, concursos etc.

A coluna que Fafazinho assume, em maio de 1906, possuía uma estrutura razoavelmente definida, embora não se possa dizer que tivesse seções fixas, até porque seu espaço no jornal era muito variável. O conjunto combinava leitura e outras atividades lúdicas, mas o que mais atraía as crianças era a realização de concursos. Eles as desafiavam com perguntas e adivinhações, oferecendo cobiçados prêmios. Foi exatamente através de um desses concursos que Viriato entrou em cena, tornando-se uma nova personagem. Na primeira semana em que respondeu pela “Gazeta das Crianças”, o jornal – interessado em uma tranquila troca de comandos – dedicou parte de sua primeira página a elogiar a seção que havia tomado proporções assombrosas, com o número de concorrentes dos concursos crescendo de maneira inacreditável. Até aquela data, treze concursos haviam ocorrido. Fafazinho começava em alto estilo, encarregando-se da realização desse novo e muito esperado concurso. A reportagem de capa, com foto grande e centralizada, mostra um grupo de crianças que esteve na festa desse concurso, organizado por Viriato Corrêa. Apesar da má qualidade da imagem, vale observar a página do jornal.

Figura 2



Fonte: *Gazeta de Notícias*, 18 de maio de 1906, p. 1.

A matéria faz um balanço das seções da coluna, bem como de sua recepção, o que torna possível uma aproximação de sua composição. Tal descrição, obviamente, não visava ao público leitor infantil, mas sim ao adulto, formado por pais, parentes e

professores, indiretamente, também leitores da coluna, assumindo a decisiva função de orientadores. O que se desejava, portanto, aproveitando a oportunidade da troca de jornalistas responsáveis, era reafirmar a importância e modernidade pedagógica do que o jornal vinha fazendo com sua iniciativa pioneira. Para tanto, convinha esclarecer os pais sobre as qualidades da coluna, para que eles estimulassem os filhos a lerem a “Gazeta das Crianças”, em movimento de reforço ao que era feito pelos filhos, quando pediam para que comprassem a *Gazeta de Notícias*. Com certeza, essa era uma estratégia de *marketing* eficiente, ampliando o público do jornal e lhe dando grande visibilidade, particularmente quando da realização dos concursos.

Com o passar do tempo, tais concursos acabaram por se transformar em autênticas festas da cidade, cuidadosamente organizados. Durante a semana, eram divulgadas três perguntas que deviam ser respondidas. Podiam envolver desde jogos de adivinhações até brincadeiras de desembaralhar palavras. Observa-se que a temática geográfica e histórica era constantemente abordada por esses desafios. Em diversas situações, as crianças tinham que chegar a nomes de bairros, cidades, guerras, personagens históricos e até mesmo à palavra ‘República’, como sendo “uma coisa que o Brasil tem há 17 anos”⁷. Tais perguntas eram publicadas todos os dias, até o dia do sorteio final, sendo acompanhadas de um cupom que a criança deveria recortar e guardar para enviar com as respostas corretas à redação do jornal. Assim, era preciso comprar o jornal todos os dias da semana, já que a resposta certa só seria considerada se todos os cupons tivessem sido acumulados e enviados pelo concorrente. A partir de então, as cartas eram verificadas e todas as que haviam cumprido as exigências necessárias eram separadas para concorrer ao sorteio dos prêmios.

Os sorteios, realizados por Fafá e, depois, por Fafazinho, sempre diante das crianças, a princípio ocorriam na sede da *Gazeta de Notícias*. Porém, devido à quantidade crescente de participantes, a redação considerou interessante remanejar tais eventos para locais externos e de maior expressão na cidade. Apenas para se ter uma ideia, o primeiro sorteio do concurso dirigido por Viriato ocorreu no Passeio Público em 20 de maio de 1906, um domingo, ao meio-dia. Pais e crianças podiam comparecer sem problemas. Nesse caso, havia 1.996 crianças concorrendo aos prêmios, além de muitas outras que estavam presentes para aproveitar as atrações. Naquele domingo, por

⁷ *Gazeta de Notícias*, 21 de maio de 1906, p. 4.

exemplo, houve um espetáculo de teatro, a distribuição de mais de 500 sorvetes, bolos e biscoitos e a apresentação de piano do menino José Mattos, de 11 anos⁸. É claro que o ponto alto da festa foi o sorteio dos prêmios, que foram em número de dez para os meninos e dez para as meninas. Detalhe importante: havia também a “tomada de fotografias” de grupos de crianças – meninos e meninas, separadamente – com o Fafazinho, que se tornava uma personagem conhecida na cidade.

Figura 3



Fonte: *Gazeta de Notícias*, 24 de maio de 1906, p. 4. Viriato Corrêa está na terceira fila, mais ao menos no centro da foto.

É impossível dizer qual o peso da atuação de Viriato no crescimento da coluna. Afinal, ele a herdou do Fafá em plena expansão. Mas é inegável que, depois de assumir, aumentou muito o número de leitores e de participantes dos concursos, o que se refletiu no tamanho dos eventos. Por exemplo, o 16º concurso, ocorrido no Leme, contou com 5.139 concorrentes; o 18º teve 5.768; e o 19º, 6.592. Já o 20º e 30º concursos devem ter mantido a tendência de alta, ocorrendo, respectivamente, no Clube São Cristóvão e no Parque Fluminense. O número de prêmios também aumentou de 20 para 48 no 16º

⁸ *Ibid.*

concurso. A coluna conseguiu o patrocínio dos estabelecimentos *O Grão Turco* e *Loja Garnier* como doadoras dos prêmios⁹. No caso do primeiro, os brinquedos ficavam expostos na vitrine antes do sorteio para aumentar o movimento de clientes. Os prêmios eram atraentes, cumprindo perfeitamente o ideal de formação de gênero masculino e feminino, através do ato de brincar, defendido como útil e mesmo fundamental para o desenvolvimento da imaginação das crianças. Para o 12º concurso, por exemplo, os dois primeiros prêmios para meninos foram “um enorme trem de ferro e um bem montado ofício de marceneiro”; para as meninas, “uma encantadora boneca e um lindo enxoval de batizado”¹⁰. Já no 14º concurso, os prêmios para os meninos foram “uma engenharia de guerra, uma carroça puxada por cavalo, um violão e um bodoque”; para as meninas, “uma máquina de costuras, um aparelho de chá, um carneiro em tamanho real e uma lavanderia e engomadeira”¹¹.

Figura 4



Fonte: No concurso do carnaval de 1906, os prêmios foram fantasias. *Gazeta de Notícias*, 12 de fevereiro de 1906, p. 3.

As perguntas tinham o formato de adivinhações, sempre de teor instrutivo e moralizante. No 14º concurso, o primeiro conduzido por Fafazinho, elas consistiam em responder a três perguntas, sendo as duas primeiras obrigatórias e a última facultativa¹²:

1) Qual foi a guerra que houve no Brasil e que anda pelas ruas, vendendo fitas, com

⁹ *Gazeta de Notícias*, 27 de maio de 1906. p. 8.

¹⁰ *Gazeta de Notícias*, 04 de maio de 1906, p. 6.

¹¹ *Gazeta de Notícias*, 15 de maio de 1906, p. 3.

¹² *Id.*

uma caixa às costas? 2) Repetir uma nota musical até encontrar o nome de um amigo das crianças. 3) Formar, de uma preposição e de um corpo esférico, uma das coisas que Cristo fazia. As respostas eram: a guerra dos Mascates, Fafá e parábola. O objetivo não era elaborar questões difíceis e sim intrigantes, que efetivamente pudessem ser respondidas, para que o número de concorrentes fosse sempre maior, bem como o dos leitores da coluna e do jornal.

O tamanho dos eventos variou nesse curto espaço de tempo (1906/7), mas o que se percebe é que vão aumentando muito rapidamente em tamanho e organização, talvez para a surpresa do próprio Fafazinho e do jornal. A festa que ocorreu no Leme é um bom exemplo das dimensões que tais sorteios ganharam. Ela contou com um esquema de 12 bondes, que levavam as crianças do Largo da Carioca, no centro do Rio, até o local da festa, sendo precedidos por uma banda de música. As crianças podiam brincar no terraço do restaurante *Avenida Atlântica*, onde houve música e merendas sucessivas. Também foi aberto um espaço para as crianças tocarem instrumentos, cantarem, recitarem poesias, enfim, para se integrarem como parte da programação da festa. A “educação do espírito e do corpo” era inseparável. Além de seus dotes artísticos, as crianças exercitavam suas capacidades físicas, realizando dez corridas, com diferentes metragens e para idades variadas. Por fim, havia um carrossel e muitas outras brincadeiras, sempre supervisionadas pelo Fafazinho e outros colaboradores, dado o número de crianças presentes¹³. Essa descrição não é ingênua. Quero evidenciar como essas festas mobilizaram a cidade e como eram organizadas, prevendo-se a participação ativa das crianças e dos pais, e não como meros expectadores. O sorteio de prêmios deveria ser um chamariz para um conjunto de atividades educativas – educação física, educação artística, dança, canto, poesia – consideradas muito modernas, segundo as orientações pedagógicas praticadas dentro e fora da escola. Os eventos, na verdade, encenavam boa parte do que a “Gazeta das Crianças” propunha, até porque a leitura era entendida como a palavra-chave para o Brasil alcançar a modernidade entre as nações.

No que se refere a Viriato, é fácil imaginar como essa intensa e recompensadora vivência com o público infantil acabou sendo determinante para o restante de sua trajetória intelectual. Ela lhe proporcionou, muito cedo, um contato intenso e direto com uma moderna visão educacional, que se disseminava no Brasil da virada do século XIX

¹³ *Gazeta de Notícias*, 02 de junho de 1906, p. 1.

para o XX, estimulada pelos ideais políticos republicanos. É possível igualmente aventar que essa experiência de se relacionar com crianças tenha produzido efeitos duradouros sobre sua sensibilidade artístico-intelectual. Afinal, mesmo descontando algum exagero do jornal, não há por que desconsiderar as fotos e comentários sobre o carinho que ele recebia. Em várias notícias, o registro é que, logo que Viriato chegava ao local da festa, era rodeado pelas crianças que queriam abraçá-lo e o puxavam pelo paletó de um lado para outro, fazendo perguntas. Fafazinho assume a “Gazeta das Crianças” em maio de 1906, cheio de preocupações pelo fato de ser um substituto e, muito rapidamente, vira um fenômeno de mídia entre o público infantil, ao menos na cidade do Rio de Janeiro. Algo que exige empatia e qualidades pessoais, o que não se pode explicar apenas como produto de propaganda comercial, que, claro, era bem-feita.

A “Gazeta das Crianças” acabou sendo uma oportunidade de ouro. Além das festas, a coluna lhe oferecia outras possibilidades de interação com o público infantil, a começar pelos “Bilhetes”, recebidos e respondidos. Havia igualmente notícias de “Aniversários”, “Batizados” e “Nascimentos”, que agradavam às crianças e a seus pais, na medida em que funcionavam como pequenas colunas sociais, tão usuais naquele momento. Mas a peça de resistência da coluna era escolher e escrever as matérias que seriam publicadas durante a semana, lembrando que ela era diária. Nesse cotidiano, contos, quadras, adivinhações e provérbios ganhavam espaço. Fafazinho explica aos pais e responsáveis, em artigo escrito ao assumir a tarefa, que os textos publicados tinham de ser curtos, leves e instrutivos, para poderem ser lidos com facilidade e prazer. Principalmente, tinham de conter lições de moral e patriotismo, adequados ao espírito infantil em formação. Por isso, é particularmente interessante observar a “Gazeta das Crianças” como um sistemático exercício de produzir uma boa literatura para crianças, adequando-se ao suporte de uma pequena coluna de jornal. Que tipo de histórias ele escreveu? Quem foram seus primeiros personagens? Quais eram as suas lições?

Como não poderia deixar de ser, a escrita de Viriato se afinava com as práticas que começavam a se consagrar, quer nos novos periódicos infantis, quer em livros escritos para crianças, pais e professores, que circulavam no início do século XX. Em todos esses casos, a dimensão moralizadora era considerada fundamental. A ela os autores associavam benefícios diversos: o conhecimento da língua, história e geografia pátrias, o desenvolvimento do raciocínio, da observação e da educação dos sentidos e o

prazer da leitura. Fafazinho assumiu a coluna quando um novo método pedagógico, chamado de intuitivo ou “lições de coisas”, estava reformulando a educação infantil, não sem resistências. Sua proposta fundamental era deslocar o centro do processo educativo do professor para o aluno, para a aprendizagem e a formação da criança de forma integral (corpo e mente). Essa era a grande diferença em relação aos métodos antigos, em que o aluno tinha uma posição passiva – ouvinte, espectador, memorizador – e era punido se não atendesse às expectativas do adulto. Um processo que tornava a escola, o professor, o livro e o ensino, em geral, odiado pelas crianças. Era essa orientação que deveria mudar, mas, vale notar, permanecendo sob a completa direção do professor/adulto. O método intuitivo tinha fundamentos científicos e defendia que a educação tinha suas bases na percepção sensorial e na eficiência da intuição. Isso significava “educar pelos sentidos”, exercitando a observação do mais próximo e concreto para o mais distante e abstrato. O ensino precisava aprimorar a capacidade de ver, ouvir, falar e imaginar das crianças para que elas pudessem aprender com interesse e não com medo (Gomes, 2000).

Não quero aqui sugerir que Viriato fosse um estudioso do método intuitivo, ou mesmo que o conhecesse, quando assumiu a “Gazeta das Crianças”. Contudo, quero chamar a atenção para o fato de os textos e atividades dessa coluna se adequarem aos preceitos mais gerais desse método, que circulava amplamente nos meios letrados do Distrito Federal e também de outros estados do Brasil. Por exemplo, a coluna costumava combinar literatura infantil com folclore, algo que continuará presente em sua produção posterior e na de outros autores. Como gênero literário, os contos são paradigmáticos da proposta educacional de Fafazinho, que acreditava que os ensinamentos morais deviam chegar às crianças de forma indireta, por meio de histórias maravilhosas ou de bichos, pois os pequenos leitores rejeitavam preceitos que lhes chegassem como “mandamentos catequéticos”. Eram essas histórias que conquistavam e estimulavam a imaginação infantil, ao lado de brincadeiras, jogos e adivinhações.

Nesse sentido, é interessante examinar alguns desses contos para maior aproximação com a escrita de Fafazinho, ilustrando alguns elementos dos preceitos pedagógicos. Em grande parte, eles eram historietas que tinham crianças como protagonistas em situações do cotidiano, explorando a temática familiar ou escolar. Dois exemplos são úteis, por sua simplicidade e precisão. Na coluna de 23 de maio de

1906¹⁴, Fafazinho narra a história de Chiquinho, menino que queria um par de sapatos. Insistiu tanto que, depois de muito tempo, conseguiu comprá-lo. Chiquinho, de sapatos, sentiu-se superior a seus amigos, passando a humilhá-los e ofendê-los. No entanto, quando foi dormir, os ratos de sua casa, famintos, furaram seu tão estimado calçado. No dia seguinte, Chiquinho contou aos amigos o seu pesar e foi obrigado a ouvir de um colega que o acontecido fora um castigo em razão de sua vaidade. Que ele se emendasse. Já na coluna do dia 21 de junho do mesmo ano, foi publicada uma história que teria realmente acontecido numa escola pública de uma cidade do interior. O caso envolvia o sumiço de um relógio de prata de um dos alunos mais ricos do colégio. O diretor teria ficado muito assustado, pois, se um aluno fazia tal coisa, poderia “cometer outros atos piores e vir a ser um viciado”¹⁵. Como estratégia para descobrir quem furtou o relógio, ele pede que cada menino coloque a mão numa caixa, dizendo que dentro dela havia um galo. Segundo o diretor, o galo morderia a mão do menino infrator. Com todos enfileirados e depois de uns oito meninos terem colocado a mão na caixa, o menino Ezequiel, chorando, assume a culpa e restitui o relógio. Ele promete que nunca mais cometeria um ato como esse. O diretor recebe o relógio, perdoa o menino e faz uma preleção sobre o que se passara. Enfim, deixando de lado a caixa com o galo (e com o medo que inspirou), Fafazinho aprovou o diretor, que buscou uma forma de fazer com que o infrator se denunciasse e, em retribuição, o perdoara, reforçando seus bons propósitos diante dos colegas.

A coluna também publicava histórias maravilhosas e de bichos, diversas delas com claro fundo sobrenatural e mesmo religioso. Uma das primeiras histórias de Fafazinho¹⁶ fala de um menino muito pobre, que só tinha uma camisa para vestir. Porém, quando uma velha mendiga lhe pede a camisa, por estar com frio, ele a dá. De noite, o menino deita-se para dormir na relva, mas se admira por acordar em um grande palácio. A velha – o menino entende – era Nossa Senhora, que o recompensa por sua boa ação. Ou seja, se, por um lado, a coluna apresentava histórias que envolviam crianças que deviam aprender a ter bons sentimentos e comportamentos em situações “reais”, por outro lado, não deixava de apostar nas fábulas, no maravilhoso e na religiosidade católica (vale notar) como contribuições ao processo pedagógico.

¹⁴ *Gazeta de Notícias*, 23 de maio de 1906, p. 5.

¹⁵ *Gazeta de Notícias*. 21 de junho de 1906, p. 4.

¹⁶ *Gazeta de Notícias*, 15 de maio de 1906, p. 4.

A “Gazeta das Crianças”, ao longo do tempo, foi se enriquecendo com as colaborações de diversos outros autores e também de crianças, o que era muito estimulado. Os contos dos leitores eram carinhosamente apresentados com frases como “Pelo menino...”, “Feita pelo pequerrucho...”, entre outras do mesmo estilo. Um cuidado que devia trazer enorme orgulho às crianças e a seus familiares, corroborando o desejo do colunista de interagir com o público infantil e abrir espaço, no jornal, para suas criações. Nesse sentido, a coluna e seu responsável se saem muito bem. É interessante registrar que, em 3 de julho de 1906, há uma notícia sobre um almoço oferecido por quatro crianças aos escritores Viriato Corrêa e Figueiredo Pimental (1869-1914), um conhecido autor de livros infantis, entre os quais se destacava *Contos da Carochinha* (1894), considerado, hoje, um marco da literatura infantil brasileira. O episódio, ainda que isolado, atesta o prestígio adquirido pelo Fafazinho, sobretudo quando aliado aos verdadeiros espetáculos em que se transformaram os concursos da “Gazeta das Crianças”.

Considerando a rapidez e a intensidade desse sucesso, pode-se entender porque, ainda em 1907, Viriato Corrêa se arrisca a lançar uma revista infantil intitulada, sugestivamente, Fafazinho. A revista, que não consegui localizar, teve duração efêmera. Contudo, o que a iniciativa demonstra é que ele acreditou e apostou em sua nova *persona*, procurando incorporá-la e estender sua popularidade através de um empreendimento, que ia além de uma coluna de jornal. Não foi bem-sucedido. Entretanto, em 1908, com a parceria de João do Rio, como se viu, lançaria seu primeiro livro dirigido ao público infantil: *Era uma vez...* E, dessa vez, deu certo. A partir dos anos 1900, Viriato não parou mais de escrever para crianças, consideradas, por ele, até a morte em 1967, seu público leitor por excelência. Assim, até a ABL teve que engolir a história desse sapo, que acabou virando príncipe no fim da vida. Em 1962, publicou, também pela CEN, *História da liberdade no Brasil*. Nos anos 1960, como sabemos, as águas da política no Brasil se encrespavam fortemente após o golpe de 1964. Hora para um gesto de reconhecimento a quem vivera como um sapo, embora falante como um papagaio. A Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro resolveu escolher esse livro e seu autor para homenagear no carnaval de 1967. Desfilaram na avenida, corajosamente, cantando e dançando a história da liberdade. E foi assim que a varinha mágica do carnaval tocou Viriato Corrêa e... abracadabra!

Referências bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Arquivo Viriato Corrêa*. Rio de Janeiro.

BOTELHO, André. *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

CENTRO DE MEMÓRIA. *Arquivo da Companhia Editora Nacional*. Unifesp, São Paulo.

CORRÊA, Viriato; RIO, João. *Era uma vez... Contos para crianças*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. Edição revista.

CORRÊA, Viriato. *História da liberdade no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 1906 e 1907. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela C.; PANDOLFI, Dulce; ALBERTI, Verena (org.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 399-450.

GOMES, Angela de Castro; CAVALCANTE, Vanessa. História da liberdade no Brasil ou quando uma história acaba em samba. In: ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. (org.). *A História na escola*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia. *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GONÇALVES, Roberta F. *As aventuras d'O Tico-Tico: formação infantil no Brasil republicano (1905-1962)*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, UFF, Niterói, 2019.

GONTIJO, Rebeca. Coração: um diário, vários tempos e algumas histórias. In: ROCHA, H.; REZNICH, L.; MAGALHÃES, M. (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 49-70.

HANSEN, Patrícia T. “Livros nação”: narrativas e outros tipos de literatura cívica no Brasil do século XIX ao início do XX. In: SOARES, Gabriela P.; RAFFAINI, Patrícia T. (org.). *Livros infantis velhos e esquecidos*. São Paulo: BBM, 2022. p. 79-104.

ORIÁ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961)*. São Paulo: Annablume, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. *Literatura infantil, história e educação: um estudo da obra Cazusa de Viriato Corrêa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

PINTO, G. Hércules. *Viriato Correia* (a modo de biografia). Rio de Janeiro: Alba, 1966.

ROSA, Zita de Paula. *O Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

Recebido em: 30/04/2023
Aceito em: 20/12/2024

ⁱ **Angela de Castro Gomes** é professora titular de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora emérita do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (Cpdoc/FGV) e Pesquisadora Visitante Emérita na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). **E-mail:** angelamariadecastrogomes@gmail.com

UM MONUMENTO AOS BRINCANTES: O ÁLBUM *O DIA EM QUE A MORTE SAMBOU*

[A MONUMENT TO THE “BRINCANTES” (PLAYERS):
THE PICTUREBOOK *O DIA EM QUE A MORTE SAMBOU*]

TÂMARA ABREU¹

<https://orcid.org/0000-0002-5824-9955>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, RN, Brasil

Resumo: Este artigo é uma proposta de análise do álbum *O dia em que a morte sambou* (Zahra e Rey Soto, 2016), feito a quatro mãos por um escritor egípcio e uma artista espanhola radicados em Olinda. Discute as complexidades do gênero editorial e artístico álbum, bem como os temas presentes em *O dia em que a morte sambou*: a velhice, a morte e cultura popular. Aborda o álbum em sua dupla constituição narrativa: uma textual e outra visual.

Palavras-chave: álbum; velhice; morte; cultura popular; cavalo-marinho

Abstract: This article is a proposed analysis of the album *O dia em que a morte sambou* (Zahra and Rey Soto, 2016), made four-handed by an Egyptian writer and a Spanish artist based in Olinda. It discusses the complexities of the editorial and artistic album genre, as well as the themes present in *O dia em que a morte sambou*: old age, death and popular culture. It approaches the album in its double narrative constitution: one textual and the other visual.

Keywords: picturebook; old age; death; popular culture; cavalo-marinho

Estudar o álbum: desafios e indefinições

Entre os objetos culturais destinados à infância, talvez o álbum seja o mais complexo, o único dotado de propriedades estéticas e linguagens artísticas tão amplas que não cabem numa definição estável – livro ilustrado, livro com ilustração, livro de imagens, livro-álbum, livro-objeto, entre outras denominações. Esse parente próximo do livro ilustrado, que os franceses denominam *album*, os alemães, *bilderbuch*, e os ingleses, *picture book*, possui inúmeras terminologias diferentes em uso no Brasil e fora dele¹. Neste artigo, que se propõe a estudar o álbum *O dia em que a morte sambou* (Zahra e Rey Soto, 2016), feito a quatro mãos por um escritor egípcio e uma artista espanhola radicados em Olinda, optamos por usar o termo adotado por pesquisadores franceses.

Abramos um parêntesis para apontar o quanto é recente a área de estudos sobre os livros ilustrados e, em especial, sobre os *álbuns* na história cultural, na teoria literária e na comunicação/*design*. A título de exemplo, numa tese defendida na Unicamp há treze anos (Abreu, 2010), na comparação entre os álbuns franceses de Paul Faucher (Les albums du Père Castor) e os livros de Monteiro Lobato, não constava nenhuma obra brasileira que tratasse do tema entre as referências bibliográficas citadas. Apenas uma tese sobre a ilustração do livro infantil à luz da semiótica dera um primeiro passo anteriormente (Brandão, 2002). Em bibliotecas ou livrarias, nada havia.

No Brasil, as primeiras traduções de obras especializadas a respeito do “álbum” não ousavam dizer o seu nome. Entre 2010 e 2011, a extinta editora Cosac Naify trouxe para os estudos acadêmicos brasileiros dedicados à literatura infantil um aporte teórico europeu de grande relevância: o volume *Crítica, teoria e literatura infantil* (Hunt, 2010), seguido da dupla *Livro ilustrado: palavras e imagens* (Nikolajeva e Scott, 2011) e *Paralel o livro ilustrado* (Van Der Linden, 2011). Embora não fossem obras inteiramente novas em seus países de origem, todas foram de grande importância para o desenvolvimento de pesquisas a respeito do assunto em universidades brasileiras.

Seja por decisão dos editores da Cosac Naify à época, seja pela falta de referência em língua portuguesa que correspondesse à definição do objeto, os tradutores em ambos os casos (inglês e francês) optaram por uniformizar a terminologia, gerando uma série de trabalhos que designaram o álbum pelo nome do seu parente mais próximo: livro

¹ Sobre as variações terminológicas para “álbum”, cf. Gutfreund (2022).

ilustrado. Na esteira da sua evolução enquanto gênero artístico e editorial de múltiplas linguagens, é possível que a distinção já existente na Europa entre o álbum e o livro ilustrado ainda não estivesse suficientemente clara para os profissionais do livro no Brasil, pois são da mesma época uma safra de novos trabalhos que deixariam mais evidentes as fronteiras tênues entre essas duas estrelas dos catálogos de livros infantis no mundo.

De acordo com pesquisas recentes entre os historiadores da literatura e do livro, o álbum pode ser definido, resumidamente, como uma forma de expressão artística inscrita num suporte dentro do qual a imagem só ganha sentido pleno em sua relação com os demais elementos do conjunto. Entram em cena novos fatores para que se caracterize um livro como álbum: a presença de dois narradores, um visual e um verbal (Nières-Chevrel, 2003), a noção de *suporte*, a diagramação, a página dupla e a qualidade da relação texto-imagem (Van Der Linden, 2009).

Dando um passo adiante na discussão e aperfeiçoamento do conceito, Lawrence Sipe afirma que “Álbuns são objetos estéticos altamente sofisticados (...). Enquanto totalidades estéticas, álbuns combinam palavras e imagens visuais (e ocasionalmente outras modalidades) de maneiras complexas para produzir esta unidade” (Sipe, 2012, p. 4). Tratando-se de tal objeto, para que o leitor seja capaz de construir sentido(s), primeiramente é preciso perceber as relações complexas e dinâmicas entre dois sistemas de signos: o das imagens e o das palavras (Sipe, 2012, p. 5).

Lançando mão de argumentos similares em defesa da concepção de álbum como uma composição global, uma *unidade* cuja estrutura é a de um “sistema” no qual todas as partes só funcionam se estiverem em relação umas com as outras, Sophie Van Der Linden (2009) já incluía a dimensão material-gráfica como a terceira parte desse tríptico semiótico. Para a pesquisadora francesa, “O álbum encontra-se (...) fortemente ligado a um espaço de inscrição. E a maneira como os elementos textuais e icônicos se inscrevem sobre este suporte é determinante” (Van Der Linden, 2009, p. 5).

Por fim, há consenso entre os produtores e os pesquisadores de literatura infantil e juvenil quanto à importância de todos os elementos do álbum: a diagramação, a encadernação, o formato, o papel, as técnicas de impressão, o acabamento, o texto (exceto para narrativas em imagens), a fonte, as ilustrações, a relação texto-imagem, o modo de organização das páginas. Nesse gênero editorial peculiar, a composição em página dupla é uma questão essencial, pois os pares formam as sequências narrativas a serem lidas e

vistas a cada virada. É nessa chave de leitura que iremos trabalhar ao abordar o objeto que nos propusemos a estudar.

Habib e Valeria: apresentando os autores e suas obras

O dia em que a morte sambou (Zahra e Rey Soto, 2016) é a terceira das quatro obras realizadas pela dupla de artistas imigrantes que se encontrou em Pernambuco e deu início a uma parceria frutífera na vida pessoal e profissional. Com dois filhos pequenos nascidos no Brasil, Habib Zahra e Valeria Rey Soto são uma família de multiartistas em movimento, pois sempre viajam em busca de conhecer os lugares e a diversidade das práticas culturais do nosso povo. Juntos, produzem não apenas literatura, desenho e pintura, mas também realizam oficinas de arte para crianças, peças de teatro com música ao vivo em salas de espetáculo e festivais de teatro pelo país².

Cada livro da dupla Habib e Valeria é uma peça de ourivesaria, e o intervalo de fabricação entre um e outro é de aproximadamente dois anos. As histórias são escritas por Habib Zahra e as imagens são criações da artista plástica e designer Valeria Rey Soto. Segundo ela, nos trabalhos feitos pelo casal, embora cada um parta da sua linguagem, a parceria é fundamental: as propostas iniciais são discutidas, os sentidos negociados e as decisões coletivas. A coerência do projeto é perceptível nos álbuns.

Os autores Habib Zahra e Valeria Rey Soto não fazem parte do circuito das grandes editoras nem estão alinhados, pela natureza do seu trabalho artístico e, de certa forma, artesanal, às demandas comerciais do setor. A proposta é diversa e as apostas são de outra ordem. São editores independentes que publicam a si mesmos com recursos públicos provenientes dos editais do Funcultura – Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura –, a principal política pública de fomento à cadeia cultural do estado de Pernambuco. Os álbuns por eles confeccionados serão objeto de apreciação neste artigo, com uma análise mais detida, na próxima seção, sobre um deles: *O dia em que a morte sambou* (2016).

Magnificamente ilustrados, encadernados em capa dura, com apresentação elegante e guardas ricamente ornadas, os álbuns *O burro errante* (2012), *O último golpe do lobo mau* (2014), *O dia em que a morte sambou* (2016) e *Mais branco que branco* (2022) abrigam textos que transitam entre a fábula, o romance de formação e o conto. Exceto pelo mais recente (2022), aquele que traz um projeto visual bastante diferente dos demais,

² Para mais informações sobre o trabalho de Habib e Valeria, cf, <http://habib-valeria.com>.

os outros três títulos foram adaptados para o teatro em montagens cênicas codirigidas por Zahra em duas parcerias: primeiro com a companhia teatral Virabicho (*O burro errante* e *O último golpe do lobo mau*); depois com Valeria Rey Soto (*O dia em que a morte sambou*). Este último é um espetáculo de teatro de sombras que conta com a participação do filho do casal, Miguel Ibrahim, de doze anos, que compôs parte da trilha sonora, além de tocar zabumba e sanfona durante a apresentação.

Ao transmutar a narrativa dos álbuns em texto dramático, o autor introduz trilha sonora ao vivo com composições próprias. Nesse sentido, é interessante pensar na obra em questão não apenas em termos de pluralidade e trânsitos semióticos, mas levar em consideração que o substrato de todo o universo de experiências artísticas e movências dos autores emerge na visualidade de sua obra literária.

Resumo da obra: o velho, a morte e o cavalo-marinho

Seu Biu é um velhinho que mora sozinho numa casa de taipa do outro lado do Rio Tracunhaém, na sub-região da Zona da Mata Norte, no estado de Pernambuco. De temperamento alegre e risonho, está sempre em movimento, pois é bailarino ou, na melhor definição, brincante. Os brincantes são as pessoas que participam da brincadeira de cavalo-marinho ou de qualquer tipo de “brinquedo” da cultura popular. Um dos estudiosos do assunto define o cavalo-marinho como um folguedo “que tem características muito similares ao Bumba-meu-boi, sendo uma brincadeira composta de música, canto, dança e ação dramática que acontece em alguns Estados do Brasil, sobretudo em Pernambuco e na Paraíba” (Oliveira, 2006, p. 15).

Começando a se sentir cansado, seu Biu intui que o final de sua vida se aproxima, mas não perde o gosto de viver e celebrar. A vizinhança criticava aquele idoso por dançar e brincar daquela maneira, mas ele não se importava com a censura alheia. Numa tarde em que seu Biu lavava roupa no quintal enquanto batucava no tanque e sapateava, a morte, muito mal-humorada por toda aquela alegria e vivacidade, vem visitá-lo para acabar de vez com a festa. Para seu espanto, ele a recebe com muita naturalidade e a tira para dançar, rodopiando em todos os ritmos durante uma noite inteira, até o amanhecer. É assim que os brincantes costumam fazer numa noite de “sambada” – reunião de um grupo de cavalo-marinho que brinca em espaços abertos e pode receber mais participantes à medida em que as pessoas forem chegando e entrando na brincadeira.

O núcleo temático desta dupla narrativa – visual e verbal – está na vida humana em sua condição de finitude. Em *O dia em que a morte sambou* comparecem, condensadas na figura de um velho, a vida e a morte – seu duplo natural. A morte é uma questão universal que sempre esteve presente na literatura e nos livros ilustrados para crianças. Nesse último caso, entretanto, o enfoque dado por grande parte dos autores concentra-se na perda de entes queridos, familiares, sobretudo dos avós. Menos comum é a figura de linguagem escolhida por autores como Zahra e Rey Soto e Wolf Erlbruch (2009) para representar a morte em seus livros para a infância: a personificação. Parece digno de atenção que ambas as mortes convivam com as suas vítimas por algum tempo e se afeiçoem a elas, apresentando emoções e comportamentos humanos. Mas as semelhanças entre a personagem de Zahra e Rey Soto e a simpática morte de Erlbruch param por aí. Voltaremos ao assunto da morte mais adiante.

Considerações sobre a materialidade, o texto e a visualidade do álbum

Quanto ao aspecto material, *O dia em que a morte sambou* (2016) foi encadernado em miolo de papel offset 150 gramas e capa dura de papelão com acabamento de laminação fosca. O texto tem fonte Times New Roman, aparentemente de tamanho quatorze. O álbum tem formato 24.0 x 28.8 cm e a tiragem foi de mil e quinhentos exemplares impressos no ano de sua publicação. A informação que obtivemos dos autores é que só agora, sete anos depois, a tiragem está próxima de se esgotar – o que confirma a nossa constatação a respeito do caráter ricamente artístico e independente da produção de livros de Habib Zahra e Valeria Rey Soto.

Desde as capas, as guardas e a folha de rosto, o álbum tem imagens em toda a sua estrutura. Até mesmo a ficha catalográfica e a dedicatória, normalmente situadas em folha branca, separadamente, como elementos paratextuais que antecedem a história, aqui participam da composição estética da obra. Uma página dupla é dividida ao meio em diagonal por uma grande lança de madeira, acessório de origem indígena utilizado pelos *caboclos de lança* do maracatu rural³. A lança de caboclo, imagem de abertura do miolo do livro, vaza o espaço de uma página à outra. Decorada com uma profusão de fitas

³ Os caboclos de lança são figuras importantes do folclore da zona da mata pernambucana que possuem um conjunto próprio de rituais e símbolos. Todo ano deixam os canaviais para desfilarem no carnaval de Recife com seus mantos de lantejoulas e perucas de ráfia multicoloridas.

coloridas em movimento, na ponta da lança surgem aqui e acolá folhinhas e flores sinalizando poesia. Acima dela, está a ficha catalográfica e, abaixo dela, a dedicatória do livro: aos velhos brincantes e à música do coração.

Conforme a distribuição das imagens e do texto no suporte ao longo das páginas, pode-se considerar que a composição do álbum de Zahra e Rey Soto privilegia a narrativa visual. Embora sempre em harmonia com a narrativa textual, as ilustrações comunicam de forma mais complexa e nuançada aquilo que o texto diz em suas possibilidades e limites de expressão. Alguns exemplos da ampliação de recursos de linguagem são apontados ao longo do presente estudo. Vamos à capa.

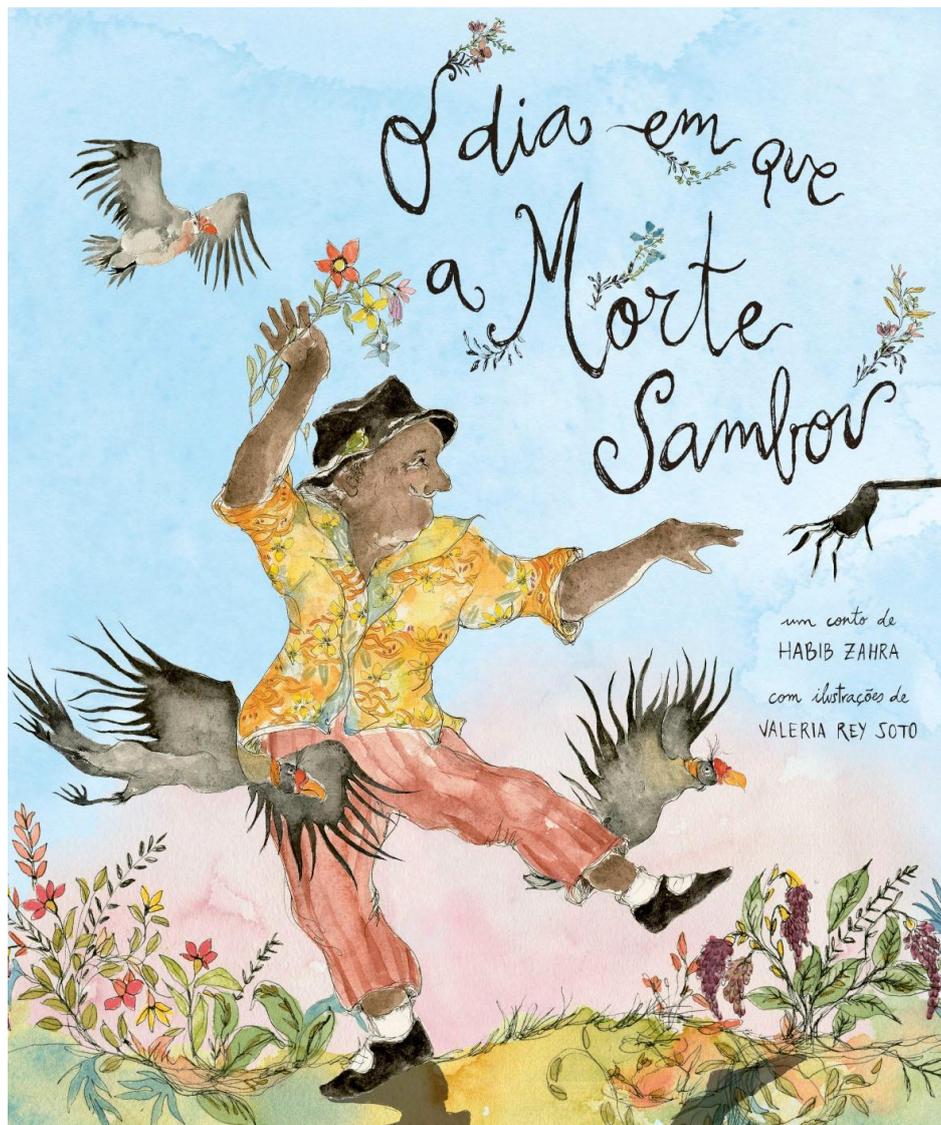


Figura 1: Capa de *O dia em que a morte sambou*. ZAHRA e REY SOTO (2016).

A capa ilustrada (Figura 1) mostra seu Biu ao ar livre ao entardecer. Em harmonia com a sua figura, a luminosidade e os tons das cores do céu antecipam ao leitor o *crepúsculo* e o *outono* mencionados na segunda página de texto para se referirem à velhice do bailarino. O seu corpo, entretanto, é representado em pleno movimento: o tronco, o rosto, os braços e a perna esquerda flutuam no ar, inclinados lateralmente, em forma de arco. Apoiado sobre a perna direita, ele dança e olha graciosamente em direção à morte, enquanto segura um galho florido. Não por acaso, as flores no chão ao redor de seu Biu estão viçosas à esquerda e murchas à direita, ali onde a morte está.

A figura da morte não aparece por inteiro na capa, mas os ossos de sua mão e punho estão lá, “sangrando” a página e convidando o brincante a sair de cena, para a última dança. A proximidade e a posição das duas mãos estendidas fazem lembrar a célebre *A criação de Adão* de Michelangelo, na qual a mão de Deus está à direita de quem observa a cena. Aqui a mão esquelética da morte ocupa a mesma posição, embora esteja estendida com ligeira flexão em direção ao punho, como a dama que aceita um cumprimento ou uma dança.

Ainda na capa, não se pode deixar de mencionar os três urubus-reis que estão voando em torno de seu Biu, além dos raminhos de flores e folhas adornando o título pintado artesanalmente em fonte cursiva de estilo próprio. Embora as aves não sejam mencionadas em nenhum momento no texto, elas compõem o cenário em toda a narrativa desde que a morte aparece.



Figura 2: Zahra e Rey Soto, 2016, p. 18-19.

Lábios murchos numa boca sem dentes compõem, junto às rugas no rosto e à flacidez do pescoço, a aparência de um senhor cujo olhar é profundamente meigo e cujo sorriso entenece. A doçura com que o narrador descreve a pessoa de seu Bui no texto encontra sua tradução pictórica nas ilustrações que o retratam desde a capa até o final do volume.

Conforme se vê comumente no gênero editorial de caráter artístico e literário, as páginas não são numeradas, e as imagens não possuem moldura, dando muita liberdade à composição. Para fazer referência ao texto e às ilustrações que aqui são citadas, entretanto, foi preciso contarmos as páginas e numerarmos manualmente a lápis. As margens brancas são generosas, oferecendo ao leitor muitos espaços que se convertem em “momentos essenciais da construção de significado e que evidenciam a participação do leitor” (Gutfreund, 2022, p. 26).

O ritmo cotidiano da vida simples de seu Bui vai sendo narrado em texto e imagens articulados ao longo das páginas, quando é interrompido pela chegada da morte em seu quintal. Por iniciativa dele, a dama aceita o convite e tem início uma noitada de dança que se estende pela madrugada em várias páginas. Quando o baile está no auge da animação, a morte aparece dançando sobre uma mesa. Seus braços sugerem o gestual de bailarina de flamenco enquanto seu Bui parece voar pendurado em um lustre: a página dupla é uma imagem inteira em panorama (p. 28-29).

Na maior parte do álbum, a diagramação é feita por associação, a mais comum nesse tipo de livro ilustrado, rompendo a dissociação entre página de texto e página de ilustração. São onze panoramas de dupla página com a imagem ocupando o espaço de modo quase integral, situando o texto em lugares variados: no canto superior, inferior ou lateral, outras vezes abrindo um ângulo na mancha colorida para abraçar o pequeno texto. O fato visível é que as proporções de imagem e de texto aqui não seguem um padrão – como ocorreria nas histórias em quadrinhos ou HQs –, mas, ao contrário, variam muito. Por fim, há três casos de dissociação nos quais o texto ocupa a página inteira, de um lado, e a imagem ocupa a página inteira, do outro, espelhando-o: nas páginas 8-9, 14-15 e 16-17.

A estrutura narrativa e discursiva é simples, o enredo é econômico, há poucas ações e muitas sugestões, espaços passíveis de preenchimento pelo leitor no processo de

construção do sentido⁴. Com apenas duas personagens e quase nenhum diálogo, um narrador onisciente conta em terceira pessoa a história, intercalando fórmulas próprias da oralidade à fala do narrador, tais como:

As suas únicas companhias, além das crianças que o visitavam de vez em quando, eram as flores e os pássaros, algum gato perdido. *Quando nasceu, de que água bebeu, ninguém sabia ao certo* [grifo nosso]. Parecia estar aqui há séculos, desde sempre, o velho brincante, seu Biu (Zahra e Rey Soto, 2016, p. 6).

Ou ainda, como se pode ver ao final do trecho reproduzido abaixo:

Com a vinda do outono, as flores trocam de cores e, pouco a pouco, vão murchando. Seu Biu, da mesma maneira, tinha chegado ao crepúsculo da sua vida e estava sentindo seu corpo, lentamente, se transformar: sua pele estava mais macia, os cabelos brilhavam de tão branquinhos... Em seu rosto, multiplicavam-se os versos do tempo, esculpidos em linhas tortas pelo vento e pelo sol.

Já tinha perdido quase todos os dentes, mas nem por isso deixava de sorrir. Um sorriso profundo e verdadeiro, que iluminava, pela sua doçura, todos os que tinham a boa sorte de cruzar o seu caminho. [...]

Junto com o sorriso, tinha a dança... Cada vez que alguém avistava o brincante na rua ou ia visitá-lo em casa, o encontrava, invariavelmente, se balançando. *Diziam que ele era assim desde quando nasceu*, que saiu da barriga da sua mãe rebolando e que mesmo lá dentro já vivia sambando... *Se eram lendas, ninguém sabia* [grifos nossos] (Zahra e Rey Soto, 2016, p. 9).

Os trechos grifados em itálico lembram as antigas fórmulas dos contadores de histórias, tais como: “Era uma vez...”; “Quem conta um conto, aumenta um ponto”; ou ainda a frase célebre de Chicó, em *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, quando repetia o bordão “Não sei, só sei que foi assim.” Também Graciliano Ramos em *Histórias de Alexandre*, repete o bordão “Não é verdade?” Quando essas marcas da oralidade são transpostas para a escrita, temos a impressão de que o contador/autor está pedindo licença ao ouvinte/leitor para permanecer no campo do fantástico e do lendário. A cada intervalo como esse, renova-se o pacto com a fabulação.

Afora pela indicação de que seu Biu vive do outro lado do Rio Tracunhaém, topônimo que pode ser uma referência nula para o leitor não pernambucano e sinalizar um lugar mítico, não há outra indicação explícita de espaço e tempo em que a história se desenrola. Quando já foi levado pela morte, ao final do texto, o velho “revisita” os locais

⁴ Uma reflexão robusta e instigante sobre os conceitos de leitura e de interpretação formulados por Wolfgang Iser em sua teoria está na tese de Rocha (2017).

de que gostava, desde a beira do rio até o “mirante da Sé” (Zahra e Rey Soto, 2016, p. 33). A referência ao Alto da Sé também passa despercebida por quem não conhece Olinda.



Figura 3: Zahra e Rey Soto, 2016, p. 12-139.

As ilustrações de dupla página (*Ibid.*, p. 12-13) reproduzidas a seguir, no entanto, não deixam margem à dúvida: a ambientação produzida pelas imagens oníricas das aquarelas de Valéria Rey Soto tem a identidade paisagística do sítio histórico da Marim dos Caetés. A arquitetura das igrejas, as fachadas das casas coloridas com seus telhados de platibanda e pisos de cerâmica decorada, os sobrados coloniais, as praças e seus jardins floridos, as garças e jandaias esvoaçantes. Exceto pelos espaços internos da casa de seu Biu, do lado de fora tudo é Olinda.

Na caracterização da personagem, o texto não informa ao leitor a identidade étnico-racial de seu protagonista, mas as imagens sim: seu Biu é um homem negro e tem cabelos crespos. Digno de nota é o fato de que todo “Biu” é Severino – pelo menos lá em Pernambuco. O apelido seria suficiente para indicar a classe social desse homem do povo que leva uma existência simples e extraordinária, mas tanto a narração visual quanto a verbal exprimem com delicadeza a velhice e a pobreza de seu Biu: paredes amarelcidas em manchas de tinta irregulares dão o tom do barro na estrutura da sua casa de taipa;

roupas de cama e mesa coloridas no varal improvisado rusticamente com um pedaço de madeira e arames ilustram a roupa lavada por seu Biu no texto (p. 16-19).

Sobre a realidade socioeconômica e o lugar onde se movem os brincantes de cavalo-marinho, a tese de Érico José Souza de Oliveira (2006) nos dá elementos para compreender ainda melhor a beleza das tradições populares que exercitam a fantasia e a ludicidade em meio à privação material condicionada pela pobreza. Ao visitar a Zona da Mata para conviver com os brincantes e estudar a cultura popular em sua pesquisa de campo, o pesquisador vai à casa do mestre Biu Alexandre e observa que é “uma casa muito simples, feita de barro e madeira, com divisórias de pano e muito material do Maracatu e do Cavalo Marinho amontoado” (p. 160). Apesar de longo, vale a pena ler um trecho do relato da chegada de Oliveira ao município pernambucano:

É justamente neste percurso, que vemos a imagem mais impressionante desta região: um mar de cana que se estende dos dois lados da estrada, num bambolear contínuo, de um verde sem fim. É como se mergulhássemos neste oceano de talos doces e folhas ásperas que cobrem o chão avermelhado do lugar. Chão que faz brotar o alimento que proporciona a sobrevivência dos habitantes da região.

Quando se chega propriamente na cidade do Condado [...], com um pouco mais de trinta e três mil habitantes, logo se percebe que se trata de mais uma cidade de interior, como tantas outras deste extenso Nordeste brasileiro. Cidade quente, calma, simples e acolhedora. Uma réplica em miniatura da estrutura sócio-econômica [*sic*] do Brasil e de tantos outros países: pouquíssimas pessoas com uma grande parcela de riqueza e acesso a bens culturais e de consumo, e milhares de indivíduos em condições ínfimas de vida (Oliveira, 2006, p. 163).

A ser submetido a uma trágica *Morte e vida Severina*, como a de tantos nordestinos representados pelo poema magistral de João Cabral de Melo Neto (1955), seu Biu prefere viver a alegria de ser um brincante. Aposta na vida, escolhe a vida, até o fim. Vejamos como se apresenta a morte que consta já no título do álbum.

Diferentemente da singela e sóbria morte criada por Wolf Erlbruch para o álbum premiado *O pato, a morte e a tulipa* (2009), a morte criada por Zahra e Rey Soto para *O dia em que a morte sambou* é mal-humorada, amarga – embora seu coração amoleça pela doçura de seu Biu – e de aparência exuberante.



Pouco a pouco, o barulho infernal foi desaparecendo, e toda a dor também. Com movimentos cada vez mais soltos, cada vez mais amplos, a Morte parecia ter ganhado vida nova. Requebrava-se de cima para baixo sem a menor dificuldade, seguindo cada passo do velho dançarino com uma malemolência simplesmente impensável para uma senhora da sua idade.

Estava vibrando de alegria. Pela primeira vez na vida, ela, a própria Indesejada, se sentiu bem-vinda na casa alheia! Um calorzinho gostoso espalhou-se pelo seu corpo glacial, e, do buraco sem fundo que ela tinha no lugar do coração, de onde nem a luz conseguia escapar, brotou uma flor vermelha.

Figura 4: Zahra e Rey Soto, 2016, p. 26-27.

Dotada de pequenas asas nas costas, a morte desenhada pela artista espanhola é uma senhora muito elegante, um esqueleto feminino trajando um vestido magnífico. Em tons suaves de verde, vermelho e amarelo, o vestido estampado com folhagens e motivos florais tem mangas bufantes e saias sobrepostas. Na história de Zahra e Rey Soto, a *Dama da foice* está sempre acompanhada de dois majestosos urubus-reis que participam de todas as cenas em que ela aparece. A ilustradora confere leveza e movimento a todos os elementos da narrativa visual: os seres vivos e os inanimados.

O vestido da morte e suas luvas de renda bordada parecem saídos de um verão na era vitoriana. Os tecidos parecem ser de seda e organza, tendo em vista o efeito de leveza e transparência da última saia e das mangas, ambas de cor verde-cana. Do crânio coberto por um lenço amarrado em forma de turbante, surge uma pena cinza-escuro dando forma de bico à frente da morte: trata-se, ela também, de um urubu-rei. Acima do bico de pena, uma grande rosa vermelha ativa a memória do amor. A morte segundo Rey Soto, por sua elegância e altivez, assemelha-se às belas figuras mexicanas da morte que figuram na grande festa popular de *El día de los muertos*.



Figura 5: Zahra e Rey Soto, 2016, p. 17.

A cultura popular entra no álbum

A representação da gente simples do povo brasileiro que habita casas de taipa em pequenas cidades perdidas nos meios dos canaviais constitui um dos traços mais singulares de *O dia em que a morte sambou*. Ao criarem um protagonista como seu Biu, os autores jogam luz sobre uma série de práticas culturais próprias das comunidades de Condado e Aliança, municípios muito visitados por antropólogos, sociólogos, historiadores e artistas que pesquisam as riquezas rítmicas, cênicas, musicais e sociais da região, o berço do maracatu rural e do cavalo-marinho.

A maior parte dos grupos de cavalo-marinho é composta por pessoas de todas as faixas etárias: idosos, adultos, adolescentes e crianças. As apresentações chegam a contar com aproximadamente vinte pessoas que se intercalam durante toda a noite em que ocorre a brincadeira. Segundo Oliveira (2006), o humor e a irreverência são características muito

presentes em todos os brincantes. Para o professor da UFBA, “a brincadeira do cavalo marinho vem a ser uma extensão deste comportamento que os ajuda a enfrentar a batalha do dia-a-dia [*sic.*]. Todos são muito divertidos, engraçados e comunicativos” (Oliveira (2006, p. 179).

Provavelmente, trata-se do primeiro livro ilustrado para crianças que aborda o cavalo-marinho. E isso não é pouco. Objeto de interesse de escritores como Ascenso Ferreira, Hermilo Borba Filho, Mário de Andrade e outros intelectuais interessados no folclore brasileiro desde os anos 1920, quando os modernistas se debruçaram sobre a pesquisa estética para explorar as faces de um Brasil ainda desconhecido para os habitantes das grandes capitais do Sudeste, pode-se dizer que os reisados e folguedos de cultura popular não frequentam os álbuns, e vice-versa.

Embora as figuras míticas do folclore nacional tenham se tornado tema de muitas obras da literatura infantil brasileira, a começar por *O Saci* (1921) de Monteiro Lobato, os reisados, folguedos e festas são uma quase ausência. Justiça se faça ao mencionarmos aqui que a pernambucana Editora Bagaço possui em seu catálogo infantojuvenil muitos títulos das autoras Jeane Siqueira e Elita Ferreira dedicados a essa face da cultura popular. Cabe também mencionar como exceções o livro *Reizinhos de Congo*, de Edimilson de Almeida Pereira (2004), pela Paulinas, e ainda a coleção *Lembranças africanas*, da Editora Pallas, com textos de Sônia Rosa e ilustrações de Rosinha Campos, dentre os quais *Maracatu* e *Jongo*, ambos de 2004.

Considerações (quase) finais

Vamos concluir este trabalho analisando as imagens do par de páginas duplas que definem a abertura e o fechamento de *O dia em que a morte sambou*.

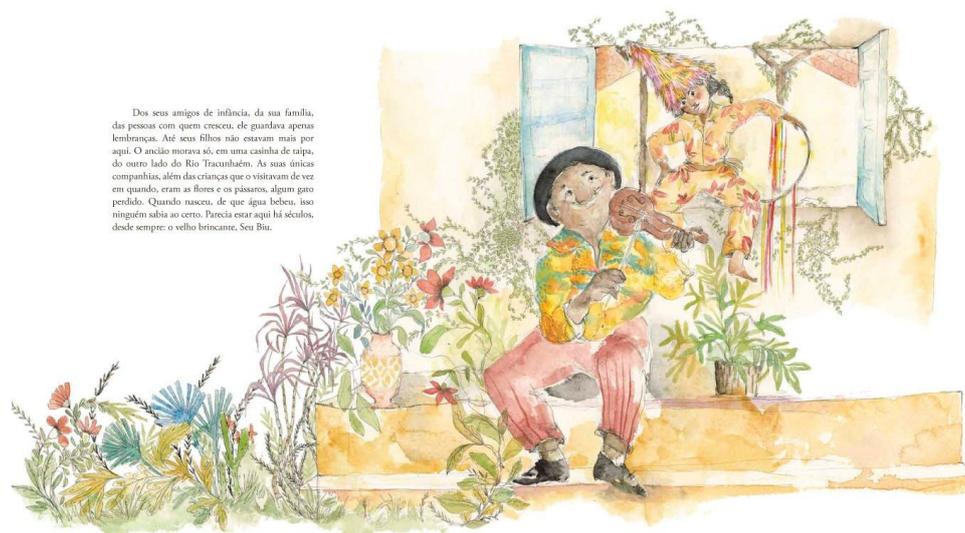


Figura 6: Zahra e Rey Soto, p. 6-7.

Na primeira delas, uma ilustração rica em detalhes mostra seu Biu tocando uma rabeca, instrumento fundamental no reisado do cavalo-marinho. O velhinho aparece sentado num batente de sua casa, não se sabe se é o quintal ou a frente, mas é um ambiente acolhedor, cheio de plantas e flores ao redor. Trata-se de uma imagem de dupla página (p. 6-7) que está entre as mais bonitas do álbum.

Nessa primeira cena, uma criança sentada à janela está ouvindo atentamente a rabeca do brincante. A menina segura um arco ornado de fitas coloridas e usa um chapéu em forma de cone revestido com papel laminado em tiras coloridas. Esse é um chapéu específico das personagens mais queridas do cavalo-marinho: Mateus e Bastião. Trata-se de um par de bufões que representam escravos serviçais do capitão durante a festa. Juntos, eles encenam as situações mais divertidas da brincadeira de cavalo-marinho.

A mesma menina negra que assistia a seu Biu tocando rabeca na primeira página dupla que abre a história reaparecerá na última página dupla (p. 36-37) tocando a rabeca dele enquanto é observada atentamente por um menino sentado à janela. O menino segura uma bexiga de boi, um objeto cênico-musical utilizado por Mateus e Bastião durante a brincadeira de cavalo-marinho. Desta vez, seu Biu não está ali de corpo presente, mas aparecem no canto direito da imagem os seus sapatos. De dentro deles, brotam flores e folhas: é a vida que sambava nos pés de seu Biu e agora, transmutada em flora, segue seu curso.

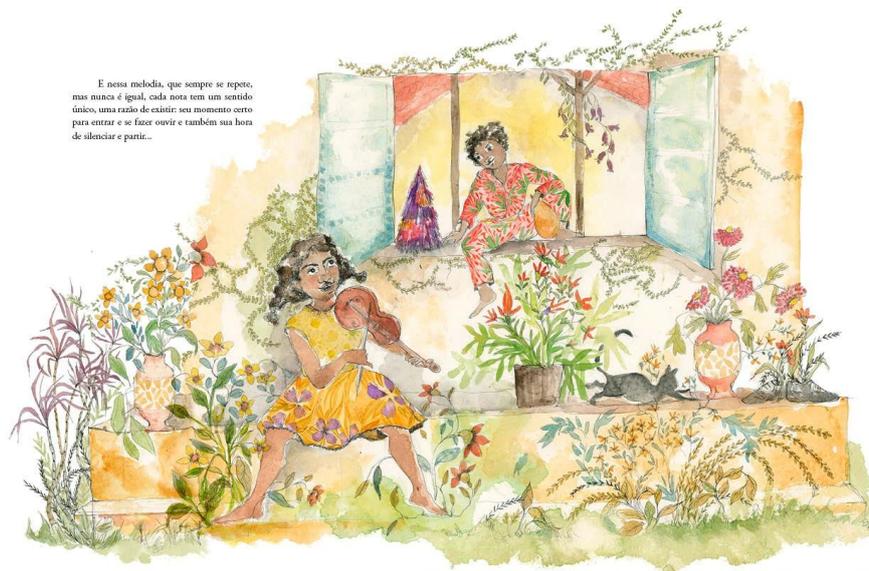


Figura 7: Zahra e Rey Soto, 2016, p. 36-37.

A riqueza de signos da imagem final talvez fale ainda mais alto ao leitor que o desfecho do texto, igualmente poético e delicado. A rabeca do velho passa para outras pequenas mãos: é a transmissão dos saberes e práticas da cultura popular na síntese imagética do instrumento, que condensa os duplos do velho e da criança, da morte e da vida.

A escrita de Zahra é permeada de lirismo e poesia. As imagens desenhadas e pintadas por Valeria apresentam uma profusão de detalhes em grande diversidade de cores e formas, com atenção especial às figuras de animais, às folhagens, flores e arabescos. Também as figuras humanas, as árvores, os pássaros, as casas, com seus móveis e pequenos objetos, tudo tem zelo. Se olhados mais de perto, percebe-se que seus textos e ilustrações têm algo de antigo e precioso, recuperando estruturas orais e imagéticas próprias das narrativas maravilhosas e do fabulário oriundos das tradições oriental e ocidental ao mesmo tempo.

No álbum, chamam a atenção a sensibilidade artística da escrita de Zahra e a sofisticação visual do trabalho plástico de Rey Soto: quando as duplas páginas se abrem, surgem obras de arte plenas, quase sempre dispostas em sequência. O entrelaçamento dos textos e dos desenhos a nanquim pintados em aquarelas de cores variadas dá prova da harmonia conquistada pela dupla de artistas no manejo das duas linguagens (literária e visual) que compõem o projeto estético e humanista de Habib Zahra e Valeria Rey Soto.

Não é simples falar a uma criança sobre a morte, menos ainda é fazê-lo com poesia. Mas, felizmente, temos as obras de arte. Temos álbuns como *O dia em que a morte sambou*.

Referências bibliográficas

ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de. *O livro para crianças em tempos de Escola Nova*: Monteiro Lobato & Paul Faucher. 2010. 284 p. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612329>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRANDÃO, Ana Lúcia de Oliveira. *A trajetória da ilustração do livro infantil no Brasil à luz da semiótica discursiva*. 2002. 226 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/5192>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DELBRASSINE, Daniel. L'album pour enfants entre texte et image. *Textyles*, n. 57, p. 139-156, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/textyles/3773>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ERLBRUCH, Wolf. *O Pato, a morte e a tulipa*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GUTFREUND, Daniela. *O branco e a virada da página: o silêncio no livro-álbum*. 2022. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16140/tde-14102022-170001/pt-br.php>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Pauo: Cosac Naify, 2010.

NIÈRES-CHEVREL. Narrateur visuel et narrateur verbal. *La Revue des livres pour enfants*. Paris, n. 214, p. 69-81, dez. 2003. Disponível em: https://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5006.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Érico José Souza de. *A roda do mundo gira: um olhar etnocenológico sobre a brincadeira do cavalo marinho estrela de ouro (CONDADO –*

PERNAMBUCO). Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9609>. Acesso em: 14 jun. 2023.

PRINCE, Nathalie. Les ambiguïtés de la littérature de jeunesse et son prestige problématique. In: _____ (org.). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 9-24. Disponível em: <https://books.openedition.org/pur/39706>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ROCHA, Janine Resende. *Wolfgang Iser, leitor da modernidade: interpretação e teoria da literatura*. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-ARVPEL>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SILVEIRA, Rosa Hessel; DALLA ZEN, Maria Isabel. Velhice e morte na literatura para crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas. In: PAES, Maria Helena Rodrigues; SILVEIRA, Rosa Hessel (orgs.). *Contribuições para o trabalho e formação docente: temas contemporâneos e sala de aula*. Curitiba: CRV, 2013. p. 143-160.

SIPE, Lawrence R. Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, n. 43, p. 4-21, 2012. (artigo póstumo). Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-011-9153-0>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VAN DER LINDEN, Sophie. *L'album, un support artistique?* In: PRINCE, Nathalie. (org.). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 25-49. Disponível em: <https://books.openedition.org/pur/39707>. Acesso em: 01 jun. 2023.

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

ZAHRA, Habib; REY SOTO, Valeria. *O dia em que a morte sambou*. 1ª edição. Olinda: Riccardo Zahra editor, 2016.

Recebido em: 15/07/2023

Aceito em: 13/01/2024

ⁱ **Tâmara Abreu** é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP), Mestre em Teoria Literária (UFPE), integrante do Grupo de Pesquisa Literatura em Rede (UFPR) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Brasileira e Sociedade (UFRPE). Membro permanente (leitor-votante) da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e jurada de prêmios literários nacionais na categoria infantojuvenil. **E-mail:** abreutamara@gmail.com

**SUJOS QUINTAIS COM TESOUROS:
A OBRA INFANTOJUVENIL DA CONDESSA DE SÉGUR
REVISITADA POR AGUSTINA BESSA-LUÍS NAS
BIOGRAFIAS DE VIEIRA DA SILVA E PAULA REGO**

[DIRTY BACKYARDS WITH TREASURES:
THE CHILDREN'S WORK OF THE COUNTESS OF SÉGUR REVISITED BY AGUSTINA BESSA-LUÍS IN
THE BIOGRAPHIES OF VIEIRA DA SILVA AND PAULA REGO]

ERMELINDA MARIA ARAÚJO FERREIRA¹

<https://orcid.org/0000-0002-0911-494X>

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil

Resumo: Destaco neste artigo a influência da obra infantojuvenil da Condessa de Ségur na produção literária e pictórica de três portuguesas reunidas por iniciativa de Agustina Bessa-Luís. As experiências inusitadas com a escrita confessional levadas a cabo pela escritora, tanto na sua autobiografia como nas biografias sobre as pintoras Vieira da Silva e Paula Rego, abordam aspectos da função educativa da literatura para jovens, tal como são propagados na “Trilogia de Fleurville” da Condessa, e aspectos do questionamento e ruptura do antigo paradigma, tal como aparece no conto “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, em que a noção da verdade, implícita nos “sujos quintais com tesouros”, estabelece parâmetros para a produção de textos mais modernos, críticos e conscientes dos desafios de colaborar para uma formação verdadeiramente humanística na faixa etária a que se destinam.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Condessa de Ségur; Agustina Bessa-Luís; Vieira da Silva; Paula Rego

Abstract: In this article, I highlight the influence of the children’s work of the Countess of Ségur on the literary and pictorial production of three Portuguese women brought together on the initiative of Agustina Bessa-Luís. The unusual experiences with confessional writing carried out by the writer, both in her autobiography and in the biographies about the Portuguese painters Vieira da Silva and Paula Rego, address aspects of the educational function of literature for young people, as propagated in the Countess's “Fleurville Trilogy”, and aspects of the questioning and rupture of the old paradigm, such as it appears in Clarice Lispector’s short story “The disasters of Sofia”, where the notion of truth, implicit in the “dirty backyards with treasures”, establishes parameters for the production of more modern texts, critical and aware of the challenges of collaborating for a truly humanistic formation in the age group to which they are intended.

Keywords: Children’s literature; Countess of Ségur; Agustina Bessa-Luís; Vieira da Silva; Paula Rego

A verdade é um acepipe, como aquele que as crianças gostam, que é ornamentado até corromper o seu paladar. Para atingir a verdade é preciso tocar a espécie do inumano. É preciso o inumano para ver o insignificante que rodeia o verdadeiro e pode ser que seja a natureza da verdade. *As meninas* não são crianças. Estão sempre alerta, sabem coisas proibidas, em volta delas as mulheres conspiram, inspecionando a sua roupa de baixo. *As meninas* são profundamente perigosas.

Agustina Bessa-Luís. *As meninas*

A criança é eminentemente humana, pois a sua aflição anuncia e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana.

Jean-François Lyotard. *O inumano*

“Trilogia de Fleurville”

Sophie Feodorovna Rostopchine nasceu em 1799 em São Petersburgo, na Rússia imperial, no seio de uma família aristocrática. Passou a infância em Voronovo, propriedade magnífica que pertencia à família. A sua educação rigorosa incluía a aprendizagem de línguas estrangeiras, com primazia para o francês. Em 1817, a família foi obrigada a exilar-se em Paris, convertendo-se do catolicismo ortodoxo ao catolicismo romano mais reacionário. Lá, Sophie conheceu o conde Eugène de Ségur, com quem se casou em 1819 e teve oito filhos. A Condessa começou por inventar histórias para os netos e só escreveu o seu primeiro livro aos 58 anos. Viria a publicar cerca de vinte, entre os quais, a “Trilogia de Fleurville”, composta pelos livros *Os desastres de Sofia* (1858), *As meninas exemplares* (1858) e *As férias* (1859). Essas obras a tornaram mundialmente famosa e fazem parte do imaginário de muitas gerações em vários países. A Condessa morreu em Paris em 1874 e é considerada uma das mais importantes escritoras de língua francesa do século XIX. Suas obras continuam a ser lidas, publicadas e adaptadas para outras formas artísticas, como o teatro e o cinema.

Durante muitos anos, portanto, *Os desastres de Sofia* foi o livro preferido das crianças não só na França (publicado pela Editora Hachette), mas também no exterior, como atestam as suas inúmeras traduções e adaptações. Além das edições francesas que circulavam em Portugal e no Brasil, distribuídas principalmente pela Editora Garnier, os

livros da Condessa de Ségur tiveram edições em português publicadas pela editora Aillaud, tanto em Paris quanto em sua filial em Lisboa. As edições em português eram enviadas da Aillaud à Lallemand Frères, instalada em Lisboa, de onde eram enviadas a São Paulo durante a década de 1870. As primeiras traduções brasileiras foram publicadas pela Editora Francisco Alves no início do século XX.

É bastante longa a trajetória editorial dos livros da Condessa de Ségur no Brasil. Em fins do século XIX, eram vendidos no original francês pela livraria Garnier. A primeira edição brasileira d'*Os desastres de Sofia* foi traduzida na década de 1950 por Sônia Maria Penteado Piza para a Editora do Brasil. Segundo Vera Chacham (2015, p. 98), dentre os tradutores da obra da Condessa, destaca-se o trabalho do escritor baiano Herberto Sales para a Ediouro, que produziu adaptações muito peculiares, trocando a cor da pele, os nomes, as roupas e a textura dos cabelos de alguns personagens, além de interferir nos cenários das histórias e até mesmo na linguagem, inserindo termos e expressões mais próximos do público brasileiro, embora mantivesse, em linhas gerais, os princípios normativos para a formação moral da infância – tal como eram propagados pela autora –, mas sem se abster de inserir, aqui e ali, comentários que relativizavam a agressividade de algumas cenas ou a dureza de certos castigos.

Os desastres de Sofia é uma coletânea de curtos episódios focados na educação domiciliar da pequena Sofia, uma menina francesa de classe alta, muito inventiva, que vive com a mãe Madame de Réan e o primo Paulo numa elegante morada em Paris. Vítima de uma tragédia que a deixa órfã de pai e mãe, Sofia ressurge no segundo livro completamente transformada, e já como personagem secundária, vivendo com a abusiva madrasta Madame de Fichini, e perdendo seu brilho, graça e alegria para suas vizinhas, – *As meninas exemplares*, Camilla, Madalena e Margarida – que vivem com suas mães Madame de Fleurville e Madame de Rousbourg –, com as quais Sofia busca confundir-se pelo convívio sempre desastrado. Para Priscila Kaufmann Corrêa:

A ideia de criar um núcleo familiar sem a presença de um personagem masculino para representar a figura paterna se mostra uma inovação. Tal mudança se deve à própria experiência insatisfatória de Sophie com seu casamento. Apesar da Condessa desenvolver uma relação amorosa e próxima com seu pai, Conde de Rostopchine, o pai afetuoso não emerge neste livro (Corrêa, 2015, p. 1).

No terceiro livro, *As férias*, Sofia cede completamente o protagonismo da narrativa ao primo Paulo, tornando-se a figura mais ofuscada e triste de um grupo de jovens amigos

em férias, cujo objetivo parece ser a formação de futuros casais. O evento desses casamentos é o ápice da série. Essa breve conclusão da autora, contudo, foi removida das edições mais recentes veiculadas no Brasil, embora conste no original em francês.

Conclusão. As férias estavam terminadas. As crianças cresceram, viveram e morreram. Quero apenas contar-lhes que Camille fez a primeira comunhão no ano seguinte e Madalena no outro ainda. Foram sempre as encantadoras meninas modelos. Casaram-se mais tarde muito bem e foram muito felizes. Sofia tornou-se cada vez mais parecida com elas, de quem se separou com a idade de vinte anos, para casar-se com João de Rugès. Margarida nunca quis deixar os pais, o que foi muito fácil porque se casou com Paulo, e os dois consagraram a vida para a felicidade deles (Ségur, s/d(c), p. 130).

Os “sujos quintais com tesouros”

Nas obras de Clarice Lispector (1920-1977), há vislumbres das leituras que exerceram influências importantes na sua formação como escritora, em geral dispersas e imbricadas com suas próprias narrativas. É bem conhecido o conto “Felicidade clandestina”, por exemplo, onde a autora relembra seu embate com a menina filha do dono de uma livraria pelo empréstimo do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Nesse conto em que Clarice atribui à colega mais rica – embora descrita desfavoravelmente como desajeitada – uma inveja feminina, a dubiedade entre a leitura e o prazer erótico é inegável. Além disso, o objeto de desejo é uma história sobre uma menina de “nariz arrebitado”, metáfora para alguém altivo, atrevido, petulante, que se supõe seja a protagonista Lúcia em seu malfadado casamento com o Príncipe *escamado* (e não *encantado*), que redundará num inacreditável *divórcio* – palavra inaceitável numa obra infantil dos anos 1930, que levou à sua execração pública e à sua proibição nas escolas católicas da época. Não obstante, o desejo da menina Clarice por esse livro é tamanho, que, ao finalmente obtê-lo, relata a leitura como uma experiência sensual: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (Lispector, 1981, p. 10).

Outra referência frequente da autora é à obra da Condessa de Ségur. Chama a atenção duas alusões aos livros dessa escritora: “Os desastres de Sofia”, conto publicado em *A legião estrangeira*, e *A mulher que matou os peixes*, uma bricolagem de histórias de bichos dispersas em seus contos, que se transformou num dos cinco livros da obra de

Clarice para crianças¹. “Os desastres de Sofia” evoca o título do primeiro livro da famosa “Trilogia de Fleurville” da Condessa, que conta as travessuras de uma menina de quatro anos vivendo com sua mãe e seu primo numa casa burguesa, repleta de criados, na França. São histórias curtas, que narram episódios cotidianos dos enfrentamentos da menina com suas ideias originais e ousadas, cujas consequências são, em geral, lamentáveis. Desde a maravilhosa boneca de cera que é trucidada, passando pelo assassinato despercebido de vários animais, até momentos de autoagressão, em que a vaidade, a curiosidade, a gula ou a raiva são exemplarmente castigadas. Os leitores se deparam com uma série de enredos problemáticos, amarrados por ensinamentos morais amparados na ética cristã.

A releitura de Clarice deste livro é ambientada numa escola pública, e não no ambiente familiar, e a criança é um pouco mais velha. Seus “crimes” já aludem a uma certa precocidade sexual – assunto intocado na obra da Condessa. Contrariando frontalmente os objetivos do texto de referência, o conto de Clarice se estrutura sobre a ruptura da moral das histórias. Instada a redigir uma composição a partir da leitura de um conto sobre a dignidade do trabalho, a garota inverte os princípios e escreve sobre os “sujos quintais com tesouros”:

Provavelmente o que o professor queria deixar implícito na sua história triste é que o trabalho árduo era o único modo de se chegar a ter fortuna. Mas levemente eu concluiria com a moral oposta: alguma coisa sobre o tesouro que se disfarça, que está onde menos se espera, que é só descobrir, acho que falei em sujos quintais com tesouros. [...] eu daria tudo o que era meu por nada, mas queria que tudo me fosse dado por nada. Ao contrário do trabalhador da história, na composição eu sacudia dos ombros todos os deveres e dela saía livre e pobre, e com um tesouro nas mãos (Lispector, 1999, p. 17).

A ética revolucionária presente na conclusão da menina parece evocar a natureza d’*O discurso da servidão voluntária*, de Étienne de la Boétie, quando pondera:

Os homens que nascem sob o jugo, alimentados e criados na servidão, sem olhar para mais longe, contentam-se em viver como nasceram; e não acreditando que têm quaisquer outros direitos ou bens além dos que encontraram ao adentrar a vida, tomam por seu estado de natureza o próprio estado de nascimento. Ainda assim, há alguns que, mais orgulhosos e inspirados que outros, sentem o peso da canga e não conseguem deixar de sacudi-la; que nunca se submetem à sujeição e que, sempre e incessantemente (como Ulisses que busca,

¹ Publicadas originalmente entre as décadas de 1960 e 1980, as cinco obras de literatura infantil da autora ganharam reedições pela editora Rocco, com projeto gráfico próprio e ilustrações assinadas por artistas como Odilon Moraes, Kammal João e Marina Valente, neta de Clarice. O projeto inclui um box temático com somente os livros infantis: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968), *Doze lendas brasileiras – como nasceram as estrelas* (1977), *Quase de verdade* (1978), *A vida íntima de Laura* (1999).

por terra e por mar, reencontrar a fumaça de sua casa), cuidam para não esquecer seus direitos naturais e se apressam a reivindicá-los a cada ocasião (La Boétie, 2005, p. 24).

No conto de Clarice, em lugar de ser enquadrada por seu pequeno desvio – que a personagem julgava ser uma flagrante mentira destinada a uma óbvia punição –, ela é notada, porém, pelo professor que, encantado com o seu talento e a perspicácia de sua interpretação, a elogia, causando-lhe um grande constrangimento. A narrativa se baseia na ideia de que a menina, sentindo-se atraída pelo homem, percebe sua imensa tristeza expressa na sua falta de entusiasmo com a função docente. Tentando espicaçá-lo, contudo, ela consegue o efeito inverso: arrancá-lo da passividade, proporcionando-lhe um momento de alegria genuína que se traduz num raríssimo e afetuoso sorriso.

A revelação para ela é tão forte que terá crises de vômito em casa. De uma hora para outra, a menina se vê sem chão. O que o professor ensinava, sem querer, era sério demais para ser apreendido pelos seus nove anos. A partir daí, passava a saber que não haveria segurança mais adiante porque não existia uma verdade imutável interdita às crianças, na posse da qual sairia confiante no mundo dos adultos – ilusão que a escola e a literatura infantil edificante se compraziam em reforçar:

Na minha impureza eu havia depositado a esperança de redenção nos adultos. A necessidade de acreditar na minha bondade futura fazia com que eu venerasse os grandes, que eu fizera à minha imagem, mas a uma imagem de mim enfim purificada pelo crescimento, enfim liberta da alma suja de menina. E tudo isso o professor agora destruíra, e destruíra o meu amor por ele e por mim (Lispector, 1999, p. 25).

Ao lado dessa revelação, há outra relacionada à sua profissão. A literatura seria para ela uma penitência, o exercício de um apostolado com o qual se faria amada para curar os que sofrem. Curar com as belas mentiras da invenção, avançando lentamente para perceber que, muitas vezes, mentiras são mais verdadeiras do que verdades do senso comum. O professor terá sido, talvez, seu primeiro contato com o efeito de sua irreverente escritura nascente no mundo, daí sua importância para a menina e a importância desse episódio, tão longamente lembrado, para a autora.

Há, portanto, muitas traições nessa história, desde aquela ao moralismo bem-intencionado da obra da Condessa, uma vez que a sugestão erótica do conto de Clarice é inegável, até o papel inquestionável do educador autoritário e distante, encampado pela mãe da Sofia original, que é francamente fragilizado na imagem do mestre escolar da Sofia revisionista, um homem contrariado com sua função e desesperançado com a vida.

A noção do amor – que no texto primeiro se baseia na função pedagógica parental mediante a instituição do castigo – é profundamente contestada no texto segundo, em que o ensinamento parte da criança e não do adulto, e ocorre de forma tão espontânea e intuitiva que acaba por atingir a ambos, avassaladoramente, produzindo um conhecimento recíproco de profunda empatia e humanidade, inexistente na pedagogia punitiva e hierárquica da obra original.

Já o conto “A mulher que matou os peixes” evoca um dos episódios do livro *Os desastres de Sofia*, no qual a menina, ao receber de presente do pai uma faquinha, recolhe os peixes decorativos do aquário da mãe, salgando-os e picando-os, e depois os devolvendo à água ao perceber que os tinha matado. A história foca na honestidade da menina, que só toma coragem para dizer a verdade por piedade de Simão, o empregado inocente que seria demitido, acusado injustamente de não haver limpado o aquário nem alimentado os peixes. No livrinho de Clarice, adaptado para a estante de obras infantis, a protagonista é uma adulta que se identifica com a própria escritora, numa narrativa autobiográfica em que a questão anunciada no título serve apenas como pretexto para o relato de histórias aleatórias de perdas de amigos, domesticados ou não, que têm destinos trágicos. O conteúdo é excessivamente triste, realista e violento para um livro infantil nos moldes tradicionais, apesar da linguagem fingidamente ajustada para uma faixa etária inocente e ingênua. O tema dominante é a morte e a perda, o silêncio dos inocentes e a opressão dos indefesos. Ao final, a mãe pede perdão aos leitores pela morte dos peixinhos a ela confiados pelo filho e vitimados por sua indiferença e esquecimento. Nesse caso, de fato, os bichos morrem de fome porque ela não os alimenta, ocupada com outras atividades “mais importantes” e egoístas – entre elas, a atividade de escrever.

A longa lista de seres adotivos abandonados, descartados, largados à própria sorte e desconsiderados em suas existências é conduzida por uma dor difícil de ser disfarçada ou desviada da atenção da suposta criança leitora. Mais uma vez, Clarice estabelece entre o mestre e o discípulo um laço invisível de comunicação que resulta em trocas afetivas e cognitivas recíprocas e silenciosas, como aquelas que talvez tenham se estabelecido entre a menina Sofia da Condessa e o criado Simão, e certamente entre o professor azumbrado e a pobre Sofia, missionária à revelia de sua vontade, que descobre na escrita, com infinito espanto, um efeito curativo e redentor: “Mas se antes eu já havia descoberto em mim todo o ávido veneno com que se nasce e com que se rói a vida, só naquele instante de mel e

flores descobri de que modo eu curava: quem me amasse, assim eu curaria quem sofresse de mim” (Lispector, 1999, p. 26).

Em seu estudo *Literatura infantil* – teoria, análise, didática, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 19) discute a mudança dos valores tradicionais ocorrida na sociedade ocidental no século XX e determina quais os principais aspectos temáticos e formais que diferenciam as literaturas destinadas ao público infantojuvenil de ontem e de hoje. O paradigma tradicional do século XIX se estruturaria, segundo ela, em torno do espírito individualista, da obediência absoluta à autoridade, refletindo um sistema social fundado na valorização do ter e do parecer e na moral dogmática. Traduziria uma sociedade sexófila, machista, racista, na qual a criança era vista como um adulto em miniatura, cujo período de imaturidade (infância) deveria ser encurtado por uma educação rigorosa e inibidora da espontaneidade e da livre individualidade de seu ser; sociedade que aparece bem representada na literatura da Condessa de Ségur e, segundo Coelho (2000, p. 141), “numa ‘literatura exemplar’ medíocre e autoritária, que, ao lado dos contos de fadas e contos maravilhosos, proliferou no Romantismo e estigmatizou a literatura infantil como ‘gênero menor’”.

Já os paradigmas emergentes refletiriam a predominância do espírito solidário, o questionamento da autoridade, a valorização do fazer como manifestação autêntica do ser e de uma moral da responsabilidade ética, tal como se percebe na releitura da obra da Condessa de Ségur por Clarice Lispector, que aponta para uma sociedade sexófila, feminista, antirracista, voltada para a redescoberta e reinvenção do passado, e para uma concepção de vida fundada na visão cósmica, existencial e mutante da condição humana. Segundo Coelho (2000, p. 141), “para essa criança, vem sendo criado o novo universo da literatura infantil, cujo marco histórico é Monteiro Lobato (anos 20-30) e cujo ponto mais alto está na literatura infantil/objeto novo, engendrada a partir do *boom* dos anos 70-80”, traduzindo a perspectiva de uma sociedade em que a criança passa a ser vista como um ser em formação, cujo potencial deve se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar a maior plenitude em sua realização.

Releituras portuguesas da Condessa de Ségur

Apesar de suas vulnerabilidades, a obra da Condessa de Ségur faz história na lista de referências com poder de precursividade na produção de grandes artistas, sobretudo mulheres, da geração de Clarice Lispector ou imediatamente anterior. Destaco neste artigo os prováveis desdobramentos dessa influência na produção literária e pictórica de três portuguesas muito atuantes no século XX, reunidas por iniciativa de Agustina Bessa-Luís (1922-2019), a partir da realização de duas biografias peculiares sobre suas notórias amigas, ambas pintoras, uma quatorze anos mais velha, a outra treze anos mais nova. Ambas portuguesas burguesas como ela, casadas com estrangeiros, também pintores, e emigradas para outros países. Ambas, talvez, em certa medida, *alter egos* fictícios dela mesma, realizando em seu lugar a sua “premonição” incumprida: a de trabalhar com imagens. É preciso que se diga que, quando jovem, duvidosa de sua veia literária, Agustina procurou iniciar-se na pintura: “Eu tinha tido um sonho em que tentava abrir um portão pesadíssimo e por detrás do portão estava um quadro que eu devia continuar a pintar. Era um sonho premonitório, eu julgava que teria de dedicar-me à pintura” (Bessa-Luís, 2007, p. 67).

Maria Helena Vieira da Silva (1908-1992), mulher do pintor judeu húngaro Arpad Szènes, com quem viveu sobretudo na França, e Paula Rego (1935-2022), casada com o pintor britânico Victor Willing, e estabelecida na Inglaterra, são assim convocadas, à revelia de si mesmas, para um inadvertido trio de “Meninas” rebeldes cujas vozes ecoam para além de seu tempo e que nos fazem pensar no outro extraordinário terceto de “Marias” lusitanas das *Novas cartas portuguesas* (1972).

Concebido conjuntamente pelas escritoras Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa, conhecidas internacionalmente como “as três Marias”, a obra assumiu um papel central na queda da ditadura de Marcelo Caetano, sucessor de Oliveira Salazar, revelando ao mundo a existência de situações discriminatórias em Portugal relacionadas à repressão ditatorial, ao poder do patriarcado católico e à condição da mulher, além de denunciar as injustiças da guerra colonial. Trata-se de um texto híbrido, inspirado nas famosas *Cartas portuguesas*, de Mariana Alcoforado, seduzida e abandonada pelo amante, o cavaleiro francês Marquês de Chamilly. Considerado um marco crucial na evolução do pensamento feminista na literatura portuguesa, o livro foi

proibido, e um processo foi aberto contra as autoras, só absolvidas após o 25 de abril de 1974.

Enquanto as Marias se inspiram na história da freirinha de Beja, autora das cinco missivas barrocas apaixonadas nas quais dá voz ao drama existencial das mulheres no século XVII, Agustina parece ir buscar inspiração para as suas Marias nas obras para crianças muito conhecidas de várias gerações de mulheres da alta sociedade portuguesa, de autoria da Condessa de Ségur. Sua obra *Os desastres de Sofia* é reiteradamente mencionada por Agustina². Para Vera Chacham, as publicações ficcionais da Condessa de Ségur enfatizavam a estabilidade da família a partir de papéis sociais determinados, da importância da religião católica na vida diária e da presunção de que indivíduos com dificuldade de bom comportamento tinham a necessidade da assistência divina:

Jacques Zeiller, em seu estudo sobre a obra, acredita que o que impressiona no texto é a sua moralidade: ou seja, o vício é punido e a virtude recompensada, e os castigos físicos e psicológicos são constantemente utilizados no processo educativo. Vale dizer que os desastres mais comuns de Sofia dizem respeito aos animais. Sofia mata muitos, mas sem querer. [...] É preciso dizer que nem todos os críticos contemporâneos se incomodavam com a realidade presente nos livros da Condessa. Segundo Heywood, a ideia de que os livros infantis devem proteger seus jovens leitores da discussão sobre violência e morte é uma invenção do século XX (Chacham, 2015, p. 95).

A influência do livro para Vieira da Silva também é notória. Consta que, aos 22 anos, criou 27 ilustrações e colou-as por cima das cenas originais de A. Pécoud, fazendo inclusive uma nova capa, muito romântica, a fim de presentear Violante do Canto, de 8 anos, filha do escultor Canto da Maya. A obra dessa escritora também é diversas vezes abordada por Paula Rego – que nomeou uma de suas filhas, Victoria Camilla, a partir de uma das personagens de *As meninas exemplares*, da Condessa³. Já *Os desastres de Sofia* torna-se tema de um de seus últimos quadros, de 2018, mostrando que, mesmo àquela altura de sua vida, o livro ainda a incomodava.

² Em *O livro de Agustina*, a autora comenta: “O colégio novo, a Mestra Geral, outra das grandes mulheres inesquecíveis! Era sólida como uma rocha, bondosa sem brandura, incompatível com a mediocridade. Vejo mulheres exemplares, muito diferentes das meninas exemplares da Condessa de Ségur. Tentei ler a Condessa de Ségur e não fui capaz. Pareceu-me tola na sua pretensão de educadora. Talvez não fosse. O que me interessou foi o nome dela, Sophie Rostopchine, filha do ministro do czar em S. Petersburgo e governador de Moscovo. Isso levava-me diretamente aos romances russos que eu começava a descobrir” (Bessa-Luís, 2007, p. 55).

³ Segundo Agustina, “A aproximação de Paula Rego à Condessa de Ségur, leitura obrigatória na burguesia cultivada, processa-se pelo lado da rebeldia e não da poesia moralista. O burro Cadichon não a deve enternecer muito, mas sim as jovens irritáveis e complexas que a Condessa foi buscar à sua própria comitiva de exilados, descontentes e inseguros compatriotas” (Bessa-Luís, 2007, p. 57).

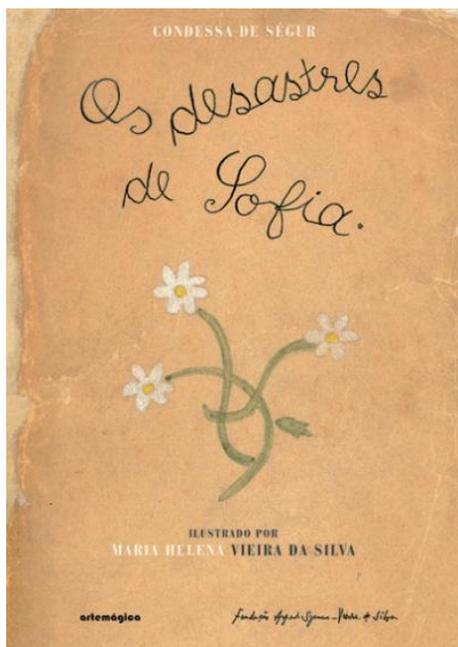


Fig. 1: Capa de uma edição portuguesa de *Os desastres de Sofia* (1930), ilustrada por Vieira da Silva;

Fig. 2: Quadro *Os desastres de Sofia* (2018), de Paula Rego, com sua imagética distorcida e assustadora.

Tanto Agustina como Paula parecem nutrir opiniões muito desfavoráveis sobre essa literatura de formação tão difundida entre o público feminino de língua portuguesa, na qual as mensagens edificantes são diretamente vinculadas à religião católica e à propagação dos valores da obediência, da contenção de desejos e de fantasias, e da opressão da autonomia e do exercício da liberdade. Para Rosengarten,

A mistificação da família era em parte atribuível ao acolhimento por Salazar da ideologia tradicional do catolicismo, que distinguiu a sua ditadura de muitos outros regimes autoritários. Embora a partir de 1911 a Igreja Católica não tenha disposto de qualquer autoridade estatal, Salazar selou a sua ligação moral ao assinar com o Vaticano a Concordata de 1940. O lema salazarista “Deus, Pátria, Família” liga entre si a religião, o território, o estado e a célula familiar. A família é, portanto, representada como o lugar da transmissão, da sociabilidade e da coesão: uma unidade social e política organizada, funcionando eficazmente, e dotada de uma estrutura hierárquica que reproduz em miniatura a cadeia de comando do estado. Tal como no fascismo, o salazarismo ligou-se às estruturas patriarcais já enraizadas (Rosengarten, 2009, p. 68).

O imaginário das duas pintoras aparece, assim, de maneiras diversas, associado ao universo infantil tão caro à escritora. Não surpreende, por exemplo, que o documentário sobre Agustina Bessa-Luís – *Nasci adulta, morrerei criança* (2005) –, de Antonio José de Almeida, recupere em seu título uma frase da autora em seu romance *O cão que sonha*. Agustina afirmou um dia que “tudo na velhice é transformado num desejo apático e

sobretudo numa enorme melancolia”. Talvez assim se entenda melhor o título desta videobiografia, que a escritora viria a explicar numa entrevista a Anabela Mota Ribeiro, em 2002.

A inocência, a verdadeira inocência, é cheia de sabedoria. O que encontramos nas crianças é justamente isso. Agora, há muitas crianças que, ainda muito novas, são integradas no seu meio cultural e que imediatamente ficam travadas. Perdem a inocência e transformam-se no adulto ideal. Conservo esse lado infantil. Espero que se torne mais agudo e que passe a morrer criança.⁴

O entendimento da infância por Agustina Bessa-Luís nas duas biografias parece refletir os dois lados que Jean-François Lyotard discute em *O inumano* (1997, p. 11), ao interrogar: “Que poderemos chamar de *humano* no homem? A miséria inicial de sua infância ou a sua capacidade de adquirir uma ‘segunda’ natureza que, graças à língua, o torna apto a partilhar da vida comum, da consciência e da razão adultas?”. A capacidade infantil de adquirir uma segunda natureza civilizada, fruto da educação, embasaria o impulso de “humanizar” a matéria bruta do ser, e seria posto em prática pela transferência da cultura e dos conhecimentos acumulados às novas gerações. Esse impulso praticado pelo paradigma tradicional da literatura infantojuvenil, ilustrado na formação das “meninas exemplares” da obra da Condessa de Ségur, parece ser identificado na forma como Agustina percebe a representação da criança na obra de Vieira da Silva, sobretudo nos autorretratos – tal como consta em certos momentos da biografia que escreve sobre a pintora: *Longos dias têm cem anos* (1982).

Já a atribuição da verdadeira humanidade à “miséria inicial da infância”, na qual a percepção não foi treinada, e o pasmo com a existência ainda preside a espontaneidade das ações “não travadas”, parece ser o entendimento mais próximo de Agustina para sua leitura da representação da criança por Paula Rego, na biografia iconográfica comentada que escreve sobre a pintora, intitulada *As meninas* (2001). Essa “miséria inspirada” é a noção que orienta a personalidade de figuras fictícias como Lúcia e, sobretudo, a boneca Emília, de Monteiro Lobato; e a primeira Sofia, da Condessa de Ségur, mas também Lourença, protagonista dos livros infantis da própria Agustina Bessa-Luís: *Dentes de rato* (1987) e *Vento, areia e amoras bravas* (1987). As duas obras lembram, em muitos aspectos, dois volumes da “Trilogia de Fleurville”, narrando primeiro a história da

⁴ Entrevista disponível em: <https://cidadessurpreendente.blogspot.com/2014/03/nasci-adulta-morrerei-crianca.html>.

insubordinada menina Lourença em sua primeira infância, seguida pela continuação da narrativa que focaliza a adolescência da personagem e os percalços vividos rumo à sua escolha profissional.

Ao contrário de Vieira da Silva, que cresceu em meio ao afeto, à aprovação e ao incentivo familiares, Agustina relata em sua autobiografia, *O livro de Agustina* (2002), a luta pela afirmação de sua independência e do reconhecimento do seu talento no meio familiar e social, que acaba influenciando a natureza de seus livros infantojuvenis. A fotografia de seu álbum deixa clara a relação de forças que foi obrigada a enfrentar para assumir a escrita como missão, quando descreve sua mãe:

Amava o meu irmão com uma expectativa que as mães têm ainda hoje pelos filhos varões. Amava-me, mas sem demonstrações, a educação passava pela disciplina das emoções. Eu pensava que minha mãe não era uma pessoa justa: faltava-lhe a independência que faz a alma imortal. Achou sempre, e meu pai também, que o meu talento era devido a meu irmão e que eu o usurpara, como Jacob a Esaú (Bessa-Luís, 2007, p. 37).



Fig. 3: Fotografia de Laura, mãe de Agustina Bessa-Luís, reproduzida em sua autobiografia. Ladeada pelos filhos, ela praticamente vira as costas à menina, que posa séria e rígida a seu lado, com as mãos cruzadas no regaço, enquanto o irmão, muito à vontade, é abraçado.

Surpreende, na lista de pessoas próximas comentadas no *Livro de Agustina*, a menção à amiga Maria Helena, no capítulo “A pequena sereia”, homônimo ao que aparece na biografia da pintora construído a partir desse quadro. Em *Longos dias têm cem anos*, a infância surge marcada pela ingenuidade *naïve* do autorretrato da amiga, em que ela se

percebe como a encantadora figura do quadro *A sereia* – muito cobiçado por Agustina – cujas cores fortes e a citação camonianiana em letras decorativas contrasta com a tragicidade do excuro do autor em seu épico: “Onde pode acolher-se um fraco humano,/onde terá segura a curta vida,/que não se arme e se indigne o céu sereno/contra um bicho da terra tão pequeno”.

Curiosamente, apesar dos elogios, Agustina tece na biografia da pintora comentários que soam de modo inegavelmente irônico:

Vieira da Silva pôs-se a falar do tempo em que vivia na Rue du Faubourg Saint-Denis em 49; e de como as *putains* lhe causavam admiração. ‘Parecem-me como sereias’. Olhei para ela e pensei: ‘Será que se lhe pode perguntar como a Woody Allen: ‘Acha o sexo porco?’’. De qualquer modo, ela nunca responderia como Woody Allen: ‘Acho, se for bem-feito.’ A sinceridade oficial é o gênio de Woody, como é o duma certa mediocridade brilhante. [...] ‘Por que sereias?’ – disse, para mim. As sereias de Ulisses, pode ser. Ou só coisas fabulosas, de que se contam mentiras prodigiosas. Nesse caso, Vieira está a desencantar essas mulheres todas, a situá-las nos mares que ninguém viu jamais. Não numa cama, num bar, mas num rochedo de coral; e, sobretudo, não se trata de prostitutas de cinco francos ou das vociferantes rameiras do bairro das Halles. Trata-se de ninfas... (Bessa-Luís, 2009a, p. 43).

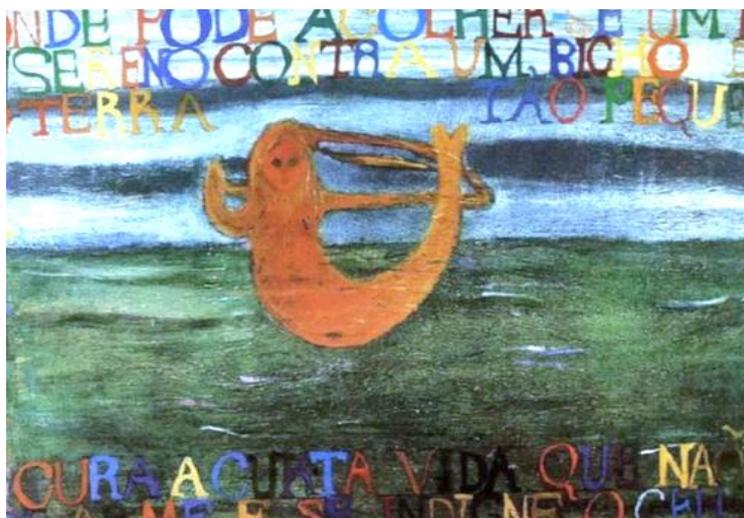


Fig. 4: Vieira da Silva. *A sereia* (1936).

Agustina considera que ter sido educada no meio de mulheres fortes e autônomas, a mãe e a avó, foi uma “vantagem grande” para Vieira da Silva:

Viver a infância numa perpétua festa onde cada descoberta é um presságio ardente e onde até o drama se torna esperança. A confiança na menina genial que é Maria Helena compensa as terríveis condições propostas pelo mundo. Quando a guerra explodiu na Europa, as três mulheres estavam na vivenda de Sintra. Há como um traço feliz que alimenta os nervos da *família feminina*. O pai morreu, não há irmãos nem tios que venham pendurar o chapéu no cabide e deixar a autoridade do fraque e da carteira, da profissão e do direito, naquela casa. Essa vida de mulheres sós, onde a imobilidade se parece à velhice,

tocou Maria Helena profundamente. Algo nela há de ser sempre igual a essa infância, em que a desgraça terrena é representada teatralmente, como um quadro em que se aprende a ler o bem e o mal (Bessa-Luís, 2009a, p. 27, 73).

Por outro lado, a infância surge, na biografia/iconografia comentada *As meninas*, sob uma perspectiva radicalmente diferente, focada no virulento impulso revisionista e ilustrador que se torna dominante na pintura de Paula Rego após a morte de seu marido, Victor Willing. O título evoca, intencionalmente ou não, o segundo livro da trilogia da Condessa de Ségur, no qual a menina Sofia, agora órfã, vai viver com a segunda mulher de seu pai, e conviver com as “perfeitas” Camilla e Madalena, suas vizinhas. Infeliz e abandonada, Sofia passa a ser violentamente espancada pela mulher, e a temática da obra converte-se na crítica ao excesso de abusos sofridos pela criança e não mais na sua desobediência, condenada e corrigida no livro anterior.

A severidade da educação, tal como é praticada pela Madame de Réan, mãe de Sofia, e pela Madame de Fleurville, mãe das duas meninas, é vista como desejável, funcionando “perfeitamente”, como se percebe pelo comportamento das duas educandas naturalmente passivas e obedientes, que não mostram curiosidade nem expressam suas dúvidas diante das regras estabelecidas pelos adultos detentores do poder. Já Sofia, que continua insubordinada e independente, passa a ser furiosamente atacada por essa figura tradicionalmente eleita como perversa, invejosa e competitiva nos contos de fadas: a madrasta má, cujos castigos são destituídos de princípios pedagógicos e exercidos gratuitamente com a intenção de oprimir e humilhar a enteada.

À maneira de Clarice Lispector, podemos dizer que essa pintora também constrói sua obra sobre a ruptura da moral das histórias clássicas e a busca dos “tesouros” ocultos em “sujos quintais”. Assim, contrariando os enredos de narrativas infantis que vão desde as *Nursery rhymes* (ou cantigas de ninar inglesas), passando por obras como *Alice no país das maravilhas*, *Pinóquio* e *Branca de Neve*, até alusões a filmes da Disney, como *Fantasia*, a artista desenterra em suas ilustrações os implícitos e subterrâneos de seus contextos, recontando-os sob enfoques cruéis. Isso se evidencia, por exemplo – num contraponto absoluto à imagem da adorável sereia de Vieira da Silva –, no seu retrato de uma das sereias do livro *Peter Pan*, onde a figura mitológica encarna a monstruosa imagem da madrasta má: uma mulher velha torturando a jovem protagonista, numa reinterpretação perversa da história.

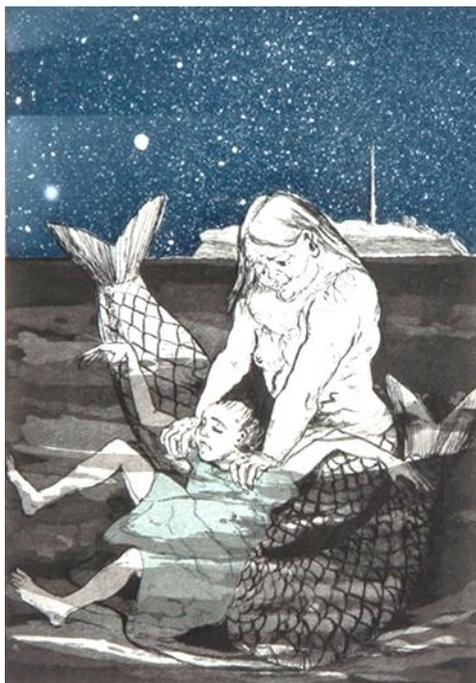


Fig. 5: Paula Rego. *Sereia afogando Wendy* (1992).

O incômodo diante da atitude maliciosa e subversiva da pintura dessa artista, repleta de ironia e de alusões insolentes, atinge o espectador mais desprevenido. As suas figuras são grosseiras e, não raro, grotescas, pois é no umbral entre o humano e o animal que elas emergem, na maioria das vezes, configurando-se como seres habitados por uma espantosa força sexual. No quadro *A família* (1988), por exemplo, há ícones que indiciam a presença de violência doméstica, mas numa inversão das forças comuns ao patriarcalismo. No centro da imagem, a figura do chefe da família – devidamente identificável pelo terno executivo – aparece, contudo, em franca desvantagem. Cercado por duas mulheres, a esposa e uma filha, e observado de longe por outra, ele é imobilizado e forçado a se despir, seja num ato deliberado de submissão com conotações perversas, seja por necessidade (numa leitura biográfica, a cena reproduz os cuidados, de fato, exigidos pelo pintor Willing vitimado por esclerose múltipla). Num outro retrato igualmente impiedoso, Paula Rego volta a aludir ao corpo do marido doente para ilustrar o famoso inseto em que se converte Gregor Samsa na obra *A metamorfose*, de Franz Kafka. O personagem-tipo, caricatura do homem provedor, explorado não só pelo mundo dos negócios, mas no seio da própria família, é isolado e desumanizado quando acometido por uma condição incapacitante, que o assemelha alegoricamente a um bicho repulsivo – como passa a ser visto pela comunidade.



Fig. 6: Paula Rego. *A família* (1988).

As alusões pessoais presentes nessas obras permitem, talvez, que se perceba sua revolta com as ações desastrosas do marido: desde o estupro sofrido na *Slade School of Art*, aos 16 anos, virgem, pelo colega 7 anos mais velho e casado com a primeira esposa na época, passando pelas várias gravidezes a que pôs fim antes do nascimento da primeira filha do casal, Caroline (eles viriam a ter três filhos), as infidelidades, a perda da fortuna familiar logo a seguir ao 25 de Abril de 1974 – graças aos empreendimentos malsucedidos de Willing – que a obrigaram a vender a quinta dos avós na Ericeira. Finalmente, a lenta degradação do marido pela enfermidade que durou décadas, e que a transformou não só na sua “cuidadora”, mas na provedora da família, recorrendo a bolsas do governo português e até a humilhação de um relacionamento com alguém que ela retratará como o “urso” que “pagava as contas”⁵.

Para Rosengarten,

As obras de Paula Rego não expõem apenas o modo como o ideológico se propaga através do íntimo; elas também narram os laços da intimidade *enquanto* política. Elas exploram o modo como as relações de autoridade e as lutas por autonomia e agenciamento são incubadas no desejo e na afeição, realçando as implicações narrativas do conflito do sujeito

⁵ Todos esses dados biográficos foram obtidos no documentário *Paula Rego: histórias e segredos* (2017), dirigido por Nick Willing, filho da pintora.

com a lei, e na verdade definindo a própria designação do sujeito enquanto sujeito através das específicas configurações familiares e ideológicas que o precedem. Com efeito, os principais eixos relacionais na obra de Rego – o filial e o afim – são estruturados pelos laços típicos da família burguesa patriarcal, com suas intrincadas políticas da formação do sujeito feminino (Rosengarten, 2009, p. 45).

Aliás, a presença devastadora do demasiadamente humano na arte de Paula Rego desafia a obra de Vieira da Silva, que reflete uma longa hesitação entre o figurativo e o abstrato, tendendo, na maioria das vezes, para a pesquisa estrutural e espacial, com a valorização de formas, cores, linhas e texturas, revelando sua ligação com as vanguardas do início do século XX. Mesmo ao retratar desastres e tragédias, Vieira da Silva afasta-se da figura humana. Nas pinturas sobre a catástrofe europeia da guerra, por exemplo, ela chega a forçar a integração de elementos figurativos no seu sistema espacial. A tensão resultante da contradição latente entre a temática do espaço, por um lado, e do seu papel como palco das cenas figurativas, por outro, tende a produzir uma ruptura. Como diz Gisela Rosenthal:

Gestos testemunham o sofrimento e o terror, petrificando inúmeros rostos e adensando-se numas águas-furtadas de casas lisboetas numa metáfora de despedida. A inexorável configuração rítmica e formal dos corpos humanos, por outro lado, que os reduz a simples marionetes, antecipando na sua simplificação formal as figuras das cartas de jogo de futuras pinturas, persiste na simbiose indissolúvel do ser humano com o espaço, no qual está entregue ao seu destino. No quadro *O incêndio I*, o mundo é consumido pelas chamas. Árvores transformam-se em figuras humanas, braços humanos formam árvores, árvores metamorfoseiam-se em monstros fantásticos e o fogo não poupa nada nem ninguém (Rosenthal, 1998, p. 47).

Entretanto, apesar de realista e política, a obra de Paula Rego também é permeada pelo impulso da desumanização, embora numa linha muito diferente da geometrização que domina a arte de Vieira da Silva. Sua fuga do humano, paradoxalmente, é de natureza figurativa – como comenta Hal Foster, ao lembrar a presença do duplo e do artifício na técnica de criação da artista, citando o exemplo de suas ilustrações para o livro *Pinóquio*.

A própria história de Pinóquio é aquela em que a morte e a vida, o animado e o inanimado, se opõem. O modelo para o Pinóquio de Rego foi uma pequena figura de resina realista feita para ela por seu genro Ron Mueck. Tais figuras realistas (manequins, bonecos de cera), obscurecendo a distinção entre o corpo vital e o simulacro, equivocam-se entre o vivo e o não vivo, confundindo a clara divisão entre arte e vida. Como tal, esses substitutos humanos revelam limiares ocultos de ansiedade. Como Freud aponta, tais duplos, tendo sido uma garantia de imortalidade, tornam-se os misteriosos arautos da morte (Foster, 1997, p. 77).

Nas biografias de Agustina Bessa-Luís sobre essas artistas, percebe-se o quanto ela traz à baila a tendência desumanizadora que tanto a perturba em sua própria criação literária. Ao estudar Vieira da Silva e Paula Rego, ela põe em causa as motivações de obras nas quais o impulso da desantropomorfização estrutural modernista de uma encontra similitude – ainda que sob a aparência de contraponto – no resgate pós-moderno de uma desumanidade mais ideológica na obra da outra. O entendimento de Agustina sobre a literatura destinada à infância reflete-se em muitos de seus comentários aos quadros das duas pintoras e evocam, não raro, sua consciência e atenção à crise do humanismo na contemporaneidade:

As meninas estão nesse território do inumano em que a tradição se extermina. [...] Estamos muito longe de sermos um caminho, somos alguma coisa de ambíguo, de hostil a nós mesmos. Temos que vencer o que somos, perder os resíduos que dementam a nossa razão inumana, para que alguma coisa aconteça na terra, alguma coisa criadora à nossa imagem (Bessa-Luís, 2008, p. 102).

Se retomarmos o primeiro episódio do livro *Os desastres de Sofia* da Condessa de Ségur, protagonizado por uma boneca de cera – duplo perfeito da menina exemplar a que se destinava como um brinquedo (ou um recurso pedagógico?) –, talvez possamos identificar, na rebeldia inconsciente do tratamento destruidor conferido por Sofia à boneca, um traço dessa insubordinação mal disfarçada e não assumida da própria escritora contra o padrão e os parâmetros que pretende defender em sua obra. Talvez, nas entrelinhas dessas histórias, já se oculte o gérmen revisionista, ou o “tesouro” nos sujeitos quintais, das criações posteriores e insurgentes das meninas leitoras da “Trilogia de Fleurville”:

Depois de todas essas infelicidades, Sofia já não gostava mais da boneca que se tinha tornado horrorosa e que era motivo de caçoada das amigas. Camilla e Madalena vieram uma manhã para enterrar a boneca. Estavam encantadas. Paulo e Sofia não estavam menos felizes. [...] Nunca se viu um enterro tão alegre. É verdade que o defunto era uma boneca velha, desbotada, careca, sem pernas e sem cabeça. Ninguém mais lhe queria bem e ninguém sentia sua morte. À hora da despedida, Camilla e Madalena pediram a Paulo e Sofia que quebrassem outra boneca para fazerem outro enterro assim divertido (Séгур, s/d(a), p. 14).

Referências bibliográficas

BARRENO, Maria Isabel; HORTA, Maria Teresa; COSTA, Maria Velho da. *Novas cartas portuguesas*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1974.

BESSA-LUÍS, Agustina. *O livro de Agustina*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2002/2007.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Longos dias têm cem anos*. Presença de Vieira da Silva (Seguido de outros textos sobre Maria Helena e Arpad). Organização, fixação do texto e notas, Manuel Vieira da Cruz e Luís Abel Ferreira. Lisboa: Guimarães Editores, 2009a.

BESSA-LUÍS, Agustina (Texto); REGO, Paula (Pinturas). *As meninas*. Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2008.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Dentes de rato*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Vento, areia e amoras bravas*. São Paulo: Peirópolis, 2009b.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Nasci adulta, morrerei criança*. Documentário biográfico sobre Agustina Bessa-Luís. Direção: Antonio José de Almeida, 2005.

CHACHAM, Vera. D’Os desastres de Sofia a Sofia, a desastrada: a sobrevivência da literatura de um mundo desaparecido. *Dossiê literatura e memória*. Arquivos do CMD, v. 3, n. 2, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/CMD/article/view/8892/7925>.

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

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura – arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

CORRÊA, Priscila Kaufmann. Escritoras em circulação: traduções da Condessa de Ségur e Louisa May Alcott no Brasil. In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro em Educação*. Universidade Estadual de Maringá, 29 de junho a 2 julho de 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18368480-Escritoras-em-circulacao-traducoes-da-condessa-de-segur-e-louisa-may-alcott-no-brasil.html>.

FOSTER, Hal. Snow White; Pinocchio. In: *Paula Rego*. Catalogue. London: Thames and Hudson, Tate Gallery, 1977.

LA BOÉTIE, Étienne de. *O discurso da servidão voluntária*. Petrópolis: Vozes, 2022.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In: A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. São Paulo: Rocco, 2022.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano*. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

ROSENGARTEN, Ruth. *Contrariar, esmagar, amar*. A família e o Estado Novo na obra de Paula Rego. Tradução de Jorge Pereirinha Pires. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

ROSENTHAL, Gisela. *Vieira da Silva (1908-1992)*. À procura do espaço desconhecido. Tradução de Gisela Rosenthal e Madalena Piteira. Lisboa: Taschen, 1998.

SÉGUR, Condessa de. *Os desastres de Sofia*. Tradução de Sônia Maria Penteado Piza. São Paulo: Editora do Brasil, s/d(a).

SÉGUR, Condessa de. *As meninas exemplares*. Adaptação de Virginia Lefèvre. São Paulo: Editora do Brasil, s/d(b).

SÉGUR, Condessa de. *As férias*. Tradução de Sônia Maria Penteado Piza. São Paulo: Editora do Brasil, s/d(c).

SÉGUR, Condessa de. *Sofia, a desastrada, As meninas exemplares, As férias*. Tradução e adaptação de Herberto Sales. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VASCONCELOS, Viviane da Silva. *Mãos que tecem o tempo e o espaço*. Agustina Bessa-Luís e Vieira da Silva (Tese de Doutorado). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2015.

WILLING, Nick. *Paula Rego, secrets & stories/Paula Rego, histórias e segredos*. Documentário. London: Kismet Films/BBC, 2017.

Recebido em: 15/06/2023

Aceito em: 05/01/2024

ⁱ **Ermelinda Maria Araújo Ferreira** é formada em Letras e Medicina, Mestre em Teoria Literária pela UFPE e doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Rio, com estágio sanduíche na Universidade de Lisboa; Pós-Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Nova de Lisboa; Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Líder do Núcleo de Estudos de Literatura e Intersemiose (NELI/CNPq), Editora da *Intersemiose Revista Digital*. **E-mail:** ermelindaferreir@uol.com.br

DE “SMARTYPANTS” A “SABICHONA”: NOTAS SOBRE UMA TRADUÇÃO DE LITERATURA INFANTIL

[FROM “SMARTYPANTS” TO “SABICHONA”: NOTES ON A
TRANSLATION OF CHILDREN’S LITERATURE]

ROSSANNA DOS SANTOS SANTANA RUBIMⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-2628-5177>

Instituto Federal do Espírito Santo – São Mateus, ES, Brasil

ADRIANA FALQUETO LEMOSⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-0012-2695>

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – Pouso Alegre, MG, Brasil

Resumo: Propomos uma análise comparativa de “*Princess Smartypants*” (1986), publicado em língua inglesa, e da tradução brasileira, intitulada “*A princesa Sabichona*” (1998), com o objetivo de verificar suas materialidades e como a tradução se adequa culturalmente ao idioma brasileiro. Consideramos, ainda, as implicações da tradução literária como mediadora cultural. Verificamos que as diferentes materialidades colaboram para variações de práticas de leitura, e também observamos intervenções para adequação cultural do texto de partida, sem prejuízo da proposta de narrativa sincrética.

Palavras-chave: literatura infantil; tradução; protocolos de leitura; história cultural

Abstract: We propose a comparative analysis of “*Princess Smartypants*” (1986), published in English, and a Brazilian translation, entitled “*A princesa Sabichona*” (1998), aiming to verify their materialities and how the translation fits culturally into the Brazilian language. We also consider the implications of literary translation as a cultural mediator. We verified that the different materialities contribute to variations in reading practices, and we observed interventions for the cultural adequacy of the source text, without prejudice to the syncretic narrative proposal.

Keywords: children literature; translation; reading protocols; cultural history

1 A literatura infantil de Babette Cole

Selecionar um título de literatura infantil, atualmente, constitui-se árdua tarefa, independentemente se a intenção for mediar o ato da leitura numa perspectiva de formação do leitor, ou mesmo proporcionar à criança um momento de fruição, por meio do contato não somente com o texto, mas com o livro, objeto de desejo do leitor real e daquele representado em narrativas literárias. Tal como o desejo ardente da leitora criada por Clarice Lispector (2013), que anseia ter consigo um volume de *As reinações de Narizinho*, ostentado por uma desagradável colega de escola, e que recorre ao que de material reside no impresso, para dizer de seu mais profundo desejo: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o” (Lispector, 2013, p. 43).

Nem sempre foi possível atribuir ao livro infantil os usos e relacionamentos dos quais falamos. De acordo com Zilberman (1987a), a literatura infantil surgiu, durante o século 18, como uma proposta da pedagogia, com narrativas elaboradas para serem colocadas a serviço dos objetivos delineados por ela, ou seja, tratava-se de um instrumento de transmissão de normas. A autora questiona tal uso e pondera que, hoje, para além dos usos com finalidades educadoras,

[...] a literatura infantil converte-se num dos responsáveis diretos pela configuração de um horizonte de expectativas na criança. Ao contrário das outras modalidades artísticas, que se defrontam com um horizonte solidificado, a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado. Por isso, ela é necessariamente formadora, mas não educativa no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interrogue a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela [...] (Zilberman, 1987b, p. 134).

É nessa perspectiva de ruptura com as intenções de usos meramente educativos que percebemos o trabalho de Babette Cole, ilustradora e escritora britânica que publicou vários trabalhos voltados ao público infantil, que vão de encontro ao que se espera de uma literatura que seja simplesmente a tábula rasa da moral e dos bons costumes infantis que

se apregoam socialmente¹. Ao contrário, os livros escritos por Cole apresentam cenários alternativos e questionadores ao que, em certa medida, estaria socialmente pacificado.

Nessa dinâmica é que se enquadra a narrativa de *Princess Smartypants* (Cole, 1986), que guarda características de um conto de fadas fraturado², na medida em que traz uma protagonista princesa que eclipsa a figura do príncipe conquistador ao se perceber diante do dilema da obrigatoriedade de um casamento à guisa de obtenção de juízo. Ilustrações e texto de *Princess Smartypants*, que são dispostos de maneira sincrética, de acordo com Pinar Sanz e Moya Guijarro (2016, p. 104),

[...] desafiam o estereótipo tradicional de princesa, contradizendo nossas expectativas sobre contos de fada. A discrepância entre as expectativas estabelecidas no Palavreado e no Visual, por um lado, e nosso conhecimento de outros contos de fada, de outro, leva ao surgimento/criação de ironia.

Percebemos a singularidade da proposta da autora Babette Cole, principalmente no que tange a proporcionar cenários diversos à apreciação do jovem leitor, ao favorecer o pensamento crítico do sujeito desde a tenra idade, a partir do contato com obras de literatura infantil. Contudo, partimos do princípio de que o livro se constitui como um objeto cultural, à luz dos pressupostos teóricos da História Cultural, podendo ser visto de maneiras distintas, de acordo com diferentes tempos e espaços, sendo utilizado e percebido de formas variadas, nas diferentes comunidades culturais nas quais estiver inserido, em conformidade com o exposto por Chartier (2010, p. 37), a respeito da sociologia dos textos:

De modo que a “sociologia dos textos”, entendida à maneira de D. F. McKenzie, tem como ponto de partida o estudo das mobilidades de publicação, disseminação e apropriação dos textos, já que considera o “mundo do texto” como um mundo de objetos e de *performances* e o mundo do leitor como o da “comunidade de interpretação” (Fish, 1980) à qual pertence e que é definida por um mesmo conjunto de concorrências, normas e usos (Chartier, 2010, p. 37).

No âmbito do “mundo do texto”, pensamos também ser necessário observar como a performance da tradução insere-se na perspectiva das modalidades do texto, visto que

¹ A autora é conhecida por tratar de temas tidos como “difíceis” no âmbito social, no que tange à infância, tais como sexo, gravidez e diversidade de gênero, os quais podem ser identificados em títulos como *Mamãe nunca me contou* (c2003) e *Mamãe botou um ovo* (c1993), sobre os quais é possível identificar relatos de censura, tal como o exposto por Taylor e McMenemy (2013).

² Livre tradução do termo “*fractured fairy tale*”, que remete a versões de contos de fadas, geralmente direcionados ao público infantil e que desafiam estereótipos de gênero e ideologias patriarcais (Crew, 2002).

tal objeto é permeado por intenções na sua produção. Sob esse prisma, interessa-nos, para fins desta pesquisa, a partir de um esforço de análise comparativa: a) tratar de questões materiais que perpassam a publicação da obra *Princess Smartyants* e de uma tradução dela para a língua portuguesa editada no Brasil; e b) identificar indícios de opções de tradução que porventura possam ser relacionadas a uma adequação cultural inerente ao idioma brasileiro.

Na seção a seguir, trataremos dos subsídios teóricos nos quais nos pautamos para promover uma discussão a respeito da dita materialidade do livro e, conseqüentemente, do texto.

2. Fundamentação teórica

2.1 Materialidade e mobilidade do texto

Para além da nossa compreensão da importância da literatura infantil na contemporaneidade, encontramos motivação para observar as questões materiais do livro a partir do exposto por Chartier (1996), historiador cultural que se ocupa da história da leitura e do impresso, no que tange aos chamados protocolos de leitura e comunidades de interpretação. Para Chartier (1996, p. 78), uma história da leitura e do impresso constrói-se também a partir:

[...] [do] pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também, pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.

Os mencionados protocolos de leitura são descritos por Chartier (1996) como “senhas”, quando inseridos pelo autor, editor (ou qualquer pessoa que esteja inserida no processo de fabricação do objeto textual), a fim de produzir uma determinada leitura. Seria essa uma ampliação do conceito de “leitor implícito” sobre o qual discorre Iser (1996) no mérito da teoria da estética da recepção, já que, no caso desse pressuposto, não se consideram a materialidade ou outros agentes que interferem no texto e, portanto, em seu sentido. Entretanto, também são colocados em xeque os dispositivos tipográficos, os

quais se inter cruzam com as senhas autorais e que são inerentes apenas ao processo de produção de livros. De acordo com Chartier (1996, p. 96),

Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejada pelo autor.

O intercambiamento desses protocolos confere sentido à proposição de que “[...] a materialidade do livro é inseparável da materialidade do texto” (Chartier, 2014, p. 11), sendo que alterações e interferências no texto com vistas à promoção de mobilidade podem resultar em obras outras, uma vez que a

[...] “mesma” obra não é de fato a mesma quando muda sua linguagem, seu texto ou sua pontuação. Essas importantes mudanças nos trazem de volta aos primeiros leitores de obras: tradutores que as interpretavam, carregando-as de seus próprios repertórios lexicais, estéticos e culturais, bem como dos de seu público [...] (Chartier, 2014, p. 11-12).

Dessa forma, destaca-se a importância de se pensar, também, como uma obra se constitui materialmente, considerando tanto as suas formas de impressão quanto as intervenções dos profissionais que atuam no mercado editorial, sejam eles editores, revisores, diagramadores, ilustradores ou tradutores. A partir desse pressuposto, podemos afirmar que o trabalho de tradução pode trazer novos elementos para o formato e o sentido do livro.

Chartier (1999, p. 13) também pontua que a leitura é uma prática “[...] encarnada de gestos, em espaços, em hábitos”, sendo assim necessário compreender como determinadas comunidades de leitores se constituem e como se dão tradições de leitura no meio delas. O conceito de “comunidade de interpretação” é tomado de empréstimo de Fish (1980, p. 5, tradução nossa), que afirma que “[...] se os falantes de uma língua compartilham um sistema de regras que cada um deles, de alguma forma, internalizou, a compreensão será, em algum sentido, uniforme”.

Utilizamos esse conceito de forma ampla, dada a natureza breve deste trabalho. Contudo, importa dizer que comunidades de interpretação diferenciadas, inseridas num grupo de maior representatividade, podem ser consideradas para fins de compreensão de seus hábitos e tradições de leitura.

Assim, ao dizermos das questões materiais inerentes aos objetos de análise deste artigo, é preciso considerar que os modos de impressão e trabalho de tradução favoreceram novos formatos para o texto, considerando-se que, intencionalmente ou não, há diferenças entre duas comunidades de interpretação: a das crianças falantes da língua inglesa, na Inglaterra (texto de partida), e a das crianças falantes da língua portuguesa, no Brasil (texto de chegada).

2.2 Tradução como protocolo editorial

O trabalho de tradução não pode ser compreendido como algo de simples execução. Mesmo que se delineie claramente a necessidade de não incorrer em prejuízo do sentido pretendido pelo autor do texto, podemos afirmar que, à luz do exposto por Chartier (2014), a respeito dos primeiros trabalhos de tradução realizado pelos copistas nos mosteiros, toda a bagagem cultural e de conhecimentos do tradutor será determinante para o resultado do trabalho de tradução.

Consideramos o trabalho de tradução no âmbito dos protocolos editoriais, como pensados por Chartier (1996, 2014), pelo fato de transformarem o texto original, querendo publicar o livro, tal como o fazem a diagramação, as diferentes encadernações, a revisão textual e a inserção de ilustrações.

Deparamo-nos, ainda, com a particularidade do texto que analisamos destinado ao público infantil. Nesse mérito, Azenha Júnior (2015) chama a atenção para o necessário reconhecimento a respeito da pluralidade de aspectos inerentes à atividade de tradução de literatura infantil e para jovens.

Analisar a tradução de uma narrativa de literatura infantil, tentando identificar indícios de adaptação do texto à comunidade cultural à qual ele se destina, torna-se, assim, uma tarefa a ser realizada no campo de possíveis inferências, visto que não temos aqui um diálogo direto com a tradutora do texto de partida ou de chegada.

Assim, com base em Alves (2000), compreendemos que o trabalho de tradução é quase que intuitivamente realizado em partes e que cada uma dessas partes é chamada de “unidade de tradução” (UT), cuja extensão vai depender de vários fatores, desde a extensão do próprio texto até a habilidade do tradutor. Nesta tentativa investigativa, optamos por realizar análises comparativas isolando partes dos textos, tendo como

referência as breves sentenças que aparecem em cada página dos livros, as quais pensamos terem sido as unidades de tradução trabalhadas pela tradutora.

2.3 Tradução e mediação cultural

Para Martinez (2007), as implicações léxicas de uma língua vão diretamente ao encontro das várias formas com as quais os seus falantes pensam e compreendem o mundo. Exemplo disso são variações ao expressar sentimentos que são comuns ao ser humano, mas que, de acordo com a língua, podem apresentar dimensões variadas. Considerando a hipótese delineada pelos linguistas americanos Edward Sapir e Benjamin Whorf, Martinez (2007, p. 2) assim exemplifica: “[...] se uma palavra existe em português e não tem equivalente em inglês, isso significa que o falante de português é capaz de conceber o mundo de uma forma em que o anglofalante não pode”. A partir de tal proposição, podemos inferir que diferentes formas de ver o mundo estão diretamente relacionadas às diferentes culturas dos povos, sendo a língua por eles falada uma expressão de suas culturas. Pensar em tradução, nesse contexto, é considerar a necessidade de trabalho de mediação.

Dessa forma, para além das questões da materialidade do texto, vincula-se aos trâmites editoriais de tradução a questão da mediação cultural. Para Al-Hassan (2013, p. 97, tradução nossa), “um tradutor é um mediador cultural que deve se mover da origem cultural para o alvo cultural, escolhendo o quanto pensa ser apropriado para atender ao objetivo de tradução”. O autor afirma que no decorrer do processo de transição entre culturas, elementos inerentes ao texto de origem podem ser integrados no texto de chegada, “todavia, sempre há o perigo da rejeição” (Al-Hassan, 2013, p. 97, tradução nossa).

Nesse esteio, não seria possível realizar interferências no texto, com vistas a disseminá-lo em outras línguas, sem que ele receba significados outros, além daqueles pensados, *a priori*, pelo seu autor, já que “[...] todo leitor ou tradutor não poderá evitar que seu contato com os textos (e com a própria realidade) seja mediado por suas circunstâncias, suas concepções, seu contexto histórico e social” (Arrojo, 2007, p. 38).

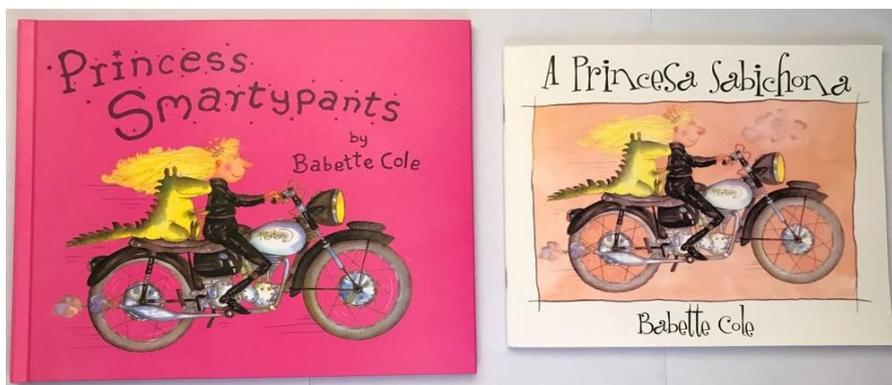
3 *Smartypants* x *Sabichona*

3.1 A materialidade em questão

Duas edições da obra da escritora Babette Cole foram analisadas para fins desta pesquisa, sendo uma em sua língua de publicação inicial (1986) e outra uma tradução para a língua portuguesa (1998). Nesta seção, nos ocupamos da apresentação material de cada uma delas a partir da descrição de detalhes editoriais de impressão.

Como pode ser verificado na Figura 1, temos diferentes formatos de exemplares, tanto no que se refere à dimensão, tipo de encadernação (uma encadernação e uma brochura) e projeto de arte de capa, delimitando, assim, as primeiras características materiais que podem colaborar para leituras e usos diferenciados do objeto cultural que é o livro o impresso.

Figura 1: Encadernação e brochura.



Fonte: captura de imagem feita pelas autoras.

O título *Princess Smartypants*, que se apresenta à esquerda na Figura 1, é a publicação do texto original, em língua inglesa. O título *A princesa Sabichona*, à direita na Figura 1, é a publicação de tradução do texto em inglês para a língua portuguesa, feita por Monica Stahel. No Quadro 1, é possível ver uma comparação das características materiais de ambos.

Quadro 1: Comparação das características materiais dos livros

Princess Smartypants	A princesa Sabichona
Formato: três cadernos, costurados e colados na capa.	Formato: um único caderno, grampeado à capa, como brochura.
Capa: dura, sem orelhas.	Capa: simples, papel acartonado, sem orelha.
Dimensão: 27 cm de largura x 23 cm de altura.	Dimensão: 23 cm de largura x 20 cm de altura.
Acabamento: sobrecapa, com orelhas, que guarda a mesma apresentação das primeira e quarta capas do livro. Guarda presente nas segunda e terceira capas.	Acabamento: ausente.
Tipo de papel: embora não informado, similar a tipo <i>offset</i> fosco.	Tipo de papel: embora não informado, similar a tipo <i>offset</i> fosco.
Falsa folha de rosto: presente, com ilustração de brasão da princesa.	Falsa folha de rosto: presente, com ilustração de brasão da princesa.
Dados de imprensa: presentes.	Dados de imprensa: presentes.
CIP (<i>Cataloging-in-Publication</i>): ausente, apenas indicação de catalogação pela Library of Congress;	CIP (<i>Cataloging-in-Publication</i>): presente, com pistas (Contos de fada, Literatura infanto-juvenil);
Numeração de página: não apresenta.	Numeração de página: não apresenta.
Ilustrações: coloridas, ocorrendo concomitantemente a toda a narrativa, de modo sincrético.	Ilustrações: coloridas, ocorrendo concomitantemente a toda a narrativa, de modo sincrético.
Fontes (letras): presentes três tipos, embora não descritos nos dados de imprensa ou em outra parte do miolo, sendo: a) uma para o título e o nome da autora (na capa e na folha de rosto), com formas arredondadas e irregulares, mimetizando um tipo de escrita que poderia ter sido feita à mão, embora não cursiva; b) outra para o texto da narrativa, diferenciando maiúsculas e minúsculas, levemente arredondadas, cujo tamanho favorece a leitura para crianças; c) as utilizadas como parte das ilustrações (onomatopeias, capas de livros, sinais de lojas, etiquetas de roupas), visivelmente feitas pela autora ilustradora.	Fontes (letras): presentes três tipos, embora não descritos nos dados de imprensa ou em outra parte do miolo, sendo: a) uma para o título e o nome da autora (na capa e na folha de rosto), com formas arredondadas e irregulares, mas sem semelhança com a escrita cursiva; b) outra para o texto da narrativa, diferenciando maiúsculas e minúsculas, levemente arredondadas; o tamanho favorece a leitura de crianças; c) as utilizadas como parte das ilustrações (onomatopeias, capas de livros, sinais de lojas, etiquetas de roupas), umas visivelmente feitas pela autora ilustradora, mantidas após tradução, e as demais alteradas em decorrência do processo de tradução.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os projetos editoriais de ambas as edições se mostram claramente diferentes no que se refere ao formato, à capa, à dimensão e ao tratamento de acabamento. Percebemos maior investimento na qualidade da edição em língua inglesa, não sendo equívoco

considerá-la formato de luxo, tendo em vista a encadernação, cuidadosamente finalizada com guardas coloridas e protegida com sobrecapa, e também o preço de venda praticado. Na mesma medida, temos uma brochura que facilmente confundimos com um folheto, em decorrência da falta de encadernação em capa dura e do peso do formato de livro que ela proporciona.

Essa premissa encontra lugar mais facilmente nas comparações materiais feitas entre o livro impresso e o eletrônico, como a apresentada por Baron (2015, p. 133, tradução nossa), ao dizer que “livros eletrônicos vivem longe dos olhos e fora da mente. Mas livros impressos têm corpo, presença”. Ora, se o que de físico há no livro reitera a sua existência, quanto mais elaborada for sua apresentação, melhor será o lugar ocupado por ele no estabelecimento e disseminação de práticas de leitura. É possível, ainda, que mais atenção lhe seja dada pela audiência infantil.

No que se refere às ilustrações, embora em menor escala de tamanho, não verificamos alterações que contribuam para perda da qualidade ou interferência na narrativa, à exceção das capas. A da edição em língua inglesa, que traz ilustração da intrépida princesa, com seu dragão de estimação na garupa, aposta num fundo cor de rosa marcante; a da edição traduzida descarta o fundo rosa chiclete e enquadra a mesma ilustração com um fundo salmão, com as bordas brancas. Compreendemos esse diferente contraste de cores como elemento favorecedor de leituras diferenciadas. Há um menor impacto na presença da edição traduzida, no quesito ora discutido. O rosa, como cor culturalmente associado ao feminino, ganha destaque na primeira capa. A segunda capa tem o tom bastante esmaecido. Nesse caso, o que Ellen Van Oost (2003) chama de “script de gênero” é definitivamente quebrado na capa original, enquanto na segunda capa essa intenção não parece tão evidente.

No mais, encontramos similaridades nos tipos de papel e fontes utilizados no miolo (desconsiderando as folhas de rosto), podendo ambos oferecer a mesma experiência tátil e de decodificação do texto para leitores potenciais.

A partir dessa comparação, entendemos que não se pode esperar a mesma apropriação das edições analisadas. A cada uma caberá uma diferente interação, resguardadas as leituras e interpretações, atravessadas não somente pelas comunidades culturais nas quais se inserem os leitores, mas também os diferentes pelos formatos que servem de suporte aos textos em questão.

3.2 De *text* a texto

Tendo verificado as diferenças materiais dos objetos de análise deste trabalho, vamos, então, nos ocupar com a identificação dos indícios de escolhas da tradução com vistas a atender a alguma particularidade cultural da língua portuguesa, considerando que “[...] a formação de uma palavra seja a reflexão de uma necessidade comunicativa. As palavras existem para descrever o nosso mundo” (Martinez, 2007, p. 2). Dessa forma, verificamos que escolhas de tradução atinentes a um processo de mediação cultural podem perpassar omissão ou inserção de expressões, atribuição de novos significados a termos e nomes e, no caso da narrativa que analisamos, alteração de textos que estão inseridos nas ilustrações.

Assim, a partir do cotejo das sentenças apresentadas em cada página dos livros (quadro 2), delimitadas por nós como prováveis unidades do trabalho de tradução do texto em inglês, trazemos considerações sobre algumas das opções de tradução, as quais seguem destacadas, considerando-se as categorias: supressão de texto de partida, inserção de novo texto, novos significados/adaptações textuais, variação dos nomes próprios e textos complementares de ilustrações.

Quadro 2: Comparação de textos extraídos dos livros em inglês e em português.

<i>Princess Smartyants</i>	A princesa Sabichona
<i>Princess <u>Smartyants</u> did not want to get married. She enjoyed being a <u>Ms</u>.</i>	A Princesa <u>Sabichona</u> não queria se casar. Gostava de ser <u>solteira</u> .
<i>Because she was very pretty and rich, all the princes wanted her <u>to be their Mrs</u>.</i>	A Princesa era muito bonita e rica, por isso todos os príncipes queriam <u>se casar com ela</u> .
<i>Princess Smartyants wanted to live in her castle with her pets and do exactly as she pleased.</i>	A Princesa Sabichona queria viver <u>sossegada</u> no castelo, com seus bichos de estimação, fazendo o que bem entendesse.
<i>“It’s right time you <u>smartened yourself up</u>,” said her mother, the Queen. “Stop messing about with those animals and find yourself a husband!”</i>	– Está na hora de <u>criar juízo</u> – disse sua mãe, a Rainha. – Chega de só ficar às voltas com esses bichos! Trate de arranjar um marido!
<i>Suitors were always turning up at the castle making a <u>nuisance</u> of themselves. “Right,” declared Princess Smartyants, “whoever can accomplish the tasks that I set will, as they say, win my hand.”</i>	Um monte de pretendentes <u>chatos</u> ficavam o tempo todo rodeando o castelo. – Tudo bem! – declarou a Princesa Sabichona. – Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, <u>como se costumava dizer</u> .

<i>She asked Prince <u>Compost</u> to stop the slugs eating her garden.</i>	Ela ordenou ao Príncipe <u>Adubo</u> que fizesse as lesmas pararem de estragar o seu jardim.
<i>She asked Prince <u>Rushforth</u> to feed her pets.</i>	Mandou o Príncipe <u>Ousado</u> alimentar seus animais de estimação.
<i>She challenged Prince <u>Pelvis</u> to a <u>roller-disco marathon</u>.</i>	Desafiou o Príncipe <u>Roque</u> para uma <u>maratona de patinação</u> .
<i>She invited Prince <u>Boneshaker</u> for a cross-country ride <u>on her motorbike</u>.</i>	Convidou o Príncipe <u>Tremelique</u> para andar <u>de moto</u> pelo campo.
<i>She called on Prince <u>Vertigo</u> to rescue her <u>from her tower</u>.</i>	Chamou o Príncipe <u>Tontura</u> para resgatá-la do <u>alto da torre</u> .
<i>She sent Prince <u>Bashtumb</u> to chop some firewood in the royal forest.</i>	Mandou o Príncipe <u>Quebratudo</u> buscar lenha na floresta.
<i>She suggested to Prince <u>Fetlock</u> that he might like to put her pony through its paces.</i>	Sugeriu ao Príncipe <u>Mocotó</u> que tentasse domar seu potro.
<i>She told Prince <u>Grovel</u> to take her mother, the Queen, shopping.</i>	Exigiu que o Príncipe <u>Rastejante</u> levasse sua mãe, a Rainha, para fazer compras.
<i>She commanded Prince <u>Swimbladder</u> to retrieve her magic ring from the goldfish pond.</i>	Deu ordens ao Príncipe <u>Mergulhão</u> para tirar seu anel mágico do tanque de peixinhos.
<i>None of the princes could accomplish the task he was set. <u>They all left in disgrace</u>. “That’s that then,” said Smartypants, thinking she was safe.</i>	Nenhum dos príncipes conseguiu cumprir a tarefa que lhe coube. – Então, nada feito – disse Sabichona, pensando que estivesse livre.
<i>Then Prince <u>Swashbuckle</u> turned up.</i>	Mas então apareceu o Príncipe <u>Fanfarrão</u> .
<i>... <u>roller-discoed</u> until dawn...</i>	... <u>patinou e rodopiou</u> até o dia amanhecer...
<i>... rode for miles on <u>her motorbike</u>...</i>	... rodou centenas de quilômetros <u>de moto</u> ...
<i>He rescued her from <u>her tower</u>.</i>	Ele resgatou a Princesa do <u>alto da torre</u> .
<i>He found some <u>firewood</u> to chop in the forest.</i>	Foi <u>buscar lenha</u> na floresta.
<i>He even tamed her <u>horrid</u> pony...</i>	Até domou o potro <u>selvagem</u> .
<i>... took her mother, <u>the Queen</u>, shopping and retrieved her magic ring from the goldfish pond.</i>	... levou a <u>-mãe</u> para fazer compras e tirou o anel mágico do tanque de peixinhos.
<i>... and he turned into a gigantic <u>warty</u> toad!</i>	... e ele virou um sapo enorme!

Fonte: Cole (1986, 1998).

a) Supressão de texto de partida – notamos três ocorrências de elementos que foram suprimidos, contribuindo para redefinição de significado, em diferentes medidas:

- “*She invited Prince Boneshaker for a cross-country ride on her motorbike*” = “Convidou o Príncipe Tremelique para andar de moto pelo campo”. Essa opção de tradução suprime o fato de a moto pertencer à princesa (her motorbike), o que consideramos uma falta importante numa narrativa que traz uma personagem determinada e livre, com hábitos que poderiam ser considerados pouco convencionais para a realeza, ou para o gênero feminino. Ao convidar o príncipe para andar na moto dela, transmite-se a ideia de que ele deveria estar à altura de algo que ela mesma faria, indo ao encontro do início da narrativa, que se dá por meio da apresentação da capa dos títulos;
- “*They all left in disgrace*” –trecho deixado de fora da versão em língua portuguesa. Literalmente, poderia ser dito que “Todos eles caíram em desgraça”. Inferimos que tal opção pode ter sido tomada para evitar o peso da palavra cognata (*disgrace*), que parece assumir um peso maior no idioma brasileiro, considerado por alguns um xingamento, não sendo, assim, adequado à narrativa infantil – embora a frase pudesse ter sido adaptada, e não simplesmente suprimida;
- “*... and he turned into a gigantic warty toad!*” = “... e ele virou um sapo enorme!”. Percebemos aqui a supressão do adjetivo *warty* (coberto de verrugas). O uso do termo suprimido nesse trecho nos pareceu uma opção da autora para intensificar o quão desagradável se tornou a aparência do Príncipe Fanfarrão, depois de ser beijado. A tradução não traz a mesma intensidade da expressão constante no texto original.

b) Inserção de novo texto. Observamos também que, em alguns trechos do texto de chegada, há palavras e expressões que não possuem equivalentes no texto de partida, o que parece demonstrar uma intenção da tradutora de conferir mais do significado original ao texto de chegada:

- “*Princess Smartypants wanted to live in her castle with her pets and do exactly as she pleased*” = “A Princesa Sabichona queria viver sossegada no castelo [...]”. A inserção da palavra destacada pode denunciar a percepção da tradução de um sentimento que não estava claro no texto de partida, como se fosse inerente à língua portuguesa o máximo de informações possíveis na narrativa, ao contrário do texto em língua inglesa. Curiosamente, a expressão “sossegada” traz

uma característica de preguiça, e a tradutora poderia ter optado por “em paz” – mas, talvez, o público infantil compreendesse melhor a ideia de “sossego”;

- “*whoever can accomplish the tasks that I set will, as they say, win my hand.*” = “Quem passar pela prova que eu determinar, terá minha mão em casamento, como se costumava dizer”. Ao introduzir a expressão em destaque, a tradutora explica ao leitor uma prática que não é comum na língua portuguesa contemporânea, a de “se dar a mão em casamento”, ou mesmo proporciona mais entendimento à criança leitora no que diz respeito a como poderia ser feito um pedido de casamento na realeza, com indicativos de formalidade;

- “*She called on Prince Vertigo to rescue her from her tower*” = “Chamou o Príncipe Tontura para resgatá-la do alto da torre” Em dois momentos da narrativa, é inserido o substantivo “alto”, cuja presença, à primeira vista, nos parece ser redundante, pensando na perspectiva de que altura seria algo inerente a uma torre. Contudo, inferimos que esta opção indica necessidade de acentuar a dificuldade da tarefa dada ao pretendente à mão da princesa, cujo nome denuncia uma possível fobia de altura (Vertigo = vertigem), que deveria escalar uma alta torre para resgatá-la. Observe-se também a supressão de “her tower” por “da torre”, deixando de ser expressa a ideia de que a torre seria propriedade da princesa.

c) Novos significados e/ou adaptações textuais. Identificamos traduções de palavras ou expressões que se apresentam ora como significado um pouco diferente ou mesmo no formato de adaptação do texto de partida.

- *Ms.* = solteira. O pronome de tratamento que significaria “senhorita” apresenta-se no texto traduzido como “solteira”, apesar de o termo correlato para essa opção, em língua inglesa, ser “single”;

- “[...] *all the princes wanted her to be their Mrs.*” = “[...] por isso todos os príncipes queriam se casar com ela”. A tradutora opta por atribuir ao texto destacado tradução outra que não “ser a senhora deles”, o que inferimos ser uma opção simplificadora da narrativa. Essa versão também retira a comparação com a vontade original da princesa de ser *Ms.* para sempre;

- A expressão “win my hand” é traduzida como “terá minha mão”. O desafio feito pela princesa era para que alguém ganhasse sua mão, sendo ela um prêmio diante de tantos desafios. A princesa se considerava um partido e tanto, com boa autoestima. Essa supressão retira o valor que a princesa dava a si própria e empobrece o texto de chegada.
- “*It’s high time you smartened yourself up*” = “Está na hora de criar juízo”. Identificamos aqui uma opção de tradução de substituição de sentido. Para manter o sincretismo entre ilustração, a qual traz uma princesa suja e malvestida, e texto, uma tradução mais adequada, considerando o *phrasal verb* típico do inglês britânico, seria “está na hora de parecer mais atraente/ mais arrumada” (Hornby, 2005, p. 1443). Essa expressão em português não é suficientemente adequada ao que se pretende na ilustração; o que poderia ser mais interessante seria “está na hora de começar a se comportar como menina”, que é o que as meninas comumente escutam de suas mães;
- “*Suitors were always turning up at the castle making a nuisance of themselves*” = “Um monte de pretendentes chatos ficavam o tempo todo rodeando o castelo”. Nesse trecho, pareceu-nos que a tradução pendeu para simplificação, visto que, ao se apresentarem como incômodos, tornavam-se, conseqüentemente, chatos;
- “*She challenged Prince Pelvis to a roller-disco marathon*” / “*...roller-discoed until dawn*” = “Desafiou o Príncipe Roque para uma maratona de patinação” / “*...patinou e rodopiou até o dia amanhecer*”. A expressão *roller-disco marathon*, juntamente com a ilustração que acompanha, traz elementos referentes tanto à patinação quanto à discoteca. A associação de palavras, em inglês, dá conta da prática de patinação na dança de discoteca. A tradução não traz o elemento discoteca para o texto de chegada, deixando essa informação apenas para a ilustração;
- “*horrid pony*” = “pônei selvagem”. O termo “*horrid*” poderia ser facilmente traduzido para “extremamente desagradável”; contudo, pensamos que a opção da tradutora foi ao encontro de dizer de um animal que precisaria ser domado, educado, de modo a se tornar agradável aos demais;

- “... *took her mother, the Queen, shopping [...]*” = “... levou a Rainha-mãe para fazer compras”. Em vez de utilizar a expressão “levou a mãe dela, a rainha, para fazer compras”, a tradutora optou por introduzir o termo “Rainha-mãe”, que carrega o mesmo significado.

d) Nomes próprios – Chamou-nos a atenção a peculiaridade dos nomes atribuídos aos personagens, principalmente os pretendentes. Coube à tradutora optar por correspondentes, não sempre no mérito da tradução literal, mas que fossem ao encontro do perfil de cada um dos príncipes. Em alguns momentos, a autora do texto de partida brinca com a composição de palavras na constituição dos nomes. Tais nomes muitas vezes vão ao encontro de cada difícil tarefa dada pela princesa, que de tudo faz para não ter que se casar:

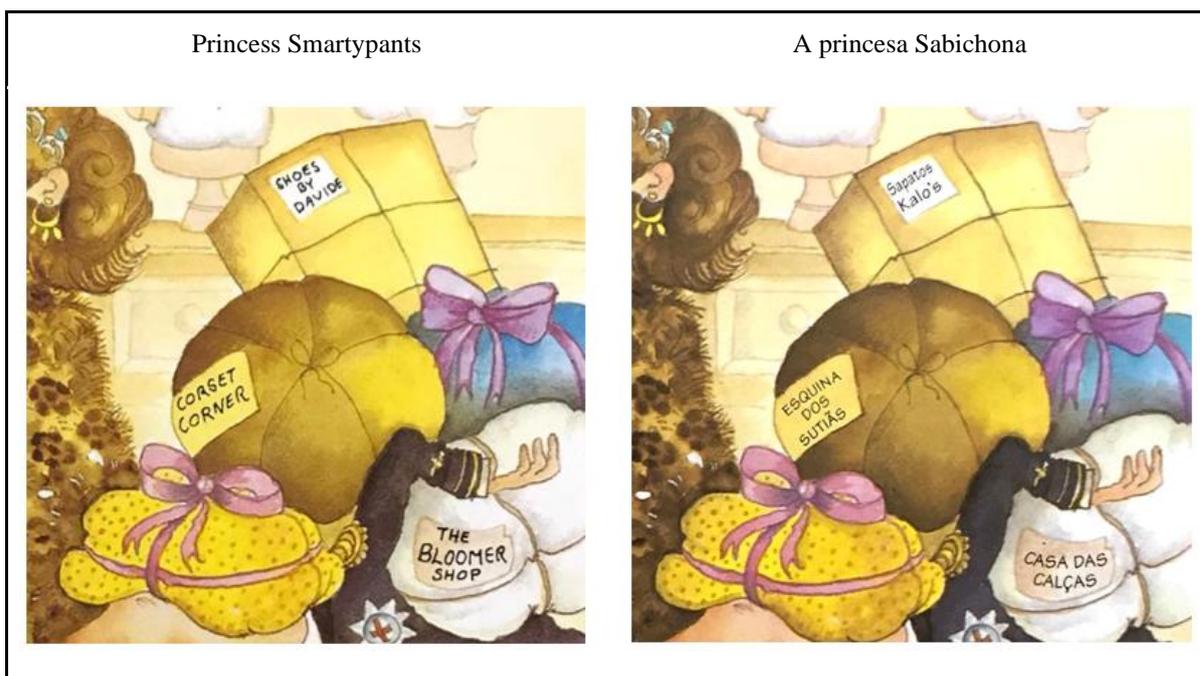
- Princess Smartypants = Princesa Sabichona. As opções são equivalentes, em cada idioma, utilizadas informalmente para dizer do indivíduo que é muito sábio ou que acha que é (Hornby, 2005, p. 1443). Em língua inglesa, há sinônimos como *know-it-all*, *smart-ass*, *wise-ass*, ou seja, termos pejorativos;
- Prince Compost = Príncipe Adubo. Tradução literal para dizer do príncipe que deveria lidar com as “lesmas” que comiam o jardim;
- Prince Rushforth = Príncipe Ousado. No texto de partida, combinação das palavras “*rush*” e “*forth*”, que poderiam significar “apressado”, para dizer do pretendente que deveria alimentar os animais de estimação da princesa. Desse, só vemos os pés na ilustração;
- Prince Pelvis = Príncipe Roque. “Pelvis” seria um trocadilho com o nome do consagrado “Rei do Roque”, Elvis Presley. Na tradução, optou-se por “Roque” como nome do príncipe que foi convidado para uma maratona de patinação e dança, talvez pelo fato de o artista em questão se afastar um pouco das referências culturais brasileiras;
- Prince Boneshaker = Príncipe Tremelique. O termo “*boneshaker*” é informalmente usado em inglês britânico para dizer de um meio de transporte velho e em más condições, ou de modelo antigo de bicicleta, sem pneus de borracha (Hornby, 2005, p. 164). Encontramos relação com a opção da tradução, pois parece ele fez uma desconfortável viagem de motocicleta;

- Prince Vertigo = Príncipe Tontura. Tradução literal, podendo ainda ter sido utilizado o sinônimo “vertigem”. Nome do personagem que precisava escalar a torre para salvar a princesa;
- Prince Bashtumb = Príncipe Quebratudo. Combinação dos termos “*bash*” (esmagar) e “*thumb*” (polegar). Nome atribuído ao príncipe enviado à floresta real para picar alguma lenha;
- Prince Fetlock = Príncipe Mocotó. O termo “*fetlock*” refere-se à parte traseira da perna do cavalo, logo acima do casco (Hornby, 2005, p. 567), correlato a “machinho de cavalo”, em língua portuguesa. A esse personagem é dada a tarefa de lidar com um desagradável pônei. A opção de tradução vai ao encontro de espectro mais comum da cultura brasileira;
- Prince Grovel = Príncipe Rastejante. Tradução direta, uma vez que “*grovel*” significa “rastejar”. Nome dado ao personagem que serviu de ajudante de compras para a Rainha-mãe;
- Prince Swimbladder = Príncipe Mergulhão. Termo de partida utilizado como sinônimo de “*air bladder*” (bexiga de natação), referindo-se à etiologia de alguns peixes. Nome dado ao príncipe que deveria retirar um anel mágico de um tanque de peixes;
- Prince Swashbuckle = Príncipe Fanfarrão. Provável derivação do termo “*swashbuckling*”, o qual se refere especialmente a filmes de aventura, ação, luta com espadas etc. (Hornby, 2005, p. 1549).

e) Textos complementares de ilustrações

Destacamos três ocorrências de textos embutidos nas ilustrações, cujas traduções parecem ir diretamente ao encontro de questões culturais, com a intenção de manter (ou mesmo introduzir) aspectos humorísticos e irônicos sobre os quais falam Pinar Sanz e Moya Guijarro (2016). Tais ilustrações estão representadas nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2: Rainha-mãe vai às compras com Príncipe Rastejante.



Fonte: recortes de Cole (1987, 1998).

As ilustrações da Figura 2 são recortes da cena na qual o Príncipe Rastejante leva a Rainha-mãe às compras, nas duas edições analisadas. Nas etiquetas da edição em língua inglesa, lemos o que identificamos como sendo os nomes das lojas pelas quais os personagens já haviam passado.

O primeiro embrulho traz a etiqueta “Shoes by Davide”, que, na versão traduzida, traz o nome “Sapatos Kalo’s”. Embora não haja relação de tradução para além do substantivo “sapatos”, a opção do trocadilho calo/kalo introduz um elemento de humor que remete ao infeliz resultado do uso de certos calçados femininos, embora isso não seja ilustrado nas obras.

O segundo embrulho traz a etiqueta “Corset Corner” e, na versão traduzida, “Esquina dos sutiãs”. Novamente, a relação de tradução permanece apenas em um dos termos (*corner*), haja vista o termo *corset* (espartilho) não representar o substantivo sutiã. Como em situações analisadas anteriormente, pareceu-nos ser um caso de simplificação do vocábulo, querendo inserir o texto da ilustração numa situação cultural de leitura mais propícia ao leitor.

“The Bloomer Shop” é o nome que lemos na terceira etiqueta, uma vez que o termo “bloomers” se refere a um modelo de roupa íntima feminina, constituída de calças longas

e folgadas (Hornby, 2005, p. 154). A versão traduzida traz a etiqueta “Casa das Calças”, a qual não atinge a dimensão do termo do texto de partida.

Figura 3: Lacy’s x “Saldosismo”.

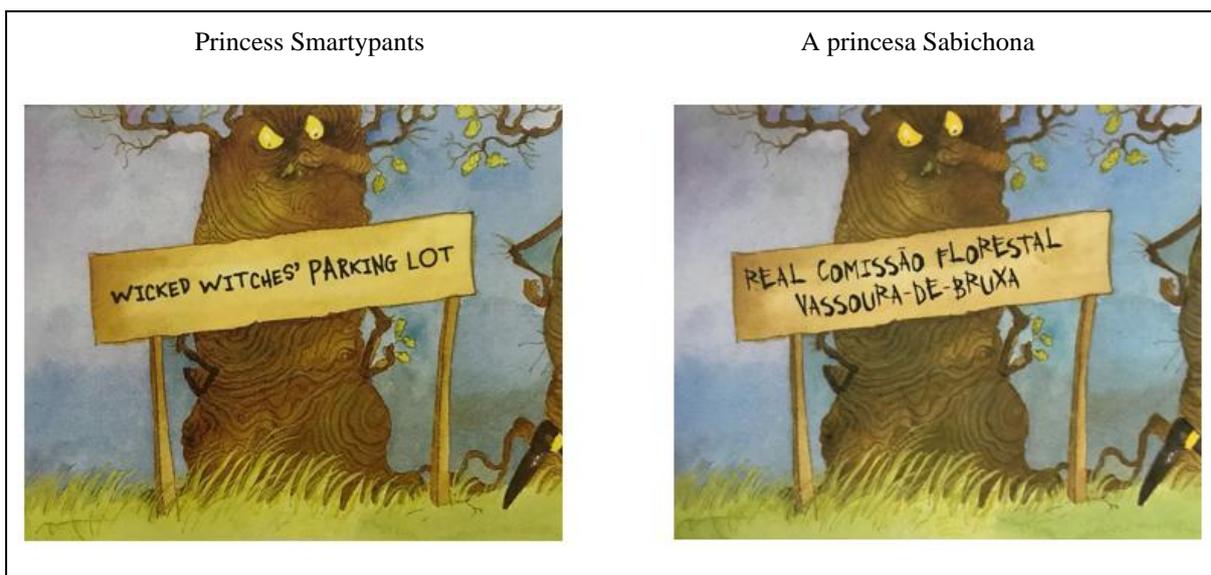


Fonte: recortes de Cole (1987, 1998).

Vemos também, na Figura 3, uma opção de tradução demarcada pela escolha de termo que não tem relação com o texto de partida, apresentando sutil ironia. Nas mantas dos elefantes que carregam as compras da Rainha-mãe, lê-se “Lacy’s Outsize Dept.”, indicando um departamento de loja de roupas com números maiores, indo ao encontro da figura da Rainha, que é obesa. Enquanto no texto de partida vemos o termo “lacy” (renda), na edição traduzida, novamente se faz uma brincadeira (saldo + saudosismo = Saldosismo), dando a ideia de que a Rainha, que não está em boa forma, insiste em manter um padrão de observação da moda que não lhe cairia bem. Para essa opção de tradução, não vemos justificativa, pois acreditamos que tal nota de ironia não corresponderia às práticas de leitura e interpretação de uma comunidade cultural constituída de público infantil brasileiro.

De qualquer maneira, o livro é feito para um público infantil no seu texto de partida, e essas pequenas imagens e notas servem, também, para a construção de uma prática de leitura que vai se amadurecendo conforme o mediador de leitura fornece informações culturais. O texto tem várias dimensões de sentido, e pressupõe-se que adultos mediando a leitura também se divertirão com ele e que o leitor jovem irá, aos poucos, e com o tempo, ganhar consciência dessas pequenas ironias plantadas aqui e ali ao longo desse objeto textual.

Figura 4: Buscando lenha na floresta.



Fonte: recortes de Cole (1987, 1998).

Na Figura 4, percebemos que a opção de texto para a ilustração da versão traduzida não guarda relação com a do texto de partida, pois “Wicked Witches’ Parking Lot” (Estacionamento das Bruxas Malvadas) passa a ser “Real Comissão Florestal Vassoura-de-Bruxa”. Pela ilustração, podemos inferir que se trata de uma floresta mágica, mas não há qualquer indicação de outra compreensão possível para o texto complementar da imagem. Perdeu-se, portanto, um momento de divertimento, já que se observa que a floresta é o lugar onde as bruxas deixam suas vassouras para cuidar de suas vidas. Uma comissão florestal dá a entender que há algum trabalho para as bruxas e que elas nem são más.

4 Considerações finais

Após análise comparativa detalhada de duas edições de título de literatura infantil, de origem inglesa, com o fito de verificar se suas apresentações materiais e as opções de tradução para a língua portuguesa seriam favoráveis a práticas de leitura próprias de diferentes comunidades interpretativas (a de falantes de língua inglesa e a de falantes da língua portuguesa), considerando-se as variações culturais inerentes a elas, deparamo-nos com um quadro que vai ao encontro das premissas teóricas apresentadas a título de fundamentação deste artigo.

No que tange à apresentação material dos textos, que observamos à luz do referencial chartieriano, percebemos duas publicações pontualmente distintas, com potencial igualmente diferenciado de atingir seus respectivos públicos-alvo, ora com um forte aspecto estético, com projeto editorial apelativo e agradável, tal como a publicação em língua inglesa. Do lado oposto, temos a publicação em língua portuguesa, que se pretende tradução do texto original, cuja apresentação impressa se mostra simplória. As duas edições, entretanto, diferenciam-se em menor proporção no que se refere à sua narrativa sincrética, fato que diminui o distanciamento entre as possíveis práticas de leitura a partir de tais impressos. Ponderamos, porém, que a mudança de cores na capa faz com que o potencial crítico da cor rosa em contraste com a princesa rebelde já se perca logo de partida.

Sobre o trabalho de tradução analisado, entendido tanto como parte dos protocolos editoriais quanto como ferramenta de mediação cultural, muitos foram os indícios de que foram feitas escolhas com o intuito de atender a uma demanda de público falante de língua portuguesa. Ao mesmo tempo, essas escolhas empobreceram o tom irônico, o que incide na diminuição da diversão ao se ler o livro. Além disso, supressões e alterações fizeram com que detalhes importantes sobre a autoestima e as poses da princesa se perdessem, o que, certamente, enfraquece o discurso pretendido pelo texto de partida, notadamente, de destacar uma princesa que não se contenta com as regras.

De acordo com Nida (2000, p. 24, tradução nossa):

Todas as linguagens têm potencial para comunicar o conteúdo relevante de qualquer mensagem, embora elas possam não ser tão eficientes ao fazê-lo ou sejam prontamente aptas a ter um termo que vá ao encontro dos sutis significados conotativos de expressão figurativas e dispositivos retóricos.

É preciso, portanto, que o tradutor tenha cuidado ao encontrar expressões que não tenham tradução direta. Se Nida nos informa que todas as linguagens podem ser traduzidas, é preciso encontrar uma via.

Ao fim, notamos que, apesar de compartilharem da mesma autoria, os exemplares que tivemos em mãos se constituem em diferentes objetos culturais, cujas materialidades apontam para práticas de leitura no mínimo variadas. E embora o cerne da narrativa, que conta com uma personagem independente e que rompe paradigmas, permaneça inalterado, as variações e novos significados decorrentes do processo de tradução, o qual

é impregnado das experiências e conhecimentos do profissional que o executa, são evidentes, tendo deixado vestígios identificáveis a partir da leitura comparativa que nos propusemos fazer.

Referências bibliográficas

AL-HASSAN, Ahmad. The importance of culture in translation: should culture be translated? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, v. 2, n. 2, p. 96-100, mar 2013. Disponível em: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/910>. Acesso em: 21 out. 2018.

ALVES, Fábio. Unidades de Tradução: o que são e como operá-las. In: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana (org.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 29-38.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2007. (Série princípios, 74).

AZENHA JUNIOR, João. Tradução & literatura infantil e juvenil. In: AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Erika Nogueira de Andrade (org.). *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. E-book.

BARON, Naomi S. *Words onscreen: the fate of reading in a digital word*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

BELLOS, David. *Is that a fish in your ear? Translation and the meaning of everything*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução: George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução: Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1999. (Coleção tempos).

COLE, Babette. *A princesa Sabichona*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

COLE, Babette. *Princess Smartypants*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1986.

CREW, Hilary S. Spinning New Tales from Traditional Texts: Donna Jo Napoli and the Rewriting of Fairy Tale. *Children's Literature in Education*, v. 33, n. 2, p. 77-95, jun. 2002. Disponível em: <https://link-springer-com.ez120.periodicos.capes.gov.br/article/10.1023/A%3A1015292532368>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge: Harvard University Press, c1980.

HORNBY, A. S. *Oxford advanced learner's dictionary*. 7ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2005.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013. E-book.

MARTINEZ, Ron. *Como se diz chulé em inglês? Essa e outras curiosidades do inglês*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NIDA, E. A. Bible translation. In: BAKER, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London; New York: Routledge, 2000. p. 22-28.

PINAR SANZ, María Jesús; MOYA GUIJARRO, Jesús. Irony and humor in Princess Smartypants. *Berno Studies in English* [s.l.], v. 42, n. 1, 2016, p. 93-111. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/136085>. Acesso em: 17 set. 2018.

TAYLOR, K.; McMENEMY, D. Censorship challenges to books in Scottish public libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, [s.l.], 45(2), 2013, p. 153-167. Disponível em: <https://strathprints.strath.ac.uk/34331/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

VAN OOST, Ellen. Materialized gender: how shavers configure the users' femininity and masculinity. In: OUDSHOORN, Nelly; PINCH, Trevor (ed.). *How users matter: the construction of users and technologies*. Cambridge: MIT Press, 2003. p. 193-208.

ZILBERMAN, Regina. O estatuto da literatura infantil. In: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987a. p. 3-24.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. *In*: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987b. p. 61-134.

Recebido em: 17/05/2023

Aceito em: 19/01/2024

ⁱ **Rossanna dos Santos Santana Rubim** é Bibliotecária-Documentalista e coordenadora da Biblioteca do Ifes - Campus São Mateus. Mestre em Estudos Literários (Ufes), Bacharel em Biblioteconomia (Ufes), licenciada em Letras Inglês e Português (Estácio). Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Ficção e Suas Materialidades. **E-mail:** rossanna@ifes.edu.br

ⁱⁱ **Adriana Falqueto Lemos** é Professora do Ifsuldeminas, Campus Pouso Alegre. Doutora em Letras (UFES), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ficção e Suas Materialidades. **E-mail:** flemos.adriana@gmail.com

LIVRO ILUSTRADO, ACERVOS E ESCOLA: DIREITOS DO PEQUENO LEITOR

[PICTUREBOOKS, COLLECTIONS AND SCHOOL: RIGHTS OF THE LITTLE READER]

KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHOⁱ

<https://orcid.org/0000-0001-6115-3367>

Universidade Estadual Paulista – Assis, SP, Brasil

ANDREIA APARECIDA SULI DA COSTAⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0003-0494-6365>

Universidade Estadual Paulista – Assis, SP, Brasil

Resumo: Neste trabalho, a partir da obra *Direitos do pequeno leitor*, de Patrícia Auerbach e Odilon Moraes, disponível nos acervos Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário, 2018), apresentamos um recorte das reflexões teóricas que vimos tecendo em pesquisa em desenvolvimento, buscando qualificar as mediações de leitura do livro ilustrado no espaço escolar, considerando-se a materialidade, o projeto gráfico-editorial, ilustrações e texto verbal de maneira complementar e integrada, como um direito do (pequeno) leitor.

Palavras-chave: livro ilustrado; acervos; escola; mediação de leitura

Abstract: In this work, based on the book *Direitos do pequeno leitor*, by Patrícia Auerbach and Odilon Moraes, available in the *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* collections (PNLD Literary, 2018), we present an excerpt of the theoretical reflections that we have been weaving in ongoing research, seeking to qualify the reading mediations of the illustrated book in the school space in which the materiality, the graphic-editorial project, illustrations and verbal text are considered in a complementary and integrated way, as a right of the (small) reader.

Keywords: illustrated book; collections; school; reading mediation

Para abrir a conversa: algumas palavras iniciais

Na atualidade, imagens perpassam o cotidiano desde a mais tenra infância. Ao alcance dos olhos, nas ruas, ou nas pontas dos dedos, muitos são os estímulos visuais a que estão sujeitos aqueles que circulam na sociedade letrada contemporânea. Na literatura para a infância, não poderia ser diferente; nos anos recentes, assistimos a uma profusão de obras literárias nas quais textos e imagens se entrelaçam na construção das narrativas, por vezes plurissignificativas e polissêmicas, que dialogam com outros textos e/ou diferentes mídias.

Graças aos programas do livro, tais como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNLD/PNAIC) e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário), para citar apenas os mais recentes, livros ilustrados têm chegado às mãos das crianças das escolas públicas do país. Todavia, oportunizar o acesso às obras é suficiente para garantir às crianças uma leitura que adentre as diferentes camadas e intertextos ou a relação interdependente entre palavra e imagem?

Assim, neste trabalho, a partir da obra *Direitos do pequeno leitor* (2018), escrita por Patrícia Auerbach e ilustrada por Odilon Moraes, disponível nos acervos Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário) de 2018, convidamos a pensar sobre o direito à literatura para a infância e os acervos escolares obtidos por diferentes políticas públicas do livro. Em seguida, trazemos uma breve análise da obra refletindo sobre o livro ilustrado e a imprescindível relação prevista entre palavras, imagens e *design*. Por fim, delineado esse quadro, ponderamos sobre a mediação de leitura do livro ilustrado no espaço escolar, considerando-se a leitura das ilustrações e do texto verbal de maneira complementar e integrada, bem como a materialidade e o projeto gráfico-editorial como um direito do (pequeno) leitor.

O direito à literatura para a infância: políticas públicas e acervos escolares

Começamos pensando na literatura como um direito, e, nesse caso, impossível não evocar as proposições de Antonio Candido do texto *O direito à literatura* (2004): “[...] a

literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (Candido, 2004, p. 186).

Assim compreendida, a literatura como necessidade universal é, portanto, um direito de todas as pessoas, em qualquer sociedade, independentemente da idade. Logo, tal como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) ao conceber a criança como sujeito de direitos, cabe a ela também, por conseguinte, o direito à literatura, em especial, aquela preferencialmente direcionada à infância.

Se aqui mencionamos uma literatura *preferencialmente* destinada às crianças é porque tal ramificação tem se estabelecido nos últimos anos, ganhando cada vez mais espaço no mercado editorial e adquirindo características peculiares. Edmir Perroti já assim assinalava, em meados da década de 1980, ao vislumbrar “o surgimento de uma nova tendência discursiva nas manifestações literárias dirigidas a grupos infantis e juvenis no país” (Perroti, 1986, p. 11).

Tal tendência evidencia uma mudança conceitual, provocada pelas crescentes discussões acerca da literatura infantil, sobretudo a partir da década de 1970 (Coelho, 2000), que levou a se repensar a literatura para a infância, até então instaurada no seio moralizante e pedagogizante, utilizada para fins escolares. Paulatinamente, passou a alcançar o patamar do discurso estético, acompanhada da fruição, da imaginação e da leitura por prazer. Segundo Gregorin Filho, “[...] hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador [...]” (Gregorin Filho, 2009, p. 29-30).

O avanço da literatura para a infância não somente acelerou a produção de livros do segmento como também propiciou inovações estéticas, “[...] ampliando as possibilidades de criação e viabilizando materialmente a inventividade de escritores e ilustradores” (Farias; Fernandes, 2019, p. 28). Do chamado *boom* da literatura infantil, nos anos 1970, até os dias atuais, graças à combinação de diferentes fatores, desde a melhoria das técnicas de impressão até mudanças sociais nos modos de se conceber a infância, os livros preferencialmente para esse público têm se tornado um forte nicho do

mercado editorial brasileiro contemporâneo, especialmente por estarem ligados aos programas governamentais de fomento à leitura.

Com efeito, conforme apontam Ceccatini e Aguiar (2019), a partir dos dados levantados pelos autores da *Pesquisa produção e vendas do setor editorial brasileiro* (Câmara Brasileira do Livro e Sindicato Nacional dos Editores de Livros), em 2007, era de 3.491 o número de produção de títulos de literatura infantil, sendo o de exemplares 14.753.213; já em 2014, o número de títulos da mesma categoria aumentou para 7.802, elevando-se também o de exemplares para 37.259.612.

Os autores atribuem o expressivo aumento do número de títulos e exemplares produzidos, dentre outros fatores, ao auge das políticas públicas do livro, em especial o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Criado em 1997, o programa objetivou “[...] garantir o acesso a obras de literatura infantil e juvenil a alunos da escola pública que, de outro modo, não poderiam tê-lo” (Cademartori, 2012, p. 9). Retomamos, portanto, a ideia da literatura como direito, mencionada no início deste tópico, e ressaltamos a importância das políticas públicas para garantia do acesso ao livro, principalmente pela parcela das crianças (e suas famílias) a quem esse bem cultural ainda se constitui um objeto inacessível.

Paiva (2012) sinaliza que, embora desde sua criação, em 1930, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenha proporcionado ações de fomento à leitura, foi apenas nos anos 1980 que a formação de leitores adentrou a pauta das políticas públicas. A autora esclarece que tais ações, marcadas pela instabilidade e alternância de prioridades a critério das diferentes administrações, ocuparam-se mais com a constituição de bibliotecas escolares que com o incentivo à leitura e à formação de leitores.

Ceccantini e Aguiar (2019), reiterando as afirmações de Paiva (2012), destacam quatro iniciativas importantes para se compreender o quadro histórico das políticas públicas de acesso ao livro no país: o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), criado em 1984 pela Fundação de Assistência a Estudante (FAE) e extinto em 1987, o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional do MEC em 1992 e ativo até o presente, o Pró-Leitura na Formação do Professor, parceria entre o MEC e o governo francês, vigente de 1992 a 1996, e o Programa Nacional Biblioteca do Professor, instituído em 1994 e descontinuado em 1997.

Com relação ao PNBE, é preciso destacar, como o faz Cordeiro (2018), que foi um importante programa de Estado que atendeu escolas de todo o país, tendo continuidade, independentemente das mudanças de governo, até 2014, quando foi suspenso e, em 2017, extinto. O PNBE encerrou consigo um programa de grandes dimensões que atendeu a diferentes segmentos educacionais, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, passando ainda pela formação continuada de professores, pela formulação de diferentes acervos, tais como livros, periódicos, CDs e DVDs.

Assim, o decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, incorpora ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) a obrigação de “[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica [...]” (Brasil, 2017).

Ainda que de maneira sucinta, cabe destacar algumas alterações relevantes nos procedimentos de escolha das obras pelo PNLD literário em comparação ao PNBE. Uma primeira observação foi quanto à avaliação pedagógica dos livros literários, antes realizada por instituições públicas de ensino superior, e que passou a ficar a cargo de equipes compostas por “professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica” (Brasil, 2017), selecionados por meio de chamamento público.

Outro ponto diz respeito à opção de escolhas das obras literárias pelas escolas (e seus professores), que passaram a ter autonomia para decidir dentre aquelas selecionadas. Entretanto, conforme apontam Freitas *et al.* (2020) na pesquisa *Da seleção ao ato de ler: os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, realizada por bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ PIBIC), que investigou o processo de escolha das obras em 80 das 88 escolas da rede municipal que ofertam o Ensino Fundamental I na cidade de João Pessoa (Paraíba), a maioria dos professores desconhecia os critérios de avaliação e as obras, ou ainda não teve tempo hábil para leitura dos manuais e análise, como preconizava o Programa. Sabemos que se trata de dados locais que podem ou não refletir a situação das diversas realidades das escolas brasileiras, porém, são indicativos de possíveis dificuldades nesse processo de escolha.

Por fim, para submeter as obras ao Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (Brasil, 2018), as editoras tiveram que se atentar e/ou se adequar às regras de características físicas do livro detalhadas no documento. Apenas a título de exemplo, observemos os seguintes excertos extraídos dos Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias do PNBE (2014) e do PNLD literário (2018), respectivamente:

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares (Brasil, 2014, p. 21).

Formatos Admitidos:

- a. 205 mm x 275 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- b. 270 mm x 270 mm (com desvio de até mais ou até menos 3 mm)
- c. 135 mm x 205 mm (com desvio de até mais ou até menos 2 mm)

Papel

Capa:

- a. Papel cartão triplex ou SBS (Sódio Branqueador) branco de gramatura entre 240 a 364 g/m² nominais - ABNT NBR NM ISO 536; [...]

Acabamento:

- a. Capa: revestido na frente, laminação brilho ou envernizado com verniz UV. (Brasil, 2018, p. 26, 27)

Sendo os programas do livro, como vimos, movimentadores da produção de obras preferencialmente destinadas ao público infantil, já que o governo acaba por ser o maior comprador dos exemplares, ao compararmos os trechos dos dois Editais, levanta-se uma preocupação com relação à materialidade das obras entregues às escolas e, por conseguinte, aos processos de construção de sentidos de leitura por elas proporcionados. Conforme sinaliza Silva:

O fato de ser o principal comprador de livros infantis concede ao governo o poder de ditar regras no campo editorial, tais como os temas abordados, o estilo dos catálogos, a concepção de criança e de professor, a possibilidade de acrescentar ou não elementos paradidáticos em textos literários e, nos últimos anos, com o edital do PNLD Literário, somaram-se a todas essas prerrogativas, limitações na edição dos exemplares, como definições prévias de formato e tipos de papéis a serem empregados (Silva, 2020, p. 9).

É o que ocorre, por exemplo, na obra *Direitos do pequeno leitor*, objeto de análise deste trabalho, pertencente ao acervo PNLD literário de 2018, do segmento Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na edição produzida pela Companhia das Letrinhas, em 2017, temos um livro no formato quadrado, 20 x 20 cm, com orelhas quase da mesma

dimensão da capa e quarta capa que exibem ilustrações alusivas às cenas da obra. Na edição distribuída nas escolas pelo PNLD literário, produzida pelo selo Editora Bonifácio, do mesmo Grupo Companhia das Letras, ao contrário, não há orelhas; o formato foi modificado (ampliado para 27 x 27 cm), e a gramatura do papel, também alterada, visando atender ao Edital. Além disso, na última versão, foram incluídos paratextos direcionados aos leitores, no início e no final do livro, avisando para a leitura dos elementos constitutivos da obra e para a percepção das relações estabelecidas entre as ilustrações e o texto verbal escrito.

Farias e Fernandes (2019) também alertam para o fato de ainda haver livros produzidos exclusivamente para atender aos editais de compras públicas e que “esse *modus operandi* interfere em toda a cadeia, criando um movimento próprio para a criação, a publicação e a circulação de livros para crianças em todo o país” (2019, p. 20).

Embora ainda não haja muitas discussões a esse respeito, tendo em vista ser recente a mudança operada nessa política pública específica, vale a pena considerar o possível impacto que essa relação comercial, de proporções significativas, pode lançar sobre a qualidade estética das obras que serão entregues às crianças das escolas públicas de todo o país. Afinal, é preciso garantir o direito da infância à literatura, sobretudo sem desmerecer a qualidade estética das obras.

O livro ilustrado *Direitos do pequeno leitor*: breve análise

A edição do livro *Direitos do pequeno leitor* (2018) aqui analisada, impressa pela Editora Bonifácio, do grupo Companhia das Letras, para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD literário) de 2018, como dissemos, apresenta-se em formato quadrado, medindo 27 x 27 cm. No abrir das páginas duplas, descortinam-se imagens sangradas bastante amplas, que parecem envolver o leitor no ambiente traçado pelo plano visual (Linden, 2018, p. 74).

A capa traz o título em moldura bege no plano destaque sobre um fundo vermelho que remete à textura de uma trama de tecido. As letras – também na cor vermelha – com tamanhos diferenciados nas palavras *Diretos* e *Leitor*; e ainda com a substituição da letra I pelo desenho de uma chave, convidam a adentrar o espaço-livro, abrindo as portas das páginas que revelam e declaram, aos poucos, quais seriam esses direitos.

Vale mencionar que a mesma ilustração da chave presente no título é retomada nos elementos paratextuais, como na dedicatória e na biografia dos autores, nas quais vemos um quadro de chaves e uma delas está ausente. Tal proposição do plano visual instiga o leitor atento a perscrutar com seu olhar as imagens em busca de outros elementos que possam vir a confirmar ou refutar suas hipóteses. A chave, que abre as portas da imaginação e de muitas histórias a cada virar de páginas duplas, em certo momento, surge nas mãos de um dos personagens do texto narrado apenas pelo plano imagético.

Aliás, nessa obra, será por meio das imagens que o leitor irá adentrar o espaço das narrativas, (re)visitando personagens e histórias diferentes e comuns à infância. Enquanto o texto verbal escrito sinaliza para um direito do pequeno leitor, o plano imagético evoca relações intertextuais plurissignificativas, ampliando os sentidos de leitura. Um movimento sincronizado, como se as imagens, nesse caso, narrassem em primeiro plano os possíveis desmembramentos trazidos pelo direito ali proclamado.

Em diálogo explícito com *Os direitos imprescritíveis do leitor*, apresentados por Daniel Pennac na obra *Como um romance* (1993), tanto a escritora Patrícia Auerbach quanto o ilustrador Odilon Moraes declaram em seu texto biográfico, ao final do livro, a influência de Pennac na obra em questão. Patrícia afirma que, tendo contato com os direitos elencados por Pennac, sentiu necessidade de trazê-los também para o universo infantil; Odilon, por sua vez, como ilustrador, acrescenta ao rol mais um direito: o de se demorar nas imagens.

Ao declarar os dez direitos imprescritíveis do leitor, Daniel Pennac (1993) enfatiza que, embora seja necessário garantir o direito à literatura, é preciso também conceder certas liberdades ao leitor:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de pular páginas.
- 3) O direito de não terminar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler qualquer coisa.
- 6) O direito ao bovarismo.
- 7) O direito de ler em qualquer lugar.
- 8) O direito de ler uma frase aqui e outra ali.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de calar. (Pennac, 1993, p. 139)

Patrícia Auerbach e Odilon Moraes revisitam o universo infantil e proclamam cinco conjuntos de direitos do pequeno leitor que envolvem, desde o ato de ler, até a construção

subjetiva do imaginário presente na leitura lúdica da criança. Ela fica autorizada, por exemplo, a “escolher quando e como quer ler” e “inventar tudo outra vez” (Auerbach, 2018, não paginado).

No trecho “Todo pequeno leitor tem o direito de brincar com as palavras,/ fazer amigos incríveis/ e levar a turma toda para passear” (Auerbach, 2018, não paginado), o plano visual apresenta inicialmente apenas a imagem de uma menina de ponta-cabeça, em um fundo branco; no virar da página dupla, ainda a encontramos de cabeça para baixo, apoiando as mãos no chão, como em uma brincadeira, porém em um ambiente gramado, de céu esverdeado, acompanhada dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, também na mesma posição corporal como se a imitassem, com exceção do personagem Visconde de Sabugosa, que segura o livro aberto para a menina ler. Virando a página mais uma vez, lemos o trecho “E levar a turma toda para passear”; a cena retrata a menina já em pé, de perfil, segurando o livro aberto na altura do rosto, aparentemente o lendo, acompanhada em fila dos mesmos personagens, no ambiente que parece ser o quintal de uma propriedade rural.

É possível notar um jogo polissêmico delineado pela relação estabelecida entre palavras e imagens, característica do livro ilustrado, definido por Sophie Van der Linden como “[...] obras em que 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” (Linden, 2018, p. 24). Isto é, se nos detivéssemos apenas no texto escrito, possivelmente os sentidos de leitura seriam estreitos e/ou lacunares. Somente é possível depreender e ampliar os sentidos da obra pela observação atenta do plano imagético articulado ao plano verbal escrito.

Nesse caso, podemos dizer que palavras e imagens exercem relações de contraponto (Nikolajeva; Scott, 2011), em que o iconotexto apela para a subjetividade da personagem (a menina), indicando que as aventuras explicitadas pelas ilustrações acontecem no plano da imaginação, como, de fato, costuma acontecer com os leitores em suas experiências de leitura literária.

Eis a importância de se demorar nas imagens, como ressalta Odilon Moraes em seu texto biográfico: uma leitura superficial das imagens dificilmente poderá desvendar a contento os sentidos da obra. Em outras palavras, para ler o livro ilustrado, adentrando as diferentes camadas do texto verbal e imagético, é necessário debruçar-se nele, sem pressa.

É preciso dispor de tempo para educar o olhar. Convidar a enxergar outras nuances. Abrir outras portas de leitura. Para isso, tanto o leitor quanto o mediador precisam conhecer a(s) chave(s). É o que discutiremos a seguir.

Para ler o livro ilustrado na escola: trouxe a chave?

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

A epígrafe que abre esta seção, extraída do poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade (2008), nos remete às diferentes possibilidades de leitura e da necessidade de possuímos uma *chave* que nos permita adentrar as camadas do texto, tanto verbal quanto imagético. Embora nosso cotidiano seja permeado de imagens, na leitura do livro ilustrado, talvez pela ausência de uma educação do olhar, corremos o risco de não nos atentarmos para as características, nuances e dimensão estética das ilustrações.

Como vimos, na obra *Direitos do pequeno leitor* (Auerbach, 2018), as palavras e as imagens convergem para a construção de sentidos de leitura. Se observados isoladamente, texto verbal e imagético, sozinhos, podem não alcançar todas as camadas de leitura que sua combinação logra suscitar. Esse tipo de leitura favorece a formação do leitor crítico, como apontam Ferreira e Ceccantini (2021, p. 455), “[...] pois ativa sua memória transtextual ao permitir-lhe compreender o texto verbal e não verbal em interação, além de seu suporte”.

Enquanto o texto verbal proclama os direitos do pequeno leitor, o plano visual percorre os caminhos pelos quais esses mesmos direitos o podem levar. E mais, as ilustrações não apenas retratam os direitos, mas os ampliam; não os reproduzem, todavia, com eles dialogam. Estabelecem lacunas entre texto verbal e imagens que serão preenchidas pelo leitor em suas leituras.

Concordamos com Salisbury e Styles (2013) quando afirmam que dar sentidos às lacunas é um trabalho difícil. É preciso compreender a tensão criada entre o que as palavras dizem e o que as imagens mostram, estabelecendo relações necessárias para a

construção de sentidos de leitura. Torna-se, portanto, essencial a figura do mediador de leitura, dados os contornos do nosso trabalho, aqui compreendido como o professor.

No entanto, como sinaliza Paiva (2012), a constituição dos acervos escolares, por meio de diferentes políticas públicas do livro, não foi acompanhada de investimentos em ações de formação dos mediadores de leitura. Instaure-se, portanto, um importante hiato na formação de leitores literários, já que repertoriar as bibliotecas não garante a apropriação dos acervos, tampouco a qualidade das mediações de leitura, principalmente se pensarmos na dimensão estética e aprofundamento das relações entre texto verbal, imagens e a materialidade do livro.

Analisando as impressões de leitura de livros de imagens de um grupo de professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Zanchetta Junior (2017, p. 164) constatou que “[...] os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si”. Ou seja, prevalecem, em suas leituras, abordagens temáticas, comportamentais e de cunho escolar em detrimento da análise dos aspectos estéticos e constitutivos da narrativa por imagens.

Para Ramos (2014, p. 63), “independente da idade, o leitor precisa aprender a ver elementos como linhas, formas, seres representados e ousar atribuir sentidos ao modo como se apresentam”. Em outras palavras, é preciso educar o olhar para a leitura de imagens a fim de perceber as diferentes camadas de leitura possíveis na relação entre texto verbal e imagético, no caso do livro ilustrado. Ora, se o próprio professor, na condição de mediador de leitura, não possui a *chave* que lhe permita abrir as portas da leitura polissêmica e plurissignificativa, como poderá auxiliar seus alunos? Nesse sentido, a autora ainda complementa que “[...] para ajudar o outro a ver, eu preciso também aprender a ver” (*Ibid.*).

Outra questão importante, nesse caso, é a disposição de tempo para uma leitura que se proponha a apreciar as imagens. Uma leitura apressada, que não se atente aos detalhes, certamente não poderá acessar outras camadas do texto. De acordo com Rezende (2013), a falta de espaço-tempo na escola para a leitura literária é um problema da ordem curricular e da cultura escolar, e que também parece refletir a velocidade do ritmo de vida contemporâneo. Cabe, portanto, ao professor, enquanto agente de letramento (Kleiman, 2000), dispor de tempo, organizado em seu planejamento, para uma leitura que se demore

nas imagens e promova um aprofundamento nas camadas de leitura e a percepção de possíveis relações dialógicas presentes na obra.

Evidencia-se, portanto, a importância de ações formativas que visem a atender aos mediadores de leitura nas escolas públicas do país, principalmente os professores, que, ao descortinarem as relações entre palavra, imagem e *design*, contribuem para a revelação de aspectos estéticos e constitutivos da obra literária. Tais ações parecem ser necessárias para que os livros que chegam às escolas saiam efetivamente das caixas e confluam para a formação de leitores literários. Afinal, os (pequenos) leitores têm esse direito.

Para fechar essa conversa: algumas palavras finais

Não há dúvidas de que, também no âmbito da infância, a literatura é direito inalienável, como bem afirmou Candido (2004). A fim de se fazer cumprir o direito ao acesso às obras literárias preferencialmente destinadas ao público infantil, nas últimas décadas, diferentes políticas públicas do livro foram pensadas e executadas na esfera da educação pública.

No entanto, se a constituição de acervos escolares é política já estabelecida, ainda que com necessidades de revisões e melhorias, o mesmo não se pode dizer das políticas de formação de mediadores de leitura. Há, de fato, um hiato entre o acesso às obras e seu uso, bem como não há ações em larga escala que visem repertoriar e formar os professores das escolas públicas, importantes mediadores do livro, a (re)conhecerem a dimensão estética das obras, as diferentes nuances que perpassam as relações entre palavras, imagens e *design* no livro ilustrado.

Além disso, como vimos, mudanças recentes em uma das principais políticas públicas do livro no país, o PNBE, colocaram em xeque aspectos importantes relacionados à materialidade das obras. Considerando que o projeto gráfico-editorial faz parte da dimensão estética do livro ilustrado, imposições de tamanho, papel e capas, como as que se encontram no Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/Literário 2018), podem destituir a obra de elementos imprescindíveis para a constituição de sentidos de leitura. Inevitavelmente, nesse caso, o tripé formado pela

relação entre palavra, imagem e *design* sofre abalos que podem refletir nas possibilidades de leitura do livro.

O livro *Direitos do pequeno leitor* (Auerbach, 2018), nosso objeto de análise neste texto, apresenta mudanças em seu projeto gráfico-editorial original por tratar-se de obra selecionada para o PNLD literário (2018) e por compor os acervos das escolas públicas que por ele optaram. Dentre as alterações, destacam-se a perda das orelhas ricamente ilustradas por Odilon Moraes, o aumento do tamanho, papéis de gramatura inferior e verniz na capa. Ainda assim, temos um livro ilustrado que explora as relações entre palavras e imagens, permitindo ao leitor ampliar seus horizontes de leitura por meio de diferentes intertextos com histórias e personagens comuns às infâncias.

Por outro lado, para que essas relações sejam percebidas, é necessário dispor de tempo para apreciar as imagens, como ressalta Odilon Moraes no texto biográfico da obra em questão. Além disso, é preciso educar o olhar para perceber cores, traços, formas, nuances e outras características do plano visual. Reafirmamos, portanto, a importância de estabelecerem-se, por um lado, ações formativas aos mediadores de leitura, especialmente os professores, e, por outro, uma revisão das políticas públicas do livro, para que livros com qualidade estética e literária, como o que aqui brevemente analisamos, não fiquem apenas nos acervos, mas cheguem, com qualidade, às mãos dos (pequenos) leitores.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

AUERBACH, Patrícia. *Direitos do pequeno leitor*. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 jul. 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto 9.099, de 17 jul. 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o programa nacional biblioteca da escola PNBE*. Brasília: DF, 2018. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2012/12/Edital_PNBE_2014_-_Completo_12-12-12.pdf. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD literário*. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <https://cbl.org.br/wp-content/uploads/2022/05/EDITAL-PNLD-2018-LIT-3-RETIFIC.-04.06.2018.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CADEMARTORI, Ligia. Prefácio: somente distribuir não basta. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 9-11.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECCANTINI, José Luiz; AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura juvenil sob coerções. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p. 31-50.

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

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623675138>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FARIAS, Fabíola Ribeiro; FERNANDES, Cleide Aparecida. Apontamentos sobre livros para crianças no Brasil: criação, edição e circulação. In: PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (org.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Moinhos; Contafios, 2019. p. 17-30.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; CECCANTINI, João Luís. Literatura e artes plásticas no livro ilustrado contemporâneo: a formação do leitor em tela. In: CUNHA, Maria Zilda da; MENNA, Lígia (org.). *Narrativas e enigmas da arte: fios, memória, frestas e arredores da ficção*. São Paulo: FFLCH/USP, 2021. p. 454-480.

FREITAS, Ana Magaly Pereira de; PEREIRA, Israel Niwton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD literário 2018. *Revista X*, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i7.74935>. Acesso em: 29 jun. 2023.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KLEIMAN, Angela. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI, 2018.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, Aparecida. Políticas públicas de leitura: pesquisas em rede. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012. p. 13-33.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. In: BRASIL, Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 2*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2014. p. 49-64.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SALSBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

SILVA, Vivian Stefanne Soares. Edição de livros infantis: um campo predominantemente heterônimo. In: *Anais do 43º Congresso brasileiro de ciência da comunicação*, 2020. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2020/lista_area_DT6-PE.htm. Acesso em 24 out. 2021.

Recebido em: 30/06/2023

Aceito em: 22/01/2024

ⁱ **Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho** é professora Associada do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** kelly.carvalho@unesp.br

ⁱⁱ **Andreia Aparecida Suli da Costa** é doutoranda em Letras, área de Literatura e Vida Social, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** andreia.suli@unesp.br

ESTE É O LOBO E SE EU ABRIR ESTA PORTA AGORA...: **A RELEVÂNCIA DA MATERIALIDADE EM DUAS** **OBRAS DE ALEXANDRE RAMPAZO**

[*ESTE É O LOBO* AND *SE EU ABRIR ESTA PORTA AGORA...:*
THE RELEVANCE OF MATERIALITY IN TWO WORKS BY ALEXANDRE RAMPAZO]

DIANA NAVASⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-4516-5832>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

FERNANDA RIOS DE MELOⁱⁱ

<https://orcid.org/0009-0009-4284-6673>

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, SP, Brasil

Resumo: A partir da leitura de *Este é o lobo* (2016) e de *Se eu abrir esta porta agora...* (2018), de Alexandre Rampazo, este estudo objetiva investigar como tais obras se constituem não meramente pelo texto literário, mas a partir da leitura sinérgica da tríade palavra, imagem e projeto gráfico. Amparada, principalmente, pelas reflexões de Alaca (2015, 2018), Linden (2011) e Ramos (2019), a leitura dessas narrativas nos permite evidenciar o papel assumido pela materialidade na ampliação dos sentidos suscitados pelo texto literário e a demanda do livro-álbum por um leitor mais ativo.

Palavras-chave: Alexandre Rampazo; materialidade; livro-álbum; projeto gráfico

Abstract: Based on the reading of *Este é o lobo* (2016) and *Se eu abrir esta porta agora...* (2018), both by Alexandre Rampazo, this study aims to investigate how such works are constituted not merely by the literary text, but from the synergistic reading of the triad word, image and graphic design. Supported, mainly, by the reflections of Alaca (2015, 2018), Linden (2011) and Ramos (2019), reading these narratives allows us to highlight the role played by materiality in expanding the meanings suggested by the literary text and the demand of the picturebooks for a more active reader.

Keywords: Alexandre Rampazo; materiality; picturebook; graphic project

1. Introdução: a materialidade de um objeto extraordinário

Na ocasião do lançamento de *Este é o lobo* (2016), Alexandre Rampazo realizou uma live para apresentar o livro. No encontro, o autor declarou que um livro-álbum precisa ser um objeto extraordinário, uma vez que a obra representa um encantamento para o leitor que vai em busca de uma aventura. Tal aventura, para Rampazo, no entanto, ultrapassa aquela propiciada pelo texto literário, expandindo-se, também, para a própria materialidade do livro.

Se, durante muito tempo, quando pensávamos no objeto livro, o que imediatamente nos vinha à mente era um conjunto de folhas encadernadas, e cuja leitura se iniciava a partir da figuração do texto verbal nas páginas, não é com essa realidade que nos deparamos ao observarmos a produção contemporânea preferencialmente destinada às crianças. Diversas e cada vez mais elaboradas e experimentais são as obras endereçadas a esse público, compostas, agora, não apenas pelo intrínseco diálogo entre o texto verbal e as ilustrações – presente, há muito, nos livros-álbum –, mas também pela inter-relação dessas linguagens com a do *design*, “[...] compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada” (Santaella, 2005, p. 135).

Estamos diante de livros em que aspectos, como o formato, a capa, a gramatura e o tipo de papel empregados, a exploração da tipografia, as cores, a diagramação, dentre outros elementos do projeto gráfico, assumem papel narrativo, contribuindo, dessa forma, para a construção de sentidos, juntamente com o texto literário e as ilustrações. Assim, se, por várias décadas, o aspecto material do livro foi considerado secundário – “nossa resposta automática e aprendida em relação aos livros às vezes nos leva a não perceber sua materialidade, uma materialidade que se rarefaz quando estamos lendo passivamente” (Alaca, 2019, p. 250, tradução nossa) –, o que se constata, na contemporaneidade, é a ruptura com o modo automatizado de se encarar o livro em sua dimensão material.

O livro-álbum é, assim, concebido não meramente como um conjunto de textos verbais, mas um objeto cuja materialidade, geralmente considerada “um meio utilizado para veicular uma narrativa, torna-se a própria narrativa [...] desafiando as experiências de leitura” (Alaca, 2015, p. 59, tradução nossa). Ou seja, o livro constitui-se não como

um mero suporte, como um portador neutro de conteúdo, mas como um objeto que com ele diretamente dialoga, aprofundando, dessa maneira, a fusão entre forma e conteúdo, e incluindo o próprio suporte como linguagem.

Recorrendo à metáfora construída por Odilon Moraes (2008), incontornável voz quando consideramos a crítica e a autoria de livros-álbum em nosso país, o livro possui um corpo – com formato, tamanho, cor, espessura das páginas – e também uma alma – o seu conteúdo, o que ele tem a contar. É a fusão de corpo e alma que garante a organicidade do livro-álbum, organicidade que, conforme nos ensina Linden (2011), é resultado de uma experiência expressiva planejada, na qual o autor pensa o objeto livro como parte da experiência do leitor durante o ato de leitura, e que requer do leitor uma nova postura, dado que, “para ler tais livros coerentemente, é necessário conhecer esses sistemas e colocar em jogo suas possibilidades e restrições” (Mackey, 2008, p. 115, tradução nossa).

O leitor, envolvido de uma forma que ultrapassa o nível intelectual, haja vista o investimento na mobilização de seus sentidos, diante de produções que promovem a (con)fluência entre o texto verbal, as ilustrações e o projeto gráfico, é requerido a “[...] decifrar, decodificar e ‘ler’ diferentes modos semióticos e suas combinações em um único ato de representação ou comunicação” (Hallet, 2018, p. 4). Convidado a efetivamente contribuir com a (re)construção da narrativa, a tornar-se uma espécie de coautor, dele é requerida não apenas a atenção cognitiva típica da leitura literária, mas também seu envolvimento sensorial. Uma leitura em que, além do prazer intelectual, experimenta-se o prazer tátil e visual e que colabora, dessa forma, para o desenvolvimento do leitor, seja em relação à capacidade de alfabetização e para bases de leitura ao longo da vida, seja em hábitos de aprendizagem fundamentais.

É a este tipo de produção que vem se dedicando Alexandre Rampazo, uma das mais importantes vozes no cenário brasileiro contemporâneo de livros-álbum destinados preferencialmente a crianças. Objetivamos, a partir da leitura de *Este é o lobo* (2016) e de *Se eu abrir esta porta agora...* (2018), evidenciar o papel assumido pela materialidade em suas construções e os efeitos de sentido por ela gerados a partir de uma leitura sinérgica da tríade texto literário, ilustração e projeto gráfico.

2 Alexandre Rampazo: um autor, múltiplas linguagens

Alexandre Rampazo nasceu e cresceu em São Paulo. Formado em Design pela Faculdade de Belas Artes, trabalhou como diretor de arte antes de se dedicar exclusivamente à arte de criar livros. Em 2001, começou a ilustrar obras de outros autores e alcançou a marca impressionante de mais de oitenta livros publicados. Desses, vinte e dois são de autoria única, ou seja, obras em que é o responsável pela elaboração do texto verbal, visual e, em alguns deles, do projeto gráfico. Dentre os temas abordados pelo autor, estão a memória, o silêncio, a solidão, além da retomada dos clássicos, traços que possibilitam às suas obras ultrapassarem as faixas etárias de seu público leitor.

Um dos autores mais laureados quando se trata de livro-álbum no país, Rampazo recebeu três vezes o Prêmio Jabuti e foi finalista por outras dez. Recebeu a distinção *IBBY Honour List 2022*, foi *Hors Concours* do Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) por seis edições e participou, ainda, da 26th Biennial of illustrations Bratislava e do catálogo *IBBY/FNLIJ's Selection Bologna Children's Book Fair*. Suas obras se encontram hoje já publicadas na América Latina e na Europa.

Na ocasião do lançamento de *Coisas para deslembrar* (2021), Odilon Moraes assim se referiu a Rampazo:

O que é preciso para ser um grande autor de livros ilustrados? Ter um bom desenho não basta. Saber contar histórias não basta. Jogar com palavras e imagens simultaneamente também não basta. É preciso tudo isso e mais algo, um jeito próprio de executar todas essas qualidades juntas dentro de um caderno de páginas. Isso é o que nos encanta em Alexandre Rampazo: sua maneira muito particular de nos apresentar as coisas, de encadeá-las, mostrá-las e também escondê-las de nós.¹

É a sinergia na composição de palavras, imagens e projeto gráfico que almejamos demonstrar em *Este é o lobo* e em *Se eu abrir esta porta agora...*. Objetivamos evidenciar como o projeto gráfico, em intrínseco diálogo com o texto literário e as ilustrações – linguagens compositivas do livro-álbum –, assume um viés narrativo, ampliando os sentidos por elas suscitados.

¹ Depoimento no site do autor. Disponível em: www.alerampazo.com.br. Acesso em: 5 jun. 2023.

2.1 *Este é o lobo*

Este é o lobo foi publicado em 2016 pela Editora DLC. Hoje, sua casa editorial é a Pequena Zahar. O texto se (des)vela como uma releitura de clássicos, em que o lobo é apresentado seguido de algumas personagens (re)conhecidas de diversos contos, como a Chapeuzinho Vermelho (Figura 1), a vovó, o caçador, uma princesa, um príncipe e os três porquinhos.

Figura 1: Chapeuzinho vermelho em *Este é o lobo* (2016).

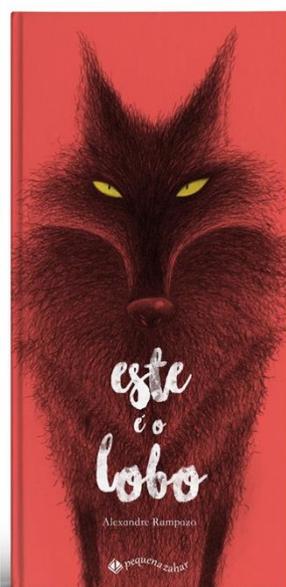


Fonte: Rampazo (2016).

A relevância da materialidade pode ser notada desde a capa, na qual está presente apenas o lobo (Figura 2), único a figurar também no título. Ainda que não esteja escrito lobo mau e “lobo” esteja escrito com a primeira letra em minúscula – o que nos mostra que não se trata de um nome próprio ou de uma personagem já conhecida –, somos levados imediatamente para as histórias com esse lobo mau. É essa visão “automatizada” em torno da personagem, fruto de nosso repertório de leituras literárias, que nos conduz a perceber o fundo, em vermelho, como uma possibilidade de perigo que ele pode nos trazer; os olhos, em amarelo, e que claramente nos encaram, deixam-nos instigados; o título em branco, por sua vez, salta do pelo escuro do animal e ganha destaque. A figura do lobo parece-nos, assim, assustadora, primeiramente, em razão do emprego das cores,

que, conforme nos explica Molly Bang, em *Picture this – how pictures work* (2016), têm um efeito muito forte nos leitores, até mais intenso que outros elementos contidos nas imagens. Além disso, o lobo parece quase ultrapassar os limites do suporte com seus pelos eriçados, os quais se estendem pela lombada do livro. A opção pela capa dura, por sua vez, reforça a ideia de força da personagem, e a sensação de perigo suscitada por estes elementos gráficos se prolonga no leitor, levando-o a imaginar: o que será que este lobo fará?

Figura 2: Capa de *Este é o lobo*.



Fonte: Rampazo (2016).

A escolha do formato também não é ocasional. Com dimensões de 14 x 31 cm, conhecido como formato francês, a obra é mais alta que larga, verticalidade que confere grandiosidade à imagem do lobo. Além disso, conforme nos ensina Linden (2011), nesse formato, as imagens ganham a impressão de aparecer de modo isolado, o que reforça o caráter de solidão do lobo.

Na quarta capa, o escritor João Anzanello Carrascoza (des)vela o que encontraremos ao adentrarmos na obra:

Eis uma história distinta de todas as atravessadas por lobos. Aqui não há medo, mas solidão. Alexandre Rampazo sacode, com lindas imagens e palavras, a rede onde estão, presos a velhos sentidos, personagens singulares do nosso imaginário, como a Chapeuzinho Vermelho, sua avó e o caçador, o príncipe, a princesa e os três porquinhos. Ao lado do lobo

ou dele apartadas, elas ganham um inédito significado – graças, sobretudo, à sensibilidade de um menino. Um menino que não é senão o próprio Rampazo e todos nós, leitores, que, por meio de narrativas, re-descobrimos (mesmo em condições suspeitas) as maravilhas da amizade.

A narração por meio do uso das cores e componentes gráficos prolonga-se na folha de rosto. O título, o nome do autor e da editora estão sobre um fundo preto, reforçando a ideia de medo e solidão já anunciados na capa. Ainda assim, motivado pela curiosidade, o leitor vira a página e depara-se com o texto verbal, presente sempre na página esquerda da dupla, e com a imagem na página direita. A opção do autor pela disposição do texto e da imagem demonstra-nos que ele sugere também ao leitor direcionar o seu olhar primeiro para a imagem e só depois para o texto, o qual nos confirma o que estamos vendo.

Entre uma personagem e outra, o lobo ressurgue sempre seguido da afirmação “este é o lobo”, escrita em caixa alta, estratégia gráfica importante, uma vez que, conforme nos explicam Serafini e Clausen, “o tamanho relativo destas palavras ampliadas faz com que se queira lê-las em voz alta com mais ênfase, ou dar-lhes mais atenção à medida que se lê o texto para si próprio” (2012, p. 10, tradução nossa), e que, na obra de Rampazo, sugerem-nos, a princípio, a força e o potencial amedrontador do lobo. À repetição do texto verbal enxuto soma-se sempre a repetição da imagem dessa personagem, que, entretanto, vai se tornando menor ou se afastando do leitor em função da perspectiva adotada na elaboração da ilustração. É válido destacar que as ilustrações das personagens se constroem a partir de traços finos, que nos permitem ver detalhes de suas expressões faciais e movimentos. Centralizadas nas páginas sobre um fundo branco, sem a presença de cenário – o que lhes confere protagonismo –, as personagens ganham volume por meio das cores e traços empregados, os quais lhes trazem vida e as aproximam do leitor.

Dessa forma, por meio do jogo entre o que é enunciado pelo texto verbal, as ilustrações e a própria exploração dos espaços em branco da página – que se tornam cada vez maiores –, constrói-se a sugestão de uma diminuição da personagem lobo ou do medo que ela poderia provocar. Ou seja, a repetição da figura do lobo, bem como da frase, em vez de gerar mais e mais terror no leitor, acaba causando-lhe um certo (re)conhecimento: quanto mais se conhece o lobo, menos se tem medo dele. A representação desse leitor surge estampada na obra a partir da figura de um menino, que ganha destaque ao tomar a cena e ao convidar o mesmo lobo, tão assustador de início, para brincar. O lobo,

diferentemente do que nosso horizonte de expectativa a princípio poderia sugerir, mostra-se feliz e receptivo ao convite.

Nota-se, conforme brevemente apontamos, que a narrativa não é construída apenas pelo texto verbal. A ele, além das ilustrações, soma-se, conforme podemos observar, um cuidadoso e significativo trabalho com os elementos gráficos do livro – capa, cores, diagramação, formato, tipologia –, os quais caminham sinergicamente em prol de uma narrativa em que forma e conteúdo se apresentam de forma integrada. Conforme nos explica Miguel Leocádio Araújo Neto, em *Sobre a materialidade dos livros e seus sentidos*,

É nesse sentido que se pode examinar a materialidade de um livro literário, pois justifica-se a associação entre “materialidade” e “sentido”, numa confluência que converge para a “cultura material” da literatura e, portanto, para a própria história cultural, tendo o livro, enquanto objeto, como um dos elementos reveladores de orientações estéticas e ideológicas (Araújo Neto, 2006, p. 134).

Este é o lobo constitui-se, assim, como um exemplo de livro-álbum contemporâneo, que nos convida à (re)leitura de contos clássicos, mas que o faz a partir da tríade texto verbal, ilustração e design, desafiando o leitor a (des)velar não apenas os sentidos sugeridos pelo texto verbal, mas a se embrenhar nas diferentes linguagens compositivas e camadas de sentidos de que se constitui esse livro de Rampazo.

2.2 *Se eu abrir esta porta agora...*

Se eu abrir esta porta agora... seduz o leitor desde o título. As reticências instigam-nos a saber o que se encontra atrás da porta. As cores preto e azul, que ocupam toda a capa (Figura 3), sugerem um clima soturno e um certo temor do que ali se encontrará, atmosfera que se adensa à medida que observamos a figura de um nariz pontudo de um animal, que aparece brevemente no canto do quadro, simulando estar abrindo a porta e nos provocando ainda mais a saber qual será a descoberta a ser feita. O título em azul contrasta com o preto da porta, parecendo apontar para uma espécie de luz em meio à escuridão. Nesse mesmo viés, o nome do autor surge em branco, sugerindo ser aquele que pode trazer a claridade; logo abaixo, o nome da editora, em branco e azul, parece já apontar para o jogo que encontraremos ao adentrar na obra.

Figura 3: Capa/Luva de *Se eu abrir esta porta agora...*



Fonte: Rampazo (2018).

O formato da obra estabelece claro diálogo com o seu conteúdo. Com dimensões de 13,5 x 23 cm e um total de 56 páginas, a obra, assim como *Este é o lobo*, apresenta também um formato vertical, o que, no caso, a aproxima da forma de portas. O livro possui ainda uma luva que se desdobra para trazer a ficha técnica, que, na cor branca, facilita a leitura das informações. O que mais atrai a atenção do leitor, no entanto, não é o seu formato vertical, mas o fato de se apresentar como um livro sanfona ou livro acordeão, como denominado em Portugal (Figura 4).

O formato acordeão ou concertina é caracterizado por ser uma tira longa de papel que destaca a materialidade do design do livro e a relação visual da sequência de imagens que às vezes são comparadas a um mural, a um afresco ou a um friso. No entanto, quando dobrado, o livro-álbum sanfonado assume a forma de um livro mais convencional, principalmente quando utiliza uma composição de página dupla (Ramos, 2019, p. 314, tradução nossa).

A exigência do desdobrar das páginas de forma gradativa que tal formato implica contribui diretamente para o clima de suspense e de surpresa que se deseja instaurar na narrativa, de modo que a materialidade do livro prolonga os sentidos do que está sendo narrado pelo texto verbal e pelas ilustrações.

Figura 4: Formato sanfona de *Se eu abrir esta porta agora...*



Fonte: Rampazo (2018).

Descobrimos, ao abrir o livro, que o título é seu *incipit* e, imediatamente, estabelece-se um jogo com o leitor. A frase “Se eu abrir esta porta agora” figura na página da esquerda em meio ao branco da página; na da direita, surgem as ilustrações – inicialmente a da porta cerrada e, posteriormente, em preto e branco, com pinceladas de azul, figuras monstruosas com olhares que encaram fixamente o leitor. Na virada da página, há novamente esta sequência, que será adotada ao longo da obra: o texto na página segura e uma figura monstruosa na página aventureira, lógica utilizada, como vimos, também em *Este é o lobo*.

Ao apresentar diversos seres que aparecem nas portas, Rampazo traz à luz os mais diferentes medos infantis. A repetição, conseguida não meramente em função da permanência do texto “Se eu abrir esta porta agora”, mas também pelo tipo e conteúdo das ilustrações e pelo projeto gráfico que simula, a cada virada de página, por meio de sua dobra, uma nova abertura de porta pelo leitor, ajuda-nos a imaginar e formular qual será o próximo monstro a surgir.

A cada porta que se abre, temos um fragmento da voz do narrador, cuja inocência pode ser percebida ao afirmar que “Ele pode até tomar o meu lugar e fingir que sou eu” (Rampazo, 2018, s.p.), ou ainda, que “Ele vai ficar com meu quarto, meus brinquedos, minha mãe, meu pai”, permitindo-nos inferir tratar-se de uma voz infantil. Fechamos o livro e um leitor desavisado pode até pensar que seria seu fim. No entanto, é só virá-lo que, finalmente, reconhecemos o dono da voz que nos acompanha durante o percurso (Figura 5).

Figura 5: O menino imita um monstro.



Fonte: Rampazo (2018).

Ao girar o livro, acompanhamos o menino observando um monstro, agora do ponto de vista do quarto em direção ao armário. O monstro, então, conta-nos como irá brincar com o menino. Graças à exploração do aspecto material da obra, dois lados de uma mesma narrativa podem ser contados. Ou seja, em razão do formato, torna-se possível, aqui, mantermos duas perspectivas, duas vozes narrativas, a do menino e a do monstro, o que contribui para que o leitor reconheça o quanto o medo – tema recorrente em suas obras – faz parte da constituição do indivíduo, bem como para que compreenda como uma mesma situação pode ser percebida a partir de diferentes pontos de vista.

Para além do formato, é válido destacar a presença de um certo emolduramento que cada virar de página apresenta, elemento gráfico aqui importante para a expansão dos sentidos sugeridos pelo texto verbal e ilustrações. As portas, como podemos observar, formam molduras, as quais, segundo Linden (2011), têm a função de delimitar um espaço narrativo coerente. No caso dessa obra de Rampazo, as molduras-portas delimitam o que vemos do quarto do menino ou de sua imaginação, ou seja, somente vemos o que nos é permitido ver; a moldura formatada pela porta aguça, assim, a curiosidade do leitor e garante justamente o clima de suspense e surpresa da narrativa.

Remy Charlip, em seu ensaio “Uma página é uma porta”, revela que o elemento surpresa é impulsionado pelo poder físico que sentimos em nossas mãos quando movemos a página, ou porta, para revelar uma mudança em tudo o que aconteceu antes: tempo, lugar ou personagem. É exatamente isso o que é literalmente materializado, graças ao projeto gráfico do livro, em *Se eu abrir esta porta agora...* Sua leitura, ao demandar uma nova forma de interação e manipulação do objeto livro em razão do formato que assume, convida o leitor, inclusive fisicamente, para o jogo de (des)velamento da surpresa narrativa.

Caracterizados pela sua ludicidade (relacionada com a subversão do formato do livro) e/ou pelas suas qualidades estéticas, os livros sanfonados desafiam o processo de leitura tradicional ao promoverem novas formas de manipulação do livro de forma a descobrir a relação entre conteúdo e formato e as implicações da estrutura na construção do livro e sua(s) mensagem(ns). A interpretação resulta de várias atividades, desde a exploração de cada página, mas também da imagem completa resultante do seguimento daquela sequência específica (Ramos, 2019, p. 317, tradução nossa).

A leitura, assim, deixa de ser apenas um ato intelectual para tornar-se uma leitura performativa. As mãos, aqui, tornadas agentes responsáveis pelo virar/abrir as “páginas-portas”, exemplificam-nos o quanto a leitura pode tornar-se um ato corporal e mobilizador de nossos diferentes sentidos quando estamos diante de livros-álbum que congregam, de forma harmoniosa e sinérgica, o texto verbal, as ilustrações e o projeto gráfico. Uma leitura que, justamente por ser mais desafiadora, cada vez mais conquista novos leitores das mais diferentes idades.

Considerações finais

A questão da materialidade está cada vez mais presente nos estudos literários, especialmente na esfera dos livros-álbum. Neste estudo, procuramos refletir acerca de duas obras de Alexandre Rampazo, no que tange ao papel assumido pela componente material do livro como elemento narrativo.

A leitura das obras permitiu-nos, ainda que de forma geral, observar como o formato da obra atua de forma significativa na construção de sentidos. Se, em *Este é o lobo*, o formato vertical garante o protagonismo a essa figura, construída, em um primeiro momento, como amedrontadora, é justamente tal formato que possibilita, por meio da exploração do espaço da página, ressaltar seu afastamento em relação ao leitor e

consequente isolamento, imagem que representa, metaforicamente, a superação do medo infantil normalmente atrelado à personagem. Em *Se eu abrir esta porta agora...*, o formato vertical permite simular portas que vão sendo abertas, havendo, para além de sua verticalização, a questão das molduras e do formato sanfonado que reforçam a sensação de abertura das portas e deixam, literalmente nas mãos do leitor – que precisa manusear o objeto livro de modo diferenciado – a potência de (des)vendar o suspense e a surpresa que se escondem atrás de cada uma delas.

Além do formato, outros elementos gráficos são explorados na composição dessas duas obras, tais como as cores, responsáveis pela criação de atmosferas sombrias, soturnas, a exploração da tipografia, com clara recorrência ao uso de caixa alta, o jogo com a dupla página e a estrutura de repetição, a diagramação, a utilização do espaço em branco da página, dentre outros, que nos permitem construir sentidos quando colocados em diálogo com a ilustração e o texto verbal. Longe de meramente estar a serviço de adornar o livro e torná-lo mais bonito e atraente, o trabalho com o projeto gráfico adiciona camadas de sentido ao texto, desafiando o leitor a (des)vendá-las.

A materialidade de uma obra, além de lhe conferir valor comercial, amplia os efeitos de sentido de um texto, ao mesmo tempo em que sugere gestos e ritmos de leituras, além de influenciar as formas de manuseio de um livro. Por esse ângulo, o livro infantil explora a seu favor a força da própria forma, seja sob o ponto de vista de sua comercialização, funcionando como elemento de sedução do pequeno leitor, seja como elemento produtor de sentidos para a própria leitura (Silva; Soares, 2020, p. 148).

Este é o lobo e *Se eu abrir esta porta agora...* demandam do leitor assumir um papel ativo na experiência de leitura e a capacidade de ler, de modo simbiótico e holístico, os sentidos gerados pela interação palavra, imagem e projeto gráfico, leitura que, justamente por ser desafiadora, não se limita unicamente ao público infantil.

Referências bibliográficas

ALACA, I. V. Materiality in picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAEUR, B. (ed.). *The routledge companion to picturebooks*. Oxon/NY: Routledge, 2015. p. 59-68.

ALACA, I. V. Materiality in picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.). *The routledge companion to picturebooks*. Oxon/NY: Routledge, 2018. p. 59- 68.

ARAÚJO NETO, M. L. Sobre a materialidade dos livros e seus sentidos. *Revista de Letras*. Fortaleza, v. 1-2, p. 132-137, 2006.

BANG, M. *Picture this: how pictures work*. San Francisco: Chronicle Books, 2016.

CHARLIP, R. *A page is a door*. Ensaio em ocasião da indicação de A invenção de Hugo Cabret, de Brian Selznick, para o Caldecott Medal, s.d. Disponível em: https://www.theinventionofhugocabret.com/remy_essay.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

DOMINGUES, H. N. S.; MARSON, C. R.; MARTHA, A. A. P. Se eu abrir esta porta agora: projeto gráfico-editorial e perspectivas de leitura. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, n. 42, v. 2, ago. 2020.

HALLET, W. Reading multimodal fiction: A methodological approach. *Anglistik*, v. 1, n. 29, p. 25-40, 2018.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new Millennium. *Word & Image*, v. 3, n. 31, p. 249-264, 2015.

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

MACKEY, M. Postmodern picturebooks and the material conditions of reading. In: SIPE, Lawrence R.; PANTALEO, S. J. (ed.). *Postmodern picturebooks: play, parody and self-referentiality*. Oxon/NY: Routledge Research in Education, 2008. p. 103-117.

RAMOS, A. M.; MATTOS, M. Aproximações ao livro-álbum lírico contemporâneo português e brasileiro: uma análise comparada. *Revista Alea – Estudos Neolatinos*, v. 3, n. 21, p. 149-166, 2019.

RAMOS, A. M.; NAVAS, D. Ismália e O arenque fumado: a expansão de sentidos a partir da materialidade do livro. *Revista Fronteiras*, n. 24, p. 40-56, 2020.

RAMOS, A. M. The accordion format in the design of children's books: a close reading of a portuguese collection. *Libri & Liberi*, v. 2, n. 8, p. 313–328, 2019.

RAMPAZO, A. *Este é o lobo*. São Paulo: DCL, 2016.

RAMPAZO, A. *Este é o lobo*. São Paulo: Editora Sesi, 2018.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras; FAPESP, 2005.

SERAFINI, F.; CLAUSEN, J. Typography as semiotic resource. *Journal of Visual Literary*, v. 21, n. 2, 2012.

SILVA, M. C.; SOARES, J. S. Prêmio FNLIJ ‘o melhor projeto editorial’: elementos da materialidade no livro de literatura para crianças. *Fronteiraz*, v. 1, p. 138-152, 2020.

Recebido em: 29/06/2023
Aceito em: 18/01/2024

ⁱ **Diana Navas** é mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo e realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária e no Programa de Língua Portuguesa da PUC-SP. Suas pesquisas recentes concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa. É bolsista produtividade CNPQ e líder do Grupo de Pesquisa (PUC-SP/CNPQ) “Literatura Juvenil: questões teóricas e práticas de leitura”. **E-mail:** dnavas@pucsp.br

ⁱⁱ **Fernanda Rios de Melo** é graduada em Cinema pela FAAP, bacharel e licenciada em Letras Português- Alemão pela FFLCH-USP. Em 2011, fez um intercâmbio de um semestre na Freie Universität Berlin. É mestre em Letras na área de Língua e Literatura alemã pela FFCH-USP e, atualmente é doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP. De 2018 a 2020, cursou a pós-graduação em Formação de Escritores no núcleo de Literatura Infanto-juvenil do Instituto Vera Cruz. Em 2019, venceu o ProAc de Literatura Infantil e em 2020 publicou seu primeiro livro pela editora Ôzé. **E-mail:** fernandariosdemelo@gmail.com

OS MONSTROS NOS LIVROS ILUSTRADOS: A MULTIMODALIDADE E O MUNDO SUBJETIVO DO LEITOR

[THE MONSTERS IN PICTUREBOOKS:
THE MULTIMODALITY AND THE SUBJECTIVE WORLD OF THE READER]

GISELLY LIMA DE MORAESⁱ

<https://orcid.org/0000-0003-3313-6003>

Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, Brasil

CAROLINE LIMA DOS SANTOS SACRAMENTOⁱⁱ

<https://orcid.org/0009-0004-6887-3817>

Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA, Brasil

Resumo: O presente artigo trata da multimodalidade na literatura infantil refletindo sobre seu valor estético e sobre o tratamento dado ao personagem monstro, contrapondo a experiência estética à “psicologização” nos livros ilustrados. Procura-se, assim, discutir as formas de construção de um diálogo entre leitor e texto que abordam a identidade e o mundo subjetivo das crianças, tendo como foco as obras *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *Monstro Rosa*, de Olga de Dios, que, de modos diferentes, apresentam o monstro como metáfora para questões humanas.

Palavras-Chave: literatura multimodal infantil; livro ilustrado; monstros; subjetividade do leitor

Abstract: This article addresses multimodality in children’s literature, reflecting on its aesthetic value and the treatment given to the monster character, contrasting the aesthetic experience with the “psychologization” in illustrated books. In this way, it seeks to discuss the ways of constructing a dialogue between the reader and the text that approach the identity and subjective world of children, focusing on the works *Where the wild things are* by Maurice Sendak and *Pink Monster* by Olga de Dios, which, in different ways, present the monster as a metaphor for human issues.

Keywords: multimodal children’s literature; illustrated book; monsters; reader’s subjectivity

1 Introdução

O papel da literatura na constituição subjetiva do leitor é um tema já abordado por muitos autores, desde as discussões iniciadas por Aristóteles sobre a função catártica da arte, passando pelas teorias recepcionais (Jauss, 2002; Iser, 1996, 1999), além de outros estudos do campo da psicologia (Bettelheim, 1987), que direcionam seus interesses de pesquisa para os efeitos do texto no leitor e para processos subjetivos decorrentes da leitura. Entre as muitas percepções sobre a literatura, é inegável a grande relevância da ideia segundo a qual ela possui a capacidade de, ao despertar emoções, transmitir conhecimentos, nomear e organizar subjetivamente experiências e, dessa forma, contribuir para a formação da sociedade (Candido, 2004; Benjamin, 1996). Além disso, por ser uma expressão artística, um meio de compreensão do mundo e por oferecer recursos para lidar com questões existenciais, a literatura torna-se uma experiência necessária desde a infância.

Como uma das autoras que buscam explorar as respostas do leitor ao texto, Rosenblatt (2002) defende que a literatura colabora com a formação social e pessoal dos leitores, ajudando-os tanto nos seus conflitos internos como na relação com outras pessoas. Ou seja, o pensamento reflexivo provocado pela leitura pode brindar o leitor com a possibilidade de realizar ações e de promover entendimentos de si. Rosenblatt (2002) entende o lugar da literatura como promotora de uma série de experiências imaginativas e simbólicas, que oferecem aos leitores a oportunidade de explorar e compreender seus próprios sentimentos e conflitos.

Considerando esse olhar e compartilhando da mesma perspectiva de Compagnon (2009), de que a literatura desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na nossa humanização, mas ponderando, sobretudo, que a obra literária não se dedica a comentar ou fazer digressões sobre a vida com a intenção de dar lições sobre ela, mas promover uma experiência nova pela via da arte (Rosenblatt, 2002), buscamos, analisar dois livros ilustrados que trazem monstros na narrativa e que alcançaram um número expressivo de leitores. O propósito deste trabalho é refletir sobre como as formas de representação dos monstros nas obras *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (1963), e *Monstro Rosa*, de Olga de Dios (2013), operam para dialogar com o mundo

subjetivo das crianças. Partimos da premissa de que ambas as obras buscam refletir sentimentos humanos, usando a figura do monstro como catalizador de aspectos relacionados à experiência humana.

Voltamos nosso olhar para o monstro, essa figura que, desde a antiguidade, está presente na cultura e no imaginário das pessoas, contribuindo para explorar assuntos da própria existência humana, mesmo que, muitas vezes, seja usado para representar o que se considera anormal, maléfico ou sombrio. A literatura, traz a figura do monstro para dialogar com o que há de sombrio no interior do homem. Considerando a persistência desse tipo de personagem no imaginário ainda hoje explorado nas obras infantis – e o fascínio que continua a exercer sobre os pequenos leitores –, é importante buscar compreender como certos textos exploram recursos expressivos de diferentes naturezas para compor o papel do vilão ou explorar sentimentos do leitor a partir de figuras monstruosas.

Os muitos consensos em torno da literatura incluem a ideia de que a interação de crianças e jovens com a leitura literária desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Colomer, 2017; Rosenblatt, 2002; Flek, 2008; Candido, 2004). O contato com personagens, ilustrações e outros recursos de uma obra colaboram para a promoção, seja por meio do debate que provocam, seja pela experiência em si, de ressignificações sobre a vida e a sociedade. Partindo disso, é pertinente indagar: como a figura do monstro pode trazer aspectos da experiência humana subjetiva para as crianças nas obras ilustradas?

Vale ressaltar, no entanto, que a figura do monstro nos livros literários só poderá trazer sentidos outros a partir da interação e do processo de identificação do leitor com a obra e com os personagens, uma vez que, para os sentidos serem atribuídos, é preciso que o leitor seja ativo e ponha em jogo suas disposições pessoais, pois, como postula Iser (1996), a leitura literária depende de um processo de “realização de sentido”, em que o resultado da leitura tem a ver com a qualidade das determinações do leitor, não apenas do texto em si.

Nessa mesma linha de pensamento, podemos considerar aquilo sobre o qual Rosenblatt (2002) nos alerta: não existe um leitor genérico, mas, leitores individuais em potencial em contato com obras literárias individuais em potencial. Cada experiência de leitura produz efeitos subjetivos únicos e, muitas vezes, insondáveis, ainda que estejam

sob influência das condições sociais mais amplas e do próprio texto. Nesse sentido, a leitura literária é um ato de interação dinâmica entre o leitor e o texto, em que o leitor constrói significados pessoais através de sua resposta estética. Ou seja, leitor e obra se complementam e, juntos, constroem camadas de sentidos que resultam em textos singulares. De acordo com Resenblatt (2002, p. 51, tradução nossa) “um romance, um poema, uma peça de teatro permanecem apenas manchas de tinta no papel até que o leitor os transforme em um conjunto de símbolos significativos”. O leitor traz consigo sua bagagem pessoal, experiências de vida, conhecimentos prévios e perspectivas individuais, e a obra literária é o objeto com que o leitor se depara, com suas características e jogo próprio.

A análise que realizamos, embora se volte para as potencialidades do texto, aborda essas potencialidades como significações postuladas, mas que dependem da atualização pelo leitor (Iser, 1996). Ou seja, parte-se do reconhecimento de que os sentidos dependem do encontro entre o leitor e texto, momento em que ocorre um diálogo, e o leitor interage com os elementos da obra, fazendo conexões, situando a si próprio em relação ao seu conteúdo, podendo refletir sobre os temas abordados e construir significados próprios, dos quais derivam vivências singulares.

2 A multimodalidade em livros ilustrados

A multimodalidade, de acordo com Mills e Unsworth (2017), está relacionada às práticas de comunicação que utilizam duas ou mais formas de linguagem, que se concretizam pela utilização de recursos expressivos originados de diferentes sistemas semióticos, os quais possibilitam uma variedade de significados e se comunicam com os leitores de várias maneiras. Conforme discutido por Courtney Cazden e outros, em “Pedagogia dos multiletramentos” (2021), as combinações de modalidades de linguagem envolvem múltiplos sentidos e discursos para múltiplas identidades.

Dessa forma plural, a multimodalidade consiste em potencializar significados por meio de mais de um modo semiótico, os quais interagem e apresentam novas possibilidades de sentido. Segundo Lemke (1998, p. 1), “a comunicação humana normalmente utiliza recursos de múltiplos sistemas semióticos que são combinados de acordo com princípios essencialmente funcionais”, mas o advento de formas literárias, como o livro ilustrado, entre outras, eleva a multimodalidade a outro plano de

importância, uma vez que a articulação imagem-texto e o *design* da obra como um todo, incluindo sua materialidade, são elementos de significação assumidos no processo de produção.

Ainda, ao abordarmos a multimodalidade, estamos nos referindo ao uso de diversos modos, tais como imagem, som, animação, organização espacial, textura etc., para transmitir diferentes significados, revelando-se como uma partilha de poder no processo de significação e por meio de novas formas de articulação na produção de textos. Assim, cada modo contribui para a construção de um significado abrangente, ajudando a ampliar e enriquecer os sentidos. Nessa perspectiva, combinação de imagens e texto pode auxiliar na transmissão de uma ideia de forma mais eficaz do que apenas o texto isolado. Além disso, a combinação de diferentes recursos semióticos amplia as possibilidades de criação artística, de produção de metáforas e de outros usos conotativos da linguagem.

Os livros ilustrados, também conhecidos como livros-álbum, oferecem às crianças oportunidades para experimentações e significações que são exploradas através de uma combinação dinâmica de palavras, imagens e recursos gráficos que se unem em favor do enriquecimento da experiência literária. Os personagens, como um elemento narrativo de grande importância nessa experiência, resultam também do uso de técnicas de representação diversas, que se utilizam da multimodalidade, tanto para compor seus detalhes externos, quanto de características emocionais, psicológicas e filosóficas. Para Nicolajeva e Scott (2011) os recursos visuais tendem a ser mais eficientes na caracterização externa do personagem, enquanto a linguagem verbal é capaz de comunicar emoções e motivações complexas. No entanto, nada impede que a imagem comunique traços de personalidade, fazendo isso de uma maneira ainda melhor quando combina imagem com as palavras, evitando redundâncias.

Além disso, tais livros contam histórias que proporcionam um estímulo visual significativo aos leitores (Gili, 2014). Eles são especialmente populares entre as crianças e estão disponíveis em uma ampla variedade de gêneros, incluindo ficção, não ficção, poesia e livros de imagens. Gili (2020, p. 17) nos diz que, “por sua natureza polissêmica, o livro ilustrado oferece a possibilidade de múltiplas leituras a partir do movimento constante, entre palavra e imagem, de olhares diversos”.

Apostando nas diversas potencialidades do livro ilustrado para produzir sentidos, a partir da palavra e dos recursos visuais, selecionamos as obras *Onde vivem os monstros*,

de Maurice Sendak, e *Monstro Rosa*, de Olga de Dios, as quais serão analisadas a partir dos seus recursos multimodais, que abordaremos de forma a realizar uma descrição crítica e nos apoiar em revisão da literatura sobre o tema. Para tanto, é preciso considerar que a abordagem do monstro na literatura tem uma longa história.

3 Os monstros na literatura

As representações da figura dos monstros sempre estiveram presentes na cultura e na sociedade. Nos registros bíblicos, desde tempos remotos, a figura do monstro está descrita e associada ao maligno e ao perverso. Gomes (2021, p. 10) afirma que na Bíblia “estão descritas criaturas como Beemote, o Leviatã, gafanhotos gigantes de Abaddon, o dragão, besta de diversas formas e o próprio Diabo”. Todos esses personagens bíblicos serviam para indicar o que era ruim, e que poderiam também ser denominados como monstros.

Na antiguidade, os monstros passaram a se tornar representações mais frequentes na cultura. Nas tradições mitológicas, já eram criaturas que representavam manifestações religiosas e também possuíam uma perspectiva cultural e social, aos quais se atribuíam mistérios e ligações entre homens e deuses (Cavalcante, 2015). Na mitologia grega, por exemplo, Quimera era uma criatura híbrida, possuía cabeça de cabra e calda de serpente. Medusa, em contrapartida, tinha cabelos compostos por serpentes. Já o Minotauro tinha corpo de homem e cabeça de touro. Todos esses personagens representavam aspectos da cultura grega e mostram a percepção de que os monstros, daquele contexto histórico, não se opunham ao humano, mas eram baseados em misturas incomuns, cujas características lhes davam poderes místicos.

Após esse período, ainda em conformidade com Cavalcante, na modernidade, os monstros ganham outras configurações, passam a ser representados de forma mais abstrata, ou seja, começam a representar também sentimentos negativos e o lado mais obscuro do homem, sendo associados ao pecado e às mazelas sociais. Figuras como vampiros, lobisomens e zumbis aparecem, então, nas obras artísticas, associados a pragas, criaturas sobrenaturais, parasitas que partem de uma transição humana para o lado sombrio e poderoso.

Os monstros também possuem características antagônicas ao bem, como, por exemplo, nas histórias de fantasia, destacados como vilões, nas histórias infantis,

representados na figura da bruxa, do lobo mau ou de outro ser caracterizado com assustador. Ou seja, em conformidade com Cavalcante (2015), as figuras monstruosas são trazidas, muitas vezes, em forma física para materializar os sentimentos e desejos que não são bem-vistos pela sociedade.

Com o passar dos tempos, os monstros foram transformados em representações das mais diversas dimensões e sensações humanas. Cavalcante (2015, p. 9) diz que “o monstro passa a ser nosso outro, nosso limite como seres de cultura”. A representação do monstro como uma figura humana distorcida ou grotesca tem sido uma forma de explorar temas universais, como medo, dores, violência e a própria natureza humana.

Frankenstein, o famoso romance de Mary Shelley, é uma obra da literatura que materializa a percepção do monstro como uma faceta do humano. *Frankenstein* foi escrito e publicado em 1818, marcando a literatura de ficção científica, e centra-se na história do monstro que foi criado de partes humanas por um cientista chamado Victor Frankenstein. A figura de Frankenstein é associada a Prometeu (personagem da mitologia grega), Adão e Lúcifer (personagens da Bíblia do Cristianismo), além de outros seres e figuras místicas.

O monstro de Frankenstein é uma figura complexa; várias questões aparecem na história, como solidão, rejeição, violência e diversas metáforas das camadas humanas. Nesse romance, o monstro, tido como feio e horrendo, de certa forma pode revelar algo de nossa própria feiura (Gomes, 2021). A figura transcende sua aparência e traz questões de identidade ao se questionar sobre sua natureza, sua identidade social e moral, o que, socialmente é visto como o certo e o errado. No caso desse romance, a relação entre criador e criatura evoca também a relação do homem com o divino e a própria existência, em que um personagem assume o papel de um deus que rejeita sua própria criatura e a deixa à própria sorte, enquanto a ela atribui a Victor a responsabilidade por sua existência e pelo sofrimento que enfrenta.

Outra figura marcante da literatura é *Drácula*, romance escrito por Bram Stoker em 1897. Conde Drácula é o personagem vampiro, o qual traz, entre suas habilidades sobrenaturais, a imortalidade. Para Bertin (2016), a figura do monstro nessa obra remete ao medo e ao obscuro, àquilo que representa uma ameaça ao mundo civilizado, corrompendo e manipulando os vivos para sua alimentação. Tal monstro, diferente de Frankenstein, não é horrendo, é uma figura sedutora e dotada de habilidades de atrair os humanos para a destruição. Bertin (2016, p. 41) observa que “Drácula exerce,

principalmente em Lucy, um poder de atração”. E continua: “mas, ao mesmo tempo, também sentia medo de alguma coisa”. Na obra, através de Drácula, medo e desejo se entrelaçam. A partir desses monstros, outros monstros relacionados à natureza humana se desvelam.

As obras literárias infantis não destoam dessa realidade de monstros. Eles costumam ser os vilões das narrativas que são derrotados por um herói (Cavalcante, 2015) e, em algumas delas, são apresentados como uma ameaça que os personagens principais precisam enfrentar e derrotar. Por outro lado, Colomer (2017), citando as abordagens psicanalíticas, diz que a maldade desses personagens encarna a percepção infantil sobre o poder ameaçador dos adultos ou a “personificação das próprias pulsões agressivas da criança” (p. 36). Em outros momentos, os monstros servem como meio de críticas e elemento de ambiguidade. Em *Onde vivem os monstros*, de Sendak, seus monstros podem trazer questões complexas sobre os sentimentos da criança e a forma como ela lida com seus problemas através da imaginação. No caso da obra *Agora não, Bernardo*, de McKee (1980), existem relações de pais e filhos a serem exploradas; a figura do monstro torna-se ambígua, podendo valer tanto para o menino aparentemente travesso que se transforma em monstro ou para os próprios pais que negligenciam o filho.

Foi graças a uma transformação psicológica das temáticas abordadas pela literatura infantil e uma conseqüente desmistificação de seres fantásticos, como bicho-papão e bruxas, ocorrida na segunda metade do sec. XX, que, de acordo com Colomer (2017), os monstros passaram a ser apresentados como seres fantásticos nas obras para crianças. Isso se deve à sua plasticidade e sua pouca solidez, permitindo que encarnem angústias interiores, medos e pesadelos infantis, muitas vezes sem um contorno definido e, por isso mesmo, ainda mais aterrorizantes. Dessa maneira, a literatura, por meio dos monstros, pode dar contorno e organizar tais sentimentos.

A literatura infantil, portanto, pode abarcar a figura do monstro na infância a partir de recursos que representam aspectos diversos da complexidade humana, suas identificações e personificações. As ilustrações, em obras multimodais, podem ajudar no processo de abertura de possibilidades para produções de sentidos e representações desses monstros tão complexos, pois “as imagens no livro ilustrado se apresentam ao leitor como um convite à interpretação, nem tudo é mostrado pela ilustração, ao mesmo tempo em que nem tudo é contado pelo texto escrito” (Cavalcante, 2015, p. 17). É o caso, por

exemplo, das obras *Onde vivem os monstros* (Sendak, 1963) e *Monstro Rosa* (Dios, 2013), em que a figura dos monstros nessas narrativas traz camadas que só são possíveis graças às possibilidades narrativas das imagens.

4 Onde vivem os monstros

O livro ilustrado *Onde vivem os monstros* é um clássico da literatura infantil, amplamente reconhecido e premiado nessa categoria. Escrito e ilustrado por Maurice Sendak em 1963, contém 40 páginas e dimensões de 23,4 x 26 cm e é confeccionado em capa dura e papel fosco. O livro apresenta frases curtas e ilustrações coloridas que misturam técnicas de desenho e pintura sobre um fundo branco.

Imagem 1: Onde vivem os monstros.



Fonte: *Onde vivem os monstros*, de Sendak (1963).

A narrativa do livro gira em torno de um menino chamado Max, que se veste com uma fantasia de lobo e se envolve em várias travessuras. Após ser repreendido por sua mãe em razão de seu mau comportamento, Max fica zangado e é mandado para seu quarto sem jantar, como castigo. Entretanto, ele foge para um mundo imaginário, onde descobre uma ilha habitada por monstros que o aclamam como rei. Max embarca em aventuras com os monstros, porém, eventualmente, começa a sentir falta de casa. Ele percebe que não pode fugir de seus problemas e decide retornar, e sua mãe o aguarda com seu jantar “ainda quentinho”.

Conforme destacado por Nikolajeva e Scott (2011), a jornada imaginária de Max é uma brincadeira em que ele tem controle sobre a situação. Os monstros e os

desdobramentos da história ganham vida a partir dos interesses lúdicos do menino e de suas emoções agressivas (Nikolajeva; Scott, 2011). Os detalhes da obra, desde a paleta de cores, os traços, até a ocupação da página, oferecem diversas possibilidades de exploração, detalhes cruciais para dar vida ao mundo imaginário criado por Maurice Sendak e para transmitir sua mensagem emocional.

A maneira como as ilustrações vão ganhando cada vez mais espaço, ao longo da narrativa, é reveladora, pois evidencia que o mundo imaginário de “onde vivem os monstros”, criado por Max, vai se tornando cada vez mais real para ele. É uma imersão no mundo de fantasia do garoto, como pode ser observado nas ilustrações desde o início até o desenrolar da história. As imagens a seguir são de dois momentos da história, em que é perceptível como as ilustrações vão ganhando espaço nas páginas à medida que a história vai sendo contada e a imaginação do garoto vai se alargando.

Imagem 2: Imersão ao mundo fantástico de Max.



Fonte: *Onde vivem os monstros*, de Sendak (1963).

Os elementos visuais detalhados, como as ilustrações vívidas e as expressões faciais dos personagens, desempenham um papel fundamental na criação de uma atmosfera de fantasia e emoção. A escolha das cores, por exemplo, desempenha um papel importante ao definir o clima de cada cena, enquanto as expressões faciais dos personagens transmitem suas emoções. Um exemplo disso é o personagem principal, Max, que passa

por uma variedade de estados emocionais. Sua frustração com as reclamações de sua mãe é claramente retratada em suas expressões faciais fechadas. Conforme ele adentra seu mundo de fantasia, suas expressões faciais vão se transformando, mostrando felicidade e até mesmo tristeza quando sente falta de casa.

Os monstros também experimentam uma variedade de expressões que contribuem para a construção de significados na história. As criaturas, inicialmente descritas como assustadoras, com rugidos aterrorizantes, garras, dentes afiados e olhos amarelos, na presença do garoto, transformam-se em companheiros, dóceis e amigáveis que estabelecem com Max uma relação de cumplicidade e identificação. Essa compreensão é possibilitada tanto pela escrita quanto pelas imagens, que apresentam traços que permitem essa interpretação.

Imagem 3: Mudanças de expressões dos monstros.



Fonte: *Onde vivem os monstros*, de Sendak (1963).

Os monstros representados por Max trazem emoções e expressões que são compartilhados por ele mesmo. Simbolizam diferentes aspectos das emoções e experiências de Max. Representam sua raiva, frustração, desejo de liberdade e a necessidade de ser compreendido. Cada monstro tem uma aparência distinta e parece demonstrar um conjunto particular de características emocionais. Vale destacar que a ilustração do monstro, na capa do livro, apesar de sua compleição física, não parece representar ameaça. Ao contrário, a forma como tira uma soneca, ainda sentado, sua expressão facial, seus pés humanos, produzem certa empatia com o leitor.

Além disso, a figura do monstro, que é associada a atitudes travessas, já que a mãe de Max no início da narrativa o chama assim, ao longo da narrativa, sua representação é diferente do que é postulado popularmente como algo místico, assustador e sobrenatural, sendo enfatizado os aspectos humanos. Ou seja, os monstros, para o menino, brincam, fazem bagunça, são travessos e têm medo. Eles são tão humanos, a ponto de Max assumir sua liderança e se intitular o rei dos monstros.

Essa obra de Sendak se caracteriza como um marco na literatura infantil porque foi pioneira ao representar o mundo interior da criança, seus sentimentos negativos e a relação entre pais e filhos de uma forma não idealizada socialmente, o que era pouco explorado pela literatura infantil e juvenil da época ou tomado como algo a ser combatido. O universo infantil da narrativa convida o leitor a conhecer o mundo de uma criança que lida com seus conflitos internos por meio de fantasias (Ramos, 2008). Tais questões colaboram para *Onde vivem os monstros* ter sido tão questionado e reprimido e ao mesmo tempo possuir camadas complexas e assim ser aclamado pela crítica. É perceptível que a obra se volta de forma inédita para o universo da criança e suas questões mais íntimas.

A partir das pesquisas de Teresa Colomer (2003) sobre a literatura infantil produzida na segunda metade do século XX, sabemos que a obra de Sendak (1963) segue uma nova tendência, percebida pela autora nas publicações desse período, de se distanciar mais do papel pedagógico atribuído à literatura infantil nos séculos anteriores e se consolidar como uma experiência de ócio e prazer. A literatura desses anos, passa a se dirigir uma criança que vive num mundo pós-guerra e pós-industrial, em que surgem novas formas de organização familiar e novos anseios de liberdade circulam na sociedade. Em face disso, busca-se explorar uma diversidade de formas e abordar novos temas, e a fantasia moderna é utilizada para abordar temáticas realistas por meio de elementos fantásticos. Desse modo, apelam à própria experiência da criança como recurso para abordar temas psicológicos com a quais ela pode se identificar, como a conduta agressiva de Max, por exemplo. Vale lembrar que Maurice Sendak é estadunidense e escreve sua obra-prima nos anos de 1960, tempo de intensos debates em torno das liberdades individuais, do ideário hippie e da liberação sexual feminina, o que contextualiza sua representação inovadora da relação mãe-filho.

Vale ressaltar também que foi a partir dessa obra que a figura do monstro passou a ser abordada com maior complexidade na literatura infantil. Pode-se afirmar que os

monstros de Sendak influenciam de forma direta outros famosos da literatura infantil, como o de *Agora não Bernardo* (Mckee, 1980), em que esse tipo de personagem ocupa um lugar na fantasia infantil para tratar da relação nem sempre tranquila com os pais, e também *O Grúfalo* (Donaldson; Scheffler, 1999), que traz o monstro como uma produção imaginária potente para lidar com o medo e outros sentimentos negativos. Tais obras abrem espaço para a abordagem do monstro como metáfora dos sentimentos humanos.

5 Monstro Rosa

Monstro Rosa é uma obra ilustrada publicada em 2013, escrita pela autora espanhola, Olga de Dios, e traduzida por Thaisa Burani, que contém 40 páginas e aproximadamente 22 x 24 cm. O livro é repleto de cores que comunicam e quem são usadas para abordar o tema da diversidade. A estratégia de usar as cores para tratar da diversidade nos livros infantis remete a publicações bastante conhecidas, como os livros *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*, de Leo Lionni (1959), *Flicts*, de Ziraldo (1969), e *Elmer*, de David Mckee (1968), exemplos de livros que trabalham identidade e diversidade na mesma perspectiva do embate entre inclusão/exclusão em *Monstro Rosa*. A obra é o primeiro livro de uma coleção que inclui outros títulos como *Pássaro Amarelo* (2016), *Rã de três olhos* (2018) e *Monstro Azul* (2022).

Imagem 4: Monstro Rosa.



Fonte: *Monstro Rosa* (2013).

Nas obras de Ziraldo e Leo Leoni, os personagens são objetos abstratos que se personificam por meio da construção de um entorno humano, em que há casa e família, representadas por figuras geométricas (Nicolajeva e Scott, 2011). No livro de Dios, o monstro, enquanto criatura dessemelhante, apresenta grandes pelos em todo o corpo, apenas um olho, boca desproporcional e dentes estranhos; mas são justamente esses elementos do corpo humano, “mal” colocadas no corpo monstruoso, que nos aproximam dele. O Monstro Rosa é composto de partes humanas e, como muitas crianças, em diferentes contextos da vida, não se encaixava naquele mundo diferente, em que tudo era branco e pequeno. Ao resolver sair daquele ambiente, apesar dos desafios do percurso, o monstro encontra um novo lugar que abriga várias outras criaturas diferentes, entre monstros e animais, cada uma com seu jeito e suas particularidades, indicando que, finalmente, o Monstro Rosa se sentiu feliz e acolhido em um lugar onde as diferenças eram valorizadas.

Ainda em relação às cores presentes na obra, elas contribuem para a narrativa e para produção de sentidos, pois “em um texto visual as formas e as cores são os próprios objetos da leitura” (Fernandes, 2013, p. 210). No início da história, a ausência de cores, mostrando apenas a cor rosa (cor do monstro), revela a solidão do monstro protagonista, bem como a padronização das coisas. À medida que o livro vai se colorindo, a narrativa vai ganhando outra perspectiva que traz vida e alegria. É possível perceber essa diferença na imagem a seguir com ilustrações do início da narrativa e outra mais ao final.

Imagem 5: Diferença de narrativa a partir das cores.



Fonte: *Monstro Rosa* (2013).

Nessa obra é perceptível a existência da abordagem de gênero implícita, lida por meio do contraponto da figura do monstro, que muitas vezes é associado à agressividade, à força, à ação (e tantos aspectos do universo masculino), e a cor rosa, que, por sua vez, é relacionada ao feminino nas visões culturais mais conservadoras. De acordo com Heller (2022), o rosa representa a ternura, a feminilidade, o charme, a delicadeza e sensibilidade. Além disso, a cor rosa, juntamente com os tons de violeta, pode representar a sexualidade (Heller, 2022).

O colorido, representa a valorização da diversidade, ainda que cada pessoa possa atribuir significados diferentes às cores com base em suas próprias experiências e associações pessoais. A representação do arco-íris marca a transição de cores e vida podendo ser associado à esperança e à liberdade. Não se pode, contudo, apagar o fato de que o arco-íris foi adotado como símbolo do movimento gay e o marco para celebrar a diversidade (Heller, 2022).

Apesar de estabelecermos uma relação sobre os possíveis significados das cores, é importante trazer o que Gili (2014, p. 61) recupera sobre o pensamento de Perry Nodelman:

[...] As cores tanto podem tratar de sentidos acordados de maneira convencional por uma cultura (o vermelho, por exemplo, pode significar 'pare') quanto podem ser esteticamente agradáveis aos sentidos. Para ele, a percepção das cores tem um apelo direto ao sensual. O que é paradoxal, segundo o autor, é que nos livros-álbum as cores contribuam para significado da ilustração precisamente por apelarem de maneira tão intensa a nossos sentidos sem, no entanto, fazer referência a um significado preestabelecido.

Dessa forma, mesmo evidenciando as potencialidades significativas das cores na obra, sobretudo a partir da cultura ocidental contemporânea, é preciso reconhecer que elas podem capturar o leitor por diferentes caminhos, sendo que sua significação, no nível intelectual, pode ser uma questão secundária, em face da experiência sensorial, para a fruição estética.

Imagem 6: Representação da diversidade através do arco-íris.



Fonte: *Monstro Rosa* (2013).

Outro detalhe da construção da multimodalidade da obra são as ilustrações que aparentam desenhos feitos por crianças. Os traços infantis se relacionam com as possibilidades de a ilustração promover uma aproximação entre o universo do leitor com o universo do personagem, de forma que o estilo do desenho ajude a atribuir ao monstro características emocionais de uma criança.

Por outro lado, esses desenhos podem se configurar como um estereótipo dos desenhos infantis. As ilustrações são feitas por adultos cuja intenção é transmitir a ideia de ilustrações feitas por crianças, apresentando, assim, certa contradição ao tentar contemplar o mundo da infância pelo olhar do adulto. Além disso, a objetividade em trazer traços dos desenhos infantis pode contribuir pouco para uma experiência de apreciação estética das imagens pelo leitor infantil, já que “uma ilustração que apenas tenta representar a realidade pouco provocaria o leitor a investigá-la, a construir novos sentidos” (Ramos; Nunes, 2013, p. 261).

Como trazido na contracapa, com uma intencionalidade clara, esse é “um conto para entender a diversidade como elemento enriquecedor da nossa sociedade. *Monstro Rosa* é um grito de liberdade” (Dios, 2013). *Monstro Rosa* é uma história que dialoga diretamente sobre questões de autoaceitação, diversidade e inclusão. Com um propósito pedagógico claro, a obra joga de forma explícita com o duplo destinatário, a criança e o adulto, pois traz aquilo que o adulto julga ser essencial para a infância (Hunt, 2010, Nikolajeva, 2023), oferecendo uma interpretação da narrativa em detrimento do que pode ser a experiência estética para a criança. Nesse tipo de dinâmica, Nodelmann (1992) identifica a presença do adulto escondido, referindo-se tanto ao leitor implícito quanto ao autor, já que são

obras infantis geradas por adultos, segundo sua visão da criança. Portanto, o livro de Dios pode possibilitar a compreensão das crianças sobre a importância de aceitar e respeitar as diferenças dos outros, mas também pode privar os pequenos, se reforçada essa perspectiva, da experiência individual com a leitura.

Essa ênfase na dimensão educativa é percebida nas demais obras da coleção em que *Monstro Rosa* se insere, que trata ainda de temas como a superação de limitações e o meio ambiente. Assim, é importante situar essa produção no contexto das publicações para crianças realizadas a partir do século XXI, que, segundo Cristina Correro Iglesias (2018), seguem a tendência das décadas anteriores de seguir o gênero “fantasia moderna”, mas abordam com maior intensidade as temáticas sócio-políticas, como o meio ambiente, a imigração e problemas identitários, respondendo a uma demanda dos mediadores surgida ainda na década anterior por abordar os chamados temas transversais. A obra em questão segue essa e outras tendências apontadas por Iglesias (2018) como colocar um personagem fantástico em um contexto realista, abordar as emoções de forma relevante e apresentar um desfecho positivo com o desaparecimento do problema.

6 O monstro nos livros ilustrados

A figura do monstro é uma presença fascinante e multifacetada nos livros ilustrados. Como pudemos ver, esses personagens recorrentes nos livros infantis têm o potencial de despertar emoções diversas e explorar temas sutis e complexos, ou seja, “os monstros dos livros para a infância são, no fim de contas, os nossos monstros do cotidiano” (Ramos, 2008, p. 2), que podem assumir diversas formas, desde criaturas assustadoras e grotescas até seres adoráveis e encantadores. Mas o que define um monstro nos livros ilustrados muitas vezes está relacionado ao contexto da história e ao impacto que ele tem sobre os personagens e a narrativa, não apenas de suas características individuais.

A forma como os monstros têm vindo a ser interpretados ao longo do tempo tem variado bastante, até porque o monstro surge de forma continuada nas mais diversas épocas e culturas, com diferentes associações e sujeito a interpretações claramente contraditórias (Ramos, 2008, p. 5).

As obras *Onde vivem os monstros* e *Monstro Rosa* compartilham semelhanças temáticas, embora sejam narrativas muito distintas produzidas em diferentes contextos históricos. Ambos os livros exploram o tema dos monstros de uma maneira que desafia

as noções tradicionais do que é ser um monstro, como, por exemplo, no dicionário, que assim define: “o que é contra a ordem regular da natureza; anomalia, deformidade” (Monstro, 2023). Nas duas obras, os monstros trazidos são um meio para abordar temáticas relevantes de sua época, sendo, na narrativa de Sendak, um marco da literatura infantil por abordar uma visão mais complexas das crianças, em que a relação com a autoridade materna é problematizada. Já Olga de Dios explora em seu livro algo latente nos anos de sua publicação, a valorização da identidade.

Na obra *Onde vivem os monstros*, à medida que a história se desenrola, percebemos que os monstros não são apenas criaturas assustadoras, mas também possuem características humanas e emoções complexas. O monstro que comumente é associado a algo que provoca o medo, na obra de Sendak, é a criatura que assusta, mas que também pode temer, ou seja, “o facto de o fenómeno causador de medos ter também receios permite a aproximação e a identificação da criança” (Ramos, 2008, p. 3).

A partir dessa obra, Gomes (2021, p. 139) explica que “o monstro foi se humanizando até se tornar o protagonista de vários livros da literatura infantil e juvenil”. Trata-se, portanto, de uma narrativa simbólica que aborda os temas da raiva, da solidão e da necessidade de amor e pertencimento, sentimentos que podem atingir a todos indiscriminadamente, sem, no entanto, impor uma voz de autoridade, ou um valor moral que se sobreponha, sem ambiguidades, sobre outros valores.

Por outro lado, na obra *Monstro Rosa*, enquanto os monstros ao seu redor são brancos, o Monstro Rosa, enquanto protagonista, não é. Essa diferença é o motivo a partir do qual a narrativa se desenvolve, mas o Monstro Rosa é aceito e celebrado por sua singularidade. Nesse caso, há uma clara visão sobre o que é bom para monstro: ser aceito, ser acolhido entre os diferentes. Aqui não há espaço para ambiguidade.

Embora compartilhem a ideia de que os monstros não são apenas criaturas aterrorizantes, mas também podem ser complexos, emocionais e merecedores de aceitação, os livros estabelecem níveis diferentes de abertura para as interpretações singulares. Podemos dizer que as duas histórias se propõem, a seu modo, a incentivar a empatia e a compreensão, desafiando as ideias preconcebidas sobre o que é ser um “monstro” e, ao mesmo tempo, o que é ser “humano”.

É preciso, no entanto, considerar a diferença histórica entre as obras. O livro de Sendak foi publicado em um período de transformação cultural que inclui movimentos

sociais da época, sendo esse autor pioneiro na abordagem da complexidade humana na infância. Já o livro de Olga de Dios, é uma obra mais recente que reflete em sua temática assuntos de uma contemporaneidade marcada por intenso fluxo migratório, pelas lutas pela legitimação dos novos modelos familiares e pela afirmação de identidades (de gênero, raça, etc.), aspectos causadores de intenso sofrimento psíquico, desigualdade e privação de direitos entre crianças e jovens. Mas, ainda assim, é preciso indagar, para efeito de reflexão sobre a natureza da experiência estética, o seguinte: em qual delas essa intenção está explícita e demanda uma resposta mais fechada do leitor e em qual delas o leitor dialoga de forma mais aberta e polissêmica com suas páginas?

7 O valor estético contrapondo a “psicologização” nos livros ilustrados

As duas obras analisadas nos mostram que a estética dos monstros também pode desempenhar um papel relevante na abordagem simbólica de problemas próprios das infâncias. Para Colomer (2017), muitos livros podem ajudar as crianças a assimilar e a entender seus processos emocionais, mas o que vai produzir efeito e interesse por essas obras está relacionado à forma como essas questões dialogam com seus sentimentos prévios. Para a autora, as crianças provavelmente “vão achar desagradável ler sobre seus sentimentos, especialmente se adivinham um propósito curativo por parte dos adultos” (p. 36).

Nesse sentido, a multimodalidade nos livros ilustrados desempenha um papel significativo no seu efeito estético sobre o leitor, ou seja, naquilo que afeta a criança sensorialmente e subjetivamente. No caso aqui analisado, vemos que o tratamento estético dos monstros por meio de diferentes recursos expressivos busca influenciar o processo da leitura, a imaginação e a transmissão de experiências que podem apoiar as crianças na lida com a vida.

A certas formas de tratamento do texto literário, é comum que seja feita uma crítica a partir do uso do termo “pedagogização”, que se refere a uma forma de usar a leitura literária a partir de um foco excessivo na lição moral ou no ensinamento didático, muitas vezes em detrimento da narrativa, do enredo ou da qualidade estética das ilustrações. Por exemplo, Souza e Cosson (2018, p. 99) afirmam que “a melhor maneira de inserir a literatura na escola evitando os riscos da pedagogização é abster-se de qualquer propósito formativo”. Mas, isso não significa anular qualquer traço da natureza formativa da

literatura, pois representaria recusar uma série de afirmações amplamente aceitas sobre sua importância para a formação da pessoa.

O que nossa análise nos indica, é que há uma distância entre a intencionalidade literária de um livro e uma intencionalidade outra, que se sobrepõe à experiência estética. No caso das obras de literatura infantil analisadas, percebemos que, por trás de uma aparente intencionalidade artística, pode-se mostrar uma intenção que podemos denominar, seguindo a lógica da pedagogização, de uma perspectiva também psicologizante, ou seja, que se situa no campo da intervenção¹ objetiva nas experiências subjetivas dos leitores, sem que haja muito espaço na leitura para outras significações que não seja pela recepção postulada intencionalmente pela obra.

Embora a abordagem pedagógica (ou psicológica) na literatura seja geralmente por uma motivação bem-intencionada, como ensinar uma lição importante às crianças ou fazê-las refletir sobre uma experiência individual dolorosa, o resultado pode ser uma experiência de leitura monótona e desinteressante. O caráter explicitamente intencional de certos recursos, muitas vezes, subestima a capacidade das crianças de interpretar e refletir sobre o que estão lendo, fornecendo respostas prontas e deixando pouco espaço para a imaginação e a descoberta própria.

Os livros de Sendak e Dios são exemplos interessantes para discutir a relação entre a figura do monstro e sua utilização como recurso simbólico. Embora não seja um livro terapêutico, *Onde vivem os monstros* oferece uma oportunidade para as crianças explorarem sua imaginação e compreenderem suas emoções, mas seu valor estético e suas camadas de identificação com o universo infantil sobrepõem aspectos da psicologização. Trata-se de uma experiência de caráter artístico, aberta às possibilidades polissêmicas da linguagem.

Por outro lado, *Monstro Rosa* apresenta uma mensagem sobre uma sociedade que precisa ser mais inclusiva e, a reboque disso, traz uma abordagem narrativa sobre a necessidade de acolhimento e sobre os efeitos do abandono, buscando a empatia do leitor a partir de signos estereotipados. Nessa obra, o foco intervencionista é bem mais presente, pois é possível observar uma intenção clara dos adultos em trabalhar questões específicas e até uma mensagem de instrução clara na contracapa do livro.

¹ Fazemos aqui uma relação com a ideia de intervenção psicológica que, de acordo com Silva e Enumo (2017, s/p.), “visa a alterar comportamentos, pensamentos e emoções, de forma a proporcionar uma melhor saúde e qualidade de vida”.

Ambos os livros trazem ensinamentos para crianças, mas abordagens distintas que merecem um olhar cuidadoso. Não se pode perder de vista que a literatura infantil traz possibilidades de diálogo com a experiência do leitor e, nesse diálogo, permite que desenvolva a criticidade e explore suas percepções leitoras e desenvolva habilidades de interpretação, que podem produzir efeitos na sua realidade concreta. Nessa ordem de ideias, a qualidade do diálogo entre o leitor e a obra é mais relevante que o enfoque intencional na realidade, uma vez que o que produz a emancipação, segundo Jauss (2002), é justamente a capacidade de produzir sentidos que gerem transformação e que permitam ao leitor superar progressivamente o desafio de ler textos mais complexos ao longo da vida.

8 Considerações finais

A interação com a literatura infantil multimodal traz possibilidades de comunicações por mais de um modo semiótico e, dessa maneira, colabora para o enriquecimento de experiências das crianças com a literatura, tendo como destaque as diferentes formas de articulação entre imagens e palavras nos livros ilustrados.

As obras produzidas por Maurice Sendak e Olga de Dios exploram o tema dos monstros de maneiras diferentes. Ambas as histórias abarcam a figura do monstro, a qual possui camadas significativas partir de sua caracterização via imagem e texto. Os monstros desafiam estereótipos e podem oferecer identificação para os leitores infantis e juvenis. No entanto, é perceptível que *Onde vivem os monstros* apresenta relação mais dialógica com o mundo da infância, enquanto *Monstro Rosa* traz uma visão clara da perspectiva do adulto em relação à criança, e o seu valor pedagógico e psicológico, muitas vezes, torna-se mais acentuado.

Finalmente, vale destacar que a literatura infantil multimodal, especialmente os livros ilustrados, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências narrativas ricas, por meio de uma linguagem complexa, que amplia a imaginação e os recursos com os quais se pode interpretar o mundo, além de provocar interrogações sobre a vida, falando sobre questões complexas da infância. Obras como *Onde vivem os monstros* e *Monstro Rosa* destacam a figura do monstro de maneiras únicas, considerando o potencial da literatura para ajudar as crianças a compreenderem suas próprias emoções, sendo a multimodalidade uma importante aliada nessa construção.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERTIN, Juliana Ciambra Rahe. O monstro invisível: o abalo das fronteiras entre monstruosidade e humanidade. *Outra travessia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura da UFMS*, Santa Catarina, n. 26, ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2176-8552.2016n22p37>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BETTELHEIM, Bruno. *A fortaleza vazia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CAVALCANTE, João Victor de Sousa. *O acesso ao outro: monstro, fronteira e alteridade em Where the wild things are*. 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Fortaleza, 2015.

CAZDEN, Courtney *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (org.). Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antonie. *Literatura para quê?* Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DIOS, Olga de. *Monstro Rosa*. Tradução: Thaisa Burani. São Paulo: Boitatá, 2016.

DONALDSON, Julia; SCHEFFLER, Axel. *O Grúfalo*. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1999.

FERNANDES, Carolina. *A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*. Tese (Doutorado em Teoria do Texto e do Discurso). Porto Alegre, 2013.

GILI, Silvana Ribeiro. *A invisibilidade social nos livros ilustrados: o caso brasileiro*. 125 f. Tese (Doutorado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219315>. Acesso em: 10 set. 2022.

GILI, Silvana Ribeiro. *Livros ilustrados: textos e imagens*. 102 f. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOMES, Alexandre de Castro. *A configuração dos monstros na literatura infantil e juvenil brasileira do século XX*. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. São Paulo: Editora Olhares, 2022.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução: Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Disponível em:

<https://aulasdathaisunitau.files.wordpress.com/2019/03/definic3a7c3a3o-de-literatura-infantil-peter-hunt-crc3adtica-teoria-e-literatura-infantil.pdf>. Acesso: 9 mar. 2023.

IGLESIAS, Cristina Corroero. *El llibres infantils al segle XXI*. 426 f. Tese. (Doutorado em didática da língua e da literatura). Bellaterra: Faculdade das Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, 2018. Disponível em:

<https://www.tdx.cat/handle/10803/665173#page=4>. Acesso em: 23 mar. 2024.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1, 1996.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 2, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEMKE, Jay. *Multiplying Meaning*. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (ed.). *Reading Sciences*. London: Routledge, 1998. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/246905867_Multiplying_meaning_Visual_and_verbal_semiotics_in_scientific_text. Acesso em: 9 mar. 2023.

LIONNI, Leo. *Pequeno Azul e Pequeno Amarela*. São Paulo: Kalandraka, 2006.

MCKEE, David. *Agora não, Bernardo*. 2º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

MCKEE, David. *Elmer, o elefante xadrez*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MILLS, Kathy; UNSWORTH, Len. *Multimodal Literacy*, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.232>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MONSTRO. In: *DICIO*, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023.

Disponível em: <https://www.dicio.com.br/monstro/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NODELMAN, Perry. *Words about Images: The Narrative Art of Children's*. Athens: University of Georgia Press, 1992.

PINTO, Ziraldo Alves. *Flicts*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1969.

RAMOS, Ana Margarida. *Os monstros e a literatura para a infância e juventude*. Curitiba: Casa da Leitura, 2008. p. 1-11.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 251-263, 2013.

ROSENBLATT, Louise Michelle. *La literatura como exploración*. Tradução: Victoria Schussheim. México, DF: Fondo de Cultura Economica, 2002.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Tradução: Márcia Xavier de Brito e Carlos Prinati. Rio de Janeiro: DarkSide, 2017.

SILVA, Andressa Melina Becker da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Descrição e análise de uma intervenção psicológica com bailarinos pelo Software. *IRAMUTEQ*. Ribeirão Preto, v. 25, n. 2, p. 577-593, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-11Pt>. Acesso em: 29 jun. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*. Curitiba, 2018. p. 95-109. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ZX6G6Svd8PnwTR7YGcGHZnq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

STOKER, Bram. *Drácula*. Tradução: Marcia Heloisa. Rio de Janeiro: DarkSide, 2018.

Recebido em: 30/04/2023

Aceito em: 20/12/2024

ⁱ **Giselly Lima de Moraes** é doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Educação da UFBA. **E-mail:** gisellylima@ufba.br

ⁱⁱ **Caroline Lima dos Santos Sacramento** é mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. **E-mail:** karoline.lima266@hotmail.com

Terceira Margem

DOSSIÊ

LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

3ª MARGEM CULTURAL

ILAN BRENMAN: O LEITOR, O AUTOR, O PENSADOR

ROSA CUBA RICHEⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-4919-4243>

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Ilan Brenman é um dos principais escritores da literatura infantil brasileira. Artista múltiplo e intelectual atuante, sua produção congrega mais de 80 obras, muitas delas agraciadas com prêmios nacionais e internacionais e traduzidas em mais de dezessete países. Essa entrevista revela um pouco mais da sua trajetória profissional, do seu processor criador e de como a literatura contribuiu para a formação do autor em que ele se tornou. Sua produção circula entre diferentes gêneros e temáticas em que prevalecem a comunicabilidade, o jogo lúdico da linguagem, a dialogia com textos culturais diversos, além do diálogo entre o texto verbal e o imagético. Todos esses elementos revelam uma produção literária infantil que se compromete, sobretudo, com o valor estético. Sua postura em relação ao “politicamente correto” na literatura, que retirou de circulação obras consideradas “inapropriadas” para crianças, denota a sua preocupação com a formação de um leitor crítico, capaz de refletir sobre a realidade que o cerca, sem abrir mão da fantasia tão necessária para a sobrevivência do ser humano.

“A leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade”

María Teresa Andruetto

Esta entrevista tem por objetivo conferir maior visibilidade à produção literária de Ilan Brenman, bem como conhecer melhor sua trajetória profissional. Como se deu a passagem do leitor para o escritor? Em que medida a formação em outras áreas contribuiu para a criação de uma obra ficcional que transita entre os diferentes gêneros, sem abrir mão da fantasia, mas com um viés questionador que contribui para a formação do leitor crítico? E o que ele pensa do “politicamente correto” que tem assombrado autores consagrados pela crítica que veem seus livros sendo retirados do mercado, numa censura velada? Essas questões, além de outras que geram curiosidade em relação ao seu processo criador, são abordadas nessa conversa com o autor.

Ilan Brenman nasceu em 1973, em Israel, chegando no Brasil em 1979. Realizou mestrado e doutorado em Educação, pela Universidade de São Paulo (USP). Em suas produções acadêmicas, defende uma literatura infantil e juvenil livre da ideologia do “politicamente correto”, e pautada pelo respeito à inteligência e sensibilidade das crianças e do jovem leitor. Suas primeiras criações literárias surgiram em 1997. Ganhou diversas vezes o selo “Altamente Recomendável”, concedido pela Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil. Pela mesma Fundação, recebeu três prêmios: em 2011, Melhor livro para Crianças, pelo livro *O Alvo* (Editora Moderna); em 2009, Melhor livro de reconto, por *14 Pérolas da Índia* (Editora Brinque Book); em 2010, Melhor livro-Imagem, por *Telefone sem Fio* (Editora Cia da Letrinhas).

Suas obras já incorporaram o catálogo brasileiro levado à feira Internacional de Bolonha. Em 2012, o livro *O Alvo* foi selecionado para o catálogo *Withe Ravens* (Munich/Alemanha), configurando seu reconhecimento em cenário internacional. Nesse mesmo ano, sua dissertação mestrado e sua tese de doutorado foram publicadas sob a forma de livros pela Editora Aletria. Nelas, o pesquisador/autor amplia seu olhar crítico e mergulha em um universo mais amplo que percorre as cantigas do folclore tradicional, indo das *Mil e uma noites* aos contos de fadas, das histórias em quadrinhos à música popular, do filme *O código da Vinci* à saga *Harry Potter*. Em 2021, utiliza-se do mesmo

recurso e publica *Quem tem medo do lobo mau?*, em parceria com o filósofo e escritor Luiz Felipe Pondé.

Atualmente, Brenman é um dos principais escritores de literatura infantil de nosso país. Sua produção congrega mais de 80 obras, entre elas, muitas foram agraciadas com prêmios diversos e traduzidas na França, Itália, Alemanha, Polônia, Romênia, Espanha, Portugal, Suécia, Dinamarca, Turquia, México, Argentina, Chile, Vietnã, Coreia do Sul, Taiwan, e China. Em sua produção inserida no subsistema literário infantil, nota-se o respeito pela criança leitora manifesto, por meio da comunicabilidade, do jogo lúdico, do recurso à paródia e à dialogia com textos culturais diversos, além do recurso a inovações no diálogo entre texto verbal e imagético. Todos esses elementos revelam uma produção literária infantil que se compromete, sobretudo, com o valor estético.

Conforme página oficial de Brenman (2022¹), seu desejo por escrever surgiu no curso de graduação em Psicologia, que realizou na Pontifícia Universidade Católica – PUC, de São Paulo. Já a sua paixão pela literatura infantil e juvenil apareceu durante a realização de um estágio, em 1992, em um projeto de educação não-formal, no qual descobriu o prazer de contar histórias para crianças. Nessa época, surgiu sua famosa história *O pó do crescimento e outros contos*, publicada no formato livro, em 2001, pela Editora WMF, e relançada em edição especial em 2011. Seu percurso se enriqueceu com o ingresso no projeto Biblioteca Viva, da Fundação ABRINQ, no qual permaneceu por cinco anos, sempre comprometido com a formação de mediadores de leitura. Essa experiência lhe permitiu entrar em contato com diferentes públicos.

Ilan Brenman também levou suas reflexões críticas sobre educação, cultura e outros assuntos para a coluna que publicava mensalmente na revista *Crescer* e para os boletins semanais sobre temas contemporâneos na rádio CBN. Nesta entrevista, o autor conta um pouco mais de sua trajetória de leitor, educador e, acima de tudo, do autor que respeita a inteligência do leitor e usa sua criatividade para encantar e contribuir para a formação de novos leitores com uma obra de qualidade literária, reconhecida pela crítica e amada pelos seus leitores.

¹ <http://www.ilan.com.br/104/sobre-o-ilan-brenman/>

Entrevistadora: Em relação ao seu processo criador, de que forma o psicólogo e o educador interferem no contador de histórias?

Brenman: A formação acadêmica faz parte da minha constituição profissional, é algo que me acompanhará para o resto da vida. Porém, consigo separar bem a teoria da minha prática como escritor. Comecei contando histórias há mais de 30 anos e migrei para a literatura há mais de 20 anos, em ambas atuações sempre foquei nas histórias e não no conteúdo psicológico, sociológico, antropológico etc. Evidentemente que as histórias têm dentro delas todos esses componentes, mas como criador eu não posso ficar amarrado nesses conceitos, eles estão lá e deixo aos pesquisadores a função de interpretá-los. Eu quero escrever histórias que me mobilizem internamente, que são frutos da minha observação atenta do meu mundo interno e externo, quanto mais teorizamos uma história, mais ela se afasta do leitor.

Entrevistadora: Sua obra aborda temáticas variadas. Seus livros tratam de: Diversidade: *Famílias, Refugiados*; Contos de culturas diferentes da brasileira: *Narrativas preferidas de um contador de histórias*; *Amizade eterna: vozes da África*; *14 pérolas budistas*; *O que a terra está falando?*, *Uma Viagem em 37 Histórias*; Curiosidade infantil: *Pai, não fui eu, Pai, quem inventou?*; Temas escatológicos: *Até as princesas soltam pum*; *Pai, todos os animais soltam pum?*; Imagens: *Parece mas não é*; *Enganos* – (ilustrações de Gilberto Karsten); Livros teóricos: *A condenação de Emília: o politicamente correto na Literatura infantil e Quem tem medo do lobo mau?* (em parceria com o Pondé), *Pais ou reféns dos filhos?*. Como se dá esse processo criador tão múltiplo?

Brenman: É uma boa pergunta, não penso muito nisso, vou trabalhando com as ideias que vão aparecendo, é um caos organizado, ou seja, um turbilhão de insights que pululam na minha a mente e vou me esforçando para organizá-los e depois apresentá-los às minhas editoras.

Entrevistadora: Seu livro mais traduzido é o *Até as princesas soltam pum*. Em suas andanças como escritor, qual é a reação das crianças em relação aos temas escatológicos?

Brenman: É um tema universal e que percorre muitos séculos, por exemplo, François Rebelais escreveu no século XVI um clássico chamado: *A vida de Gargântua e de Pantagruel*. Nessa obra tem um capítulo inteiro com muita escatologia que fazia e ainda

faz rir adultos e crianças. Numa cesta básica literária, deveria sempre ter alguns títulos com temáticas escatológicas, fazem muito sucesso, produzem momentos felizes e divertidos para os leitores, além de desmistificarem um tema que muitas vezes adultos não conseguem lidar bem, a criançada tira de letra.

Entrevista: Como se dá o casamento com o ilustrador em seus livros de imagem, sendo você um autor e não um ilustrador?

Brenman: Excelente pergunta. Eu amo arte, amo pinturas, mas não tenho habilidade manual, isso fez com que sempre buscasse artistas para complementar aquilo que não podia fazer. No caso específico dos livros de imagem, eu tenho a ideia original, ou seja, vem uma história na minha cabeça e eu a desenvolvo, de repente percebo que é uma história que não pode ter texto e busco parceiros para concretizar a empreitada. É claro que quando apresento a ideia para o ilustrador, ele engradece o projeto, traz suas ideias e concepções.

Entrevista: Em que medida, você como leitor contribui(u) para sua formação como autor?

Brenman: Completamente! Quanto mais me alimento de histórias, mais histórias vão surgindo. A leitura é a água que rega meu deserto, porque às vezes ficamos mentalmente desérticos e é nesse momento que a leitura ajuda a surgir oásis que produziram algo novo.

Entrevistadora: Sua dissertação de mestrado, *Através da Vidraça da Escola, Formando Novos Leitores* e a tese de doutorado, *A condenação de Emília: o politicamente correto na Literatura infantil*, foram publicadas em livro em 2012. Comente um pouco sobre o politicamente correto que censurou várias obras recentemente.

Brenman: Eu me sinto um pouco como Cassandra, aquela personagem da mitologia grega que foi amaldiçoada por Apolo com o dom de prever o futuro, mas ninguém acreditava no que ela predizia. Eu preferia ter errado meu diagnóstico feito há muitos anos, mas infelizmente estava na direção certa. O mundo ocidental entrou numa dinâmica que chamamos hoje de “cancelamento”, falando especificamente dos livros, o que está ocorrendo é um julgamento sumário de muitas obras literárias, não um julgamento estatal, mas sim de próprios sujeitos e grupos sociais. Julga-se o autor do século XIX pelos seus preconceitos e resolvem banir tudo que esse autor de uma outra época, com outros valores, fez. Nesse modelo de ação, nenhuma obra do passado resistiria. Isso valeria

também para monumentos históricos, músicas, pinturas, esculturas e até produtos manufaturados que foram concebidos e produzidos por personagens de valores morais duvidosos. Ou conseguimos contextualizar tudo isso, não negar, mas compreender que esses criadores eram de outras épocas e mesmo assim produziram obras que nos tocam profundamente até hoje, como por exemplo, Shakespeare, ou todo nosso legado literário pode desaparecer sobre um manto de um novo moralismo que acha que crianças, jovens e adultos não são capazes de entender contextos, metáforas, ironias etc.

Entrevistadora: O livro *Quem tem medo do lobo mau?*, escrito em parceria com o Luiz Felipe Pondé, e publicado em 2021, quase 20 anos depois da *Condenação de Emília*, trata também da questão do politicamente correto. Por que você voltou a essa temática?

Brenman: Porque é um tema cada vez mais atual, infelizmente. A última que ocorreu (no começo de 2023), foi a decisão de editores de mudar trechos dos livros do Roald Dahl, que para mim é um dos maiores escritores de livros infantis de todos os tempos. Isso seria impensável quando fiz meu doutorado, mas aconteceu! O bom é que a reação foi tão enérgica dos apaixonados leitores do Dahl pelo mundo que os editores recuaram. Ainda há esperança.

Entrevistadora: Você é o segundo autor brasileiro de literatura mais lido na China, o primeiro é o Paulo Coelho. A que você atribui essa aceitação de sua obra em uma cultura tão diferente da nossa?

Brenman: Eu realmente não sei a resposta, talvez seja porque olho a literatura de forma muito particular, faço mergulhos dentro da minha própria mente e coração, além de olhar as coisas mais singelas ao meu redor, me interesso pelas formigas e não pelos elefantes. Isso talvez produza uma narrativa universal que se comunica com as mais diferentes culturas.

Entrevistadora: Qual é o papel da leitura como ferramenta social e emocional?

Brenman: A leitura hoje tem uma função importantíssima. Numa sociedade acelerada e fragmentada, os livros trazem um momento de freio, de respiro, de um contato real com outras pessoas (no caso de pais e educadores lendo para filhos e alunos). A leitura literária é o oposto das redes sociais, ela faz com que os leitores produzam suas próprias imagens e que ouçam suas próprias emoções.

Entrevistadora: Como contador de histórias, qual é o papel da leitura oral nas relações entre as pessoas? Ainda há lugar para a contação em um mundo digital?

Brenman: Eu já me aposentei como contador de histórias profissional, mas o que posso garantir é que sempre haverá lugar para a contação porque nada substituirá a necessidade que temos de contato humano, de trocas olhares, afetos, palavras...

Essa entrevista permitiu ao leitor conhecer um pouco melhor como se deu a formação de Ilan Brenman, esse autor múltiplo, educador, psicólogo, crítico atuante, que não se furta a se posicionar contra as posturas radicais do “politicamente correto” que ganham importância desmedida nas redes sociais e tiram de circulação obra consideradas “impróprias” para serem lidas pelos leitores em construção. Com sua trajetória, mostrou como o repertório de leituras contribui para formação do cidadão crítico, consciente do seu papel na sociedade. É um intelectual atuante, comprometido com a educação em seu sentido mais amplo, como ferramenta de transformação de uma sociedade. Sua postura ao longo da carreira se reflete na produção de uma literatura questionadora e reflexiva, que vem sendo reconhecida pela crítica nacional e internacional que lhe conferiu inúmeros prêmios que elencamos abaixo:

Livros Altamente Recomendados da FNLIJ (Fundação do Livro Infante Juvenil):

O Senhor do Bom Nome (Ed. Santillana Educação)

A Dobradura do Samurai (Ed. Santillana Educação)

Contador de Histórias de Bolso – África (fora do mercado)

Contador de Histórias de Bolso – Brasil (fora do mercado)

Narrativas Preferidas de um contador de Histórias (Ed. Santillana Educação)

Hoje é dia de festa! (Cia das Letrinhas)

Hermes, o motoboy. (Ed. Santillana Educação)

Lendas Judaicas (fora do mercado)

As 14 pérolas judaicas (Ed. Santillana Educação)

As 14 pérolas budistas (Ed. Santillana Educação)

O que a terra está falando? (Ed. Santillana Educação)

Cornélia e a cotovia de capacete. (Ed. Santillana Educação)

Pai, não fui eu! (Cia das Letrinhas)

A condenação de Emília (Aletria)

Silêncio, doze histórias universais sobre a morte. (Ed. Santillana Educação)

Melhor livro do ano pela FNLIJ:

Categoria Reconto:

2009 – As 14 pérolas da Índia (Escarlate)

Categoria Melhor Livro de Imagem:

2010 – O Telefone Sem Fio (Cia das Letrinhas)

Categoria Livro Infantil:

O Alvo (Ed. Santillana Educação)

Prêmio 30 melhores livros infantis da Revista Crescer:

2008 -Até as princesas solta pum. (Brinque.Book)

2009- Clara (Brinque.Book)

2010 -Pai, todos os animas soltam pum? (Ed. Santillana Educação)

2011-Telefone sem fio. (Cia das Letrinhas)

2011 -Mamãe é um Lobo! (Ed. Santillana Educação)

2012 - Papai é meu! (Ed. Santillana Educação)

2012 -O Alvo (Ed. Santillana Educação)

2013 -Pai, não fui eu! (Cia das Letrinhas)

2013 -Bocejo (Ed. Santillana Educação)

2014 -Caras Animalescas (Ed. Santillana Educação)

2017 - Pai, quem inventou? (Ed. Santillana Educação)

Livro selecionado pela IJB Internationale Jugend Bibliothek – Alemanha (seleção no catálogo White Ravens 2012).

Prêmio Fundacion Cuatrogatos (Miami) – livros finalistas:

El Sapo y Los Niños – 2018 (Takatuka – Barcelona)

Engaños – 2018 (V&R – Argentina)

Silent Books: from the world to Lampedusa and back: 2019 (IBBY)

Engaños (V&R – Argentina)

O autor ainda tem muitos outros livros que podem ser acessados na Biblioteca Ilan Brenman da Santillana Educação².

Um olhar sobre a obra e a trajetória profissional de Brenman nos permite afirmar que ele faz parte da galeria de autores, cuja obra anda na contramão do que a também autora e especialista na área Maria Teresa Andruetto (2012) chama de “literatura *ligh*t, feita à la

² <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/ilan-brenman/biblioteca/>

carte, para ensinar valores ou para divertir”, ou mesmo a chamada “literatura politicamente correta”, que nada mais é que uma forma de conservadorismo político e social. Marina Colasanti chama essas obras que querem ensinar algo com “ensinosas”. Todas são superficiais, se utilizam de estratégias discursivas para selecionar aquilo que permite manter e sustentar o *status quo*, abordando temas e aspectos que supostamente traduzem uma preocupação social.

Nesse tipo de produtos “à la carte”, livros para educar, ou aqueles oferecidos como “literatura lúdica ou prazenteira” (ANDRUETTO, 2012), o que se expropria da literatura, segundo Andruetto (2012), é “a intensidade mais que a liberdade, porque a literatura não é livre, tampouco o escritor. Ele como qualquer ser humano está cheio de condicionamentos culturais, econômicos, sociais, familiares, históricos, geográficos e a literatura também”. Desse modo, envolvido em tantas condicionantes e nas tensões que produzem, o autor, como qualquer escritor, nunca está à margem do que produz. O que o diferencia dos demais é a forma como o contexto e suas pressões se refletem esteticamente em suas obras. E esse é um diferencial que marca a obra de Ilan Brenman.

Referências bibliográficas

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BRENMAN, Ilan. Disponível em: <http://www.ilan.com.br/104/sobre-o-ilan-brenman/>. Acesso em: 20 nov.2022.

Recebido em: 10/05/2023
Aceito em: 10/02/2024

ⁱ **Rosa Cuba Riche** é Doutora e Mestre em Letras (UFRJ), realizou estágio Pós-doutoral na UNESP\Assis. É professora Associada de Língua Portuguesa do Depto de Línguas e Literatura do CAP-UERJ. Integrante do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (ANPOLL), do GP Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (CNPq/UERJ) e do Núcleo de Estudos em Literatura InfantoJuvenil (NELIJ-UERJ). **E-mail:** rosacubariche@gmail.com

Sobre as autoras e autores

Adriana Falqueto Lemos

Professora do Ifsuldeminas, Campus Pouso Alegre. Doutora em Letras (UFES), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ficção e Suas Materialidades. **E-mail:** flemos.adriana@gmail.com

Aline Frederico

É docente na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Doutora em Educação e Literatura Infantil pela Universidade de Cambridge, com Pós-doutorado em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP. **E-mail:** aline.frederico@usp.br

Andreia Aparecida Suli da Costa

Doutoranda em Letras, área de Literatura e Vida Social, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** andreia.suli@unesp.br

Angela de Castro Gomes

Professora titular de História do Brasil da Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora emérita do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (Cpdoc/FGV) e Pesquisadora Visitante Emérita na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). **E-mail:** angelamariadecastrogomes@gmail.com

Carlos Pires

É docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenador do Laboratório da Palavra do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. **E-mail:** carlospires@letras.ufrj.br

Caroline Lima dos Santos Sacramento

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. **E-mail:** karoline.lima266@hotmail.com

Diana Navas

É mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo e realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária e no Programa de Língua Portuguesa da PUC-SP. Suas pesquisas recentes concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa. É bolsista produtividade CNPQ e

líder do Grupo de Pesquisa (PUC-SP/CNPQ) “Literatura Juvenil: questões teóricas e práticas de leitura”. **E-mail:** dnavas@pucsp.br

Ermelinda Maria Araújo Ferreira

É formada em Letras e Medicina, Mestre em Teoria Literária pela UFPE e doutora em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC-Rio, com estágio sanduíche na Universidade de Lisboa; Pós-Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Nova de Lisboa; Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco; Líder do Núcleo de Estudos de Literatura e Intersemiose (NELI/CNPq), Editora da *Intersemiose Revista Digital*. **E-mail:** ermelindaferreir@uol.com.br

Fernanda Rios de Melo

É graduada em Cinema pela FAAP, bacharel e licenciada em Letras Português-Alemão pela FFLCH-USP. Em 2011, fez um intercâmbio de um semestre na Freie Universität Berlin. É mestre em Letras na área de Língua e Literatura alemã pela FFCH-USP e, atualmente é doutoranda em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP. De 2018 a 2020, cursou a pós-graduação em Formação de Escritores no núcleo de Literatura Infante-juvenil do Instituto Vera Cruz. Em 2019, venceu o ProAc de Literatura Infantil e em 2020 publicou seu primeiro livro pela editora Ôzé. E-mail: fernandariosdemelo@gmail.com

Giselly Lima de Moraes

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Educação da UFBA. **E-mail:** gisellylima@ufba.br

Graça Lima

É professora associada na Escola de Belas Artes /UFRJ. Tem experiência na área de Artes/Design, com ênfase em ilustração de livros infantis. É doutora em artes visuais pela UFRJ. Possui mais de 100 livros publicados com seu trabalho na área de literatura para jovens e crianças. **E-mail:** gramulima@gmail.com

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

É professora Associada do Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Assis. **E-mail:** kelly.carvalho@unesp.br

Patricia Tavares Raffaini

É historiadora especializada em História da Literatura e dos Livros Infantis e Juvenis. Realizou pós-doutorado em história da cultura pela FFLCH/USP e em humanidades digitais pelo IEB/USP. **E-mail:** patiraffaini@gmail.com

Rosa Cuba Riche

Doutora e Mestra em Letras (UFRJ), realizou estágio Pós-doutoral na UNESP/Assis. É professora Associada de Língua Portuguesa do Depto de Línguas e Literatura do CAP-UERJ. Integrante do GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (ANPOLL), do GP Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e

práticas (CNPq/UERJ) e do Núcleo de Estudos em Literatura InfantoJuvenil (NELIJ-UERJ). **E-mail:** rosacubariche@gmail.com

Rossanna dos Santos Santana Rubim

Bibliotecária-Documentalista e coordenadora da Biblioteca do Ifes – Campus São Mateus. Mestre em Estudos Literários (Ufes), Bacharel em Biblioteconomia (Ufes), licenciada em Letras Inglês e Português (Estácio). Membro do Grupo de Pesquisa Literatura, Ficção e Suas Materialidades. **E-mail:** rossanna@ifes.edu.br

Tâmara Abreu

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP), Mestre em Teoria Literária (UFPE), integrante do Grupo de Pesquisa Literatura em Rede (UFPR) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Brasileira e Sociedade (UFRPE). Membro permanente (leitor-votante) da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e jurada de prêmios literários nacionais na categoria infantojuvenil. **E-mail:** abreutamara@gmail.com

Nesta edição

Adriana Falqueto Lemos

Aline Frederico

Andreia Aparecida Suli da Costa

Angela Maria de Castro Gomes

Carlos Pires

Caroline Lima dos Santos Sacramento

Diana Navas

Ermelinda Maria Araújo Ferreira

Fernanda Rios de Melo

Giselly Lima de Moraes

Graça Lima

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho

Patricia Tavares Raffaini

Rosa Cuba Riche

Rossanna dos Santos Santana Rubim

Tâmara Maria Costa e Silva N. de Abreu

REVISTA TERCEIRA MARGEM

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA LITERATURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
FACULDADE DE LETRAS