

REVISTA

Número 25 / 1º Semestre 2020

CRIOULA

Revista Eletrônica dos Alunos de Pós-Graduação
Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa DLCV-FFLCH-USP



REVISTA CRIOULA é a publicação eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - FFLCH/USP.

Equipe Editorial

Editores Chefe

Aline da Silva Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

Edson Salviano Nery Pereira, Universidade de São Paulo, Brasil

Esdras Soares da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil

José Victor Nunes Mariano, Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Aparecida de Fátima Bueno, Universidade de São Paulo, Brasil

Fabiana Buitor Carelli, Universidade de São Paulo, Brasil

Maria dos Prazeres Santos Mendes, Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Lúcia Dal Farra, Universidade Federal do Sergipe, Brasil

Maria Zilda da Cunha, Universidade de São Paulo, Brasil

Rejane Vecchia Rocha e Silva, Universidade de São Paulo, Brasil

Rosangela Sarteschi, Universidade de São Paulo, Brasil

Simone Caputo Gomes, Universidade de São Paulo, Brasil

Vima Lia de Rossi Martin, Universidade de São Paulo, Brasil

Benjamin Abdala Junior, Universidade de São Paulo, Brasil

Emerson da Cruz Inácio, Universidade de São Paulo, Brasil

Hélder Garmes, Universidade de São Paulo, Brasil

José Nicolau Gregorin Filho, Universidade de São Paulo, Brasil

Mário César Lugarinho, Universidade de São Paulo, Brasil

Equipe Editorial

Conselho Científico

Ana Célia da Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Maria Santana de Brito, Faculdade Cásper Líbero, Brasil

Celinha Nascimento, Instituto Vladimir Herzog, Brasil

Claudilene Maria da Silva, Universidade da Integração da Luso-Afro-Brasileira, Brasil

Eliany Salvatierra Machado, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Geri Augusto, Brown University, EUA

Giselly Lima de Moraes, Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Madalena Monteiro, Instituto Natura - Comunidade de Aprendizagem, Brasil

Acácio Sidinei Almeida Santos, Universidade Federal do ABC, Brasil

André Dias, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Braulino Pereira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Mário Augusto Medeiros da Silva, Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Paul Melo e Castro, University of Leeds, Inglaterra

Comissão de Revisão

Aline da Silva Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

Edson Salviano Nery Pereira, Universidade de São Paulo, Brasil

Esdras Soares da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil

José Victor Nunes Mariano, Universidade de São Paulo, Brasil

Oluwa Seyi Salles Bento, São Paulo, Brasil

Concepção de Capa, Editor de Layout e Edição de Arte

Fernando Emanuel de Oliveira Fernandes, Centro de Estudos e Sistemas Avançados de Recife - CESAR - Projeto NAVE, Brasil

Sumário

Editorial

Literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens10
Aline da Silva Lopes, Edson Salviano Nery Pereira, Esdras Soares da Silva e José Victor Nunes Mariano

Artigo Mestre

A jornada do herói no livro ilustrado contemporâneo: Análise da obra *O Passeio*, de Pablo Lugones e Alexandre Rampazo14
Alice Atsuko Matsuda, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro e Silvana Augusta Barbosa Carrijo

Dossiê

Avós e netos: As representações da velhice na literatura infantil de língua portuguesa29
Renata Junqueira de Souza , Jéssica de Souza Silva e Clara Cassiolato Junqueira

“A história das crianças que plantaram um rio”: A representação da infância na literatura infanto-juvenil de Daniel da Rocha Leite47
Geovane Silva Belo e Andréia Souza de Oliveira

Personagens negras na literatura infanto-juvenil: Analisando a figura da princesa negra no conto “Pretinha de Neve e os Sete Gigantes” (2013)65
Maria Rosane Alves da Costa

Jeremias Pele: introduzindo a questão racial para crianças e pré-adolescentes84
Silmara Ramos Fradico e Emerson Inácio

A representação do feminino na obra *Senhora dos Mares*105
Ione Silva Vilela Pícole

A produção literária direcionada a crianças e jovens: Horizontes éticos e estéticos na narrativa de Dunga Rodrigues.....120
Renata Beatriz Brandespin Rolon

Entre vozes e visões: A emancipação do leitor em AOs 7 e aos 40, de João Anzanello Carrascoza	132
<i>Cíntia Roberto Marson</i>	
A produção literária de Jorge Miguel Marinho no horizonte dos anos 80	150
<i>Rafaela Stopa</i>	
As representações metaforizadas e simbólicas da personagem Marcela em A Ostra e o Vento, de Moacir Costa Lopes	163
<i>Lanaiza do Nascimento Silva Araújo</i>	
Aspectos do complexo de Édipo do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti	177
<i>Camila Franquini Pereira</i>	
Digital X Digitalizado: Análise do projeto “Enigma”, do site Literatura Digital	188
<i>Edna Gambôa Chimenes e Alice Atsuko Matsuda</i>	
Os desafios do livro digital interativo para crianças: um olhar sobre a materialidade e a evanescência	203
<i>Jaqueline Conte</i>	
Juvenil ou jovem? Construções de sentido da literatura brasileira atual para jovens	215
<i>Regina Peixoto Carneiro e Cássia Farias</i>	
“Quietinha, que a história vai começar”: A criança e a voz na literatura infantil	230
<i>Tatiane Kaspari e Amanda Santos da Silveira Fernandes</i>	
Literatura infanto-juvenil e acervos literários: Espaços especulares	246
<i>Ananda Nehmy de Almeida e Rodrigo Santos de Oliveira</i>	
Primórdios da edição infanto-juvenil portuguesa e brasileira: Entre cruzamentos e não cruzamentos	263
<i>Tainá Amado</i>	

Um convite à navegação: Interculturalidade e processos de leitura.....	276
<i>Tereza Beatriz Azambuya Cibotari</i>	
As africanidades na literatura infantil contemporânea	286
<i>Cristiane Veloso de Araújo Pestana</i>	
Diálogos literários: A criança e as relações pós-coloniais.....	301
<i>Jhennefer Alves Macêdo e Vanessa Neves Rimbau Pinheiro</i>	
A literatura dramática de Maria Clara Machado no teatro brasileiro moderno.....	312
<i>Sandro Luis Costa da Silva</i>	
Representações da tradição e da cultura popular no teatro para crianças de Plínio Marcos	330
<i>Sergio Manoel Rodrigues</i>	
Protagonismos em torno da obra “Diário de bordo do Almirante Negro”, de Elisabete Nascimento	344
<i>Fernanda Oliveira da Silva</i>	
Artigo	
Uma tradução da tradição em “O pátio das sombras”, de Mia Couto	357
<i>Vera Lúcia da Rocha Maquêa</i>	
Entrevistas	
Outro olhar sobre a humanidade negra: Entrevista com Heloisa Pires Lima	368
<i>Esdras Soares da Silva</i>	
Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: Entrevista com Kiusam de Oliveira	377
<i>Oluwa Seyi Salles Bento</i>	

Diário Acadêmico

Projeto Chaveiroeiro: Tradição oral, mediação de leitura e percursos narrativos de uma contadora de histórias386

Mafuane Oliveira

Poesia, Contos e Textos Literários

Advogado Pardo no Tribunal.....401

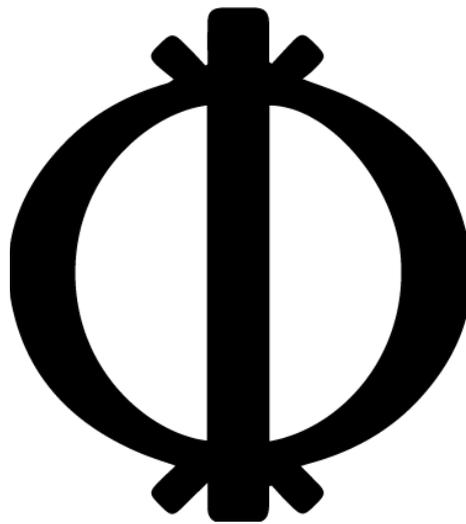
Cristóvão Santos Junior

Revista Crioula (USP)

ISSN: 1981-7169

Adrinkra da Capa:

WAWA ABA



Significado:
Resistência



PPGECLLP



CELP

Editorial

Aline da Silva Lopes

Edson Salviano Nery Pereira

Esdras Soares da Silva

José Victor Nunes Mariano

LITTERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS E JOVENS

Aline da Silva Lopes
Edson Salviano Nery Pereira
Esdras Soares da Silva
José Victor Nunes Mariano¹

A produção literária contemporânea em língua portuguesa, com maior destaque as produzidas no Brasil e em Portugal, é caracterizada pela *multiplicidade* (RESENDE, 2008; SCHOLLHAMER, 2011; REAL, 2012). Essa heterogeneidade revela-se na produção de obras literárias diversas em relação aos gêneros literários, temas, produtores, suportes e meios de divulgação.

Nesse cenário, também a produção literária voltada para as crianças e os jovens desenvolve-se de modo exponencial e diverso (BRANDILEONE, 2013). Seja alavancada pelo mercado editorial – que percebe nesse tipo de produção um rentável nicho de vendas –, seja pela promoção de políticas públicas de leitura e letramento, como é o caso do Brasil, a literatura para o público infantil e juvenil cresce e se desenvolve de maneira autônoma, o que contribui para que possa ser entendida como um *subsistema* literário próprio, o qual carece de um olhar específico, que o observe com lentes próprias e especializadas, afastando-se, sobretudo, de uma leitura crítica que o considere como “resíduo da literatura de adulto” (FERREIRA & VALENTE, 2013).

Em atualização a uma empreitada realizada há trinta anos com o importante *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1987), Marisa Lajolo e Regina Zilberman publicam, em 2017, a obra *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*, na qual observam não apenas as obras publicadas nos últimos anos, procedimento feito no livro da década de 1980, mas realizam um balanço da produção feita nas últimas três décadas.

Nesse estudo, Lajolo e Zilberman apontam a dificuldade em estabelecer “qualquer categorização ortodoxa de títulos” (2017, p.14), sem, no entanto, deixarem de estabelecer linhas de força e tendências recorrentes da contemporaneidade literária. Destacamos do levantamento pelas autoras: I) o aparecimento e a inserção das tecnologias digitais com os *e-books* e os *e-readers*; II) a introdução da cultura digital

¹ Aluna e alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (DLCV/FFLCH/USP).

em títulos impressos; III) a utilização da intertextualidade e da metalinguagem como recurso da escrita literária; IV) a promoção do diálogo entre as linguagens verbal e não verbal; V) as relações do mercado editorial na promoção de livros pautados em faixa etária; VI) a produção, veiculação e circulação de uma produção literária indígena; e VII) narrativas produzidas e narradas por mulheres.

Assim sendo, o número 25 da Revista Crioula, intitulado “Literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens”, apresenta uma coletânea de 22 artigos, duas entrevistas e um diário acadêmico, nos quais se discute a produção literária destinada para crianças e jovens no Brasil, em Portugal e na África de língua portuguesa.

São textos que demonstram a pluralidade de vieses temáticos e teóricos de uma crítica que se mostra cada vez mais instrumentalizada e especializada. Vemos que, de certo modo, os itens elencados pelo estudo de Marisa Lajolo e Regina Zilberman comparecem nos textos apresentados nesta edição. Registramos, ainda, que figuram, também, nos artigos deste dossiê reflexões estéticas e críticas sobre literaturas afro-brasileira e africanas de língua portuguesa, o que revela não apenas a circulação de novos produtores de textualidades, como também a abertura da Academia para estudos que vinculam a produção para crianças e adultos às novas propostas de análise crítica do material literário.

Abrimos este dossiê com o Artigo Mestre, escrito a seis mãos pelas Professoras Doutoras Alice Atsuko Matsuda, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Silvana Augusta Barbosa Carrijo, no qual discutem a jornada do herói a partir das relações entre o livro ilustrado e a formação do leitor infantil e juvenil.

Em seguida, apresentamos os artigos, organizados a partir da proximidade das discussões que evocam. Primeiro, reunimos os textos que discutem representações temáticas focalizadas nas relações entre avós e netos, na infância, na presença de personagens negras e em questões raciais e na representação feminina. Na sequência, passamos aos artigos que se preocupam em discutir e/ou apresentar autores e autoras do cenário brasileiro a partir da sua obra voltada para crianças e jovens.

O terceiro eixo apresenta aos leitores textos que provocam por meio da atualidade de suas proposições. É possível encontrar, aqui, discussões sobre literatura digital, livro digital, terminologia para obras voltadas para jovens, leitura literária, a infância em acervos dos escritores mineiros Fernando Sabino e Henriqueta Lisboa e o comparativismo literário entre Brasil e Portugal.

O quarto eixo apresenta investigações voltadas para as africanidades e a produção africana de língua portuguesa para crianças e jovens. São textos que investigam a interculturalidade e os processos de leitura, as africanidades na literatura contemporânea e as crianças e as relações pós-coloniais. Por fim, o último eixo observa a literatura dramática de Maria Clara Machado e o teatro de Plínio Marcos.

Apresentamos, ainda, duas entrevistas. A primeira delas foi feita por Esdras Soares da Silva com a escritora, antropóloga, editora e educadora Heloisa Pires Lima, discutindo a literatura afro-brasileira, representações culturais e literatura para crianças e jovens. A segunda, feita por Oluwa

Seyi Salles Bento, é com a escritora, bailarina e contadora de histórias Kiusam de Oliveira e discute a literatura negro-brasileira, educação e antirracismo.

O dossiê encerra-se com o diário acadêmico escrito pela pedagoga, pesquisadora, arte-educadora e contadora de histórias Mafuane Oliveira e que se centra nas suas experiências com mediação de leitura e tradições orais em ambientes escolares e centros culturais no Brasil, em Cuba, em São Tomé e Príncipe e em Moçambique.

Estamos em tempos que solicitam companheirismo e resistência, ilustrado pela *adinkra* WAWA ABA, que compõe a arte da capa. Por esse motivo, encerramos este editorial registrando o nosso agradecimento a todos e todas pesquisadores que se dispuseram a contribuir com o número 25 da Revista Crioula, em especial ao Professor Doutor Fabiano Tadeu Grazioli, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Registramos, por fim, o nosso pesar e a nossa solidariedade com as famílias dos mais de 81.487 vitimados pela COVID-19 no Brasil.

Referências Bibliográficas

- BRANDILEONE, A. P. F. N. Literatura brasileira contemporânea: caminhos diversos. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (orgs.). *Desafios Contemporâneos: a escrita do agora*. São Paulo: Annablume, 2013.
- FERREIRA, E. A. G. R.; VALENTE, T. A. Literatura e juventude: o juvenil no contexto brasileiro. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (orgs.). *Desafios Contemporâneos: a escrita do agora*. São Paulo: Annablume, 2013.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.
- REAL, M. *O romance português contemporâneo (1950-2010)*. Alfragide: Editorial Caminho, 2012.
- RESENDE, B. *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, Biblioteca Nacional, 2008.
- SCHÖLLHAMMER, K. E. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Artigo Mestre

*Alice Atsuko Matsuda
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Silvana Augusta Barbosa Carrijo*

A JORNADA DO HERÓI NO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO: ANÁLISE DA OBRA O PASSEIO, DE PABLO LUGONES E ALEXANDRE RAMPAZO

Alice Atsuko Matsuda¹

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira²

Silvana Augusta Barbosa Carrijo³

Resumo: Na contemporaneidade, o letramento de imagens tem se mostrado necessário visto que elas ocupam espaço em todos os meios de comunicação. No entanto, muitas vezes, a leitura de livros, cujas ilustrações possuem pregnância estética, a qual fomenta a constituição da memória afetiva do leitor e alfabetiza seu olhar desde a infância, não faz parte da formação de leitores em âmbito escolar. Nesses livros, a materialidade, as cores nas ilustrações, o formato, o fundo das páginas, a composição dos elementos, a tipografia, entre outros elementos, estão a serviço da história. Neles, tudo conta em amplo sentido (GONZÁLEZ, 2017), por isso têm se revelado verdadeiros objetos de arte que merecem reflexões quanto ao seu potencial para a formação do leitor estético (ECO, 2003). Dessa forma, o presente artigo, objetiva analisar a obra *O Passeio* (LUGONES, 2017), tendo como aporte teórico a Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Esse livro, escrito por Pablo Lugones e ricamente ilustrado por Alexandre Rampazo (2017), aborda a temática da viagem sob a forma de um passeio existencial que, desfrutado por pai e filha mesmo quando

1 Possui Graduação em Letras Anglo Portuguesas e Especialização em Letras-Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Letras - Literatura e Ensino - pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e Doutorado em Letras - Estudos Literários - pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Em junho/2018 finalizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Coimbra, com auxílio Capes, integrando o Grupo de Investigação Mediação Digital e Materialidades da Literatura. É professor titular, Associado 1, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). É líder do Grupo de Pesquisa LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: ANÁLISE LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR (UTFPR). Participa também como membro do GT LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, da ANPOLL; dos Grupos de Pesquisas RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades (UTFPR/PPGTE) e do Grupo de Pesquisa Literatura e Cultura Contemporânea (ULBRA). Tem experiência nas áreas de Letras e de Jornalismo com ênfase em Literatura Infantil e Juvenil, Metodologia e Prática de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, Educomunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura infantil e juvenil, Lygia Bojunga Nunes, leitura e literatura na escola, literariedade e formação do leitor - Método Recepcional, metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, análise literária, literatura brasileira e literatura e mídia na escola. Contato: alicem@utfpr.edu.br

2 Graduada, mestrada e doutorada em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras (FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP). Membro dos Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP - Assis - SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR - Curitiba - PR); RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); e A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ-Rio). E Membro do Grupo de Trabalho "Leitura e Literatura Infantil e Juvenil", junto a ANPOLL. Contato: eliane@assis.unesp.br.

3 Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão (1995), Mestrado em Letras e Linguística (2003), Doutorado em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (2009), sob orientação da Profa. Dra. Maria Zaira Turchi e Pós-Doutorado na UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis (2014), sob supervisão do Prof. João Luís Ceccantini. Como parte das atividades de doutoramento, realizou Estágio de Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris-Fr, sob supervisão do Prof. Jacques Leenhardt. Como parte das atividades de pós-doutoramento, realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Santiago de Compostela-ES, sob supervisão da Profa. Dra. Blanca-Ana Roig Rechou. É Professora Associada II da Universidade Federal de Goiás - Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística - Regional Catalão, atuando nos cursos de Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Mestrado e Doutorado). Coordenou, de março de 2018 a abril de 2019, a Editora Letras do Cerrado (Regional Catalão-UFG). Integra, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), o GT Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. É membro pesquisadora dos Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPq, Leitura e Literatura na Escola (UNESP/Assis) e A narrativa ficcional para crianças e jovens: teorias e práticas (UERJ). É membro pesquisadora da RELER - Rede de Estudos Avançados em Leitura, do IILER - Instituto Interdisciplinar de Leitura PUC - RIO - Cátedra Unesco de Leitura. É membro colaboradora externa do Grupo Liter 21 - Literatura Gallega. Literatura Infantil Y Juvenil. Investigaciones literarias, artísticas, interculturales y educativas (Universidade de Santiago de Compostela-ES). É autora de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais e internacionais especializados. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Literários, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil; literatura juvenil; imaginário, ficção, memória, literatura de autoria feminina, gênero (gender).

um deles se encontra em trilha diversa, conduz à compreensão dos ciclos naturais da vida. Sua história, por apresentar protagonistas em devir que obtêm conhecimentos ao longo da jornada, dialoga com o *Bildungsroman*. Ao acompanhar esses aventureiros, o leitor em formação empreende uma trajetória ao lado deles, em especial, na direção de si mesmo. Ao término dessa viagem literária, esse leitor reencontra-se com o mundo e sente-se transformado, pela percepção de que a vida prossegue na jornada das próximas gerações que conferem continuidade à existência.

Abstract: Nowadays, the literacy of images has been shown to be necessary since they occupy space in all media. However, usually, reading books, whose illustrations have an esthetic impregnation, which fosters the constitution of the reader's affective memory and literates his / her eyes since childhood, is not part of the education of readers in the school environment. In these books, materiality, colors in illustrations, format, bottom of pages, composition of elements, typography, among other elements, are at the service of history. In them, everything counts in a broad sense (GONZÁLEZ, 2017), which is why they have proved to be true objects of art that deserve reflections as to their potential for the formation of the aesthetic reader (ECO, 2003). Thus, the present article aims to analyze the work *O Passeio* (LUGONES, 2017), having as theoretical support the Aesthetics of Reception (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). This book, written by Pablo Lugones and richly illustrated by Alexandre Rampazo (2017), addresses the theme of travel in the form of an existential walk that, enjoyed by father and daughter even when one of them is on a different path, leads to the understanding of natural life cycles. Its history, for presenting protagonists in becoming who obtain knowledge along the journey, dialogues with *Bildungsroman*. When accompanying these adventurers, the trainee reader embarks on a journey alongside them, especially towards himself. At the end of this literary journey, this reader is reunited with the world and feels transformed, by the perception that life continues on the journey of the next generations that give continuity to existence.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Juvenil; Livro ilustrado; Formação do leitor.

Keywords: Children and Youth Literature; Illustrated book; Reader training.

Introdução

Na sociedade contemporânea, o professor de Literatura depara-se com a valorização excessiva dos meios de comunicação, como internet, celulares, jogos eletrônicos, entre outros, em detrimento do livro, em especial, do ato da leitura, pela maioria dos jovens. Por sua vez, estes convivem diariamente com imagens estereotipadas dispostas em *cartoons*, desenhos animados, histórias em quadrinhos, entre outras, e com a poluição visual que permeia muros, escadarias, túneis, entre outros espaços dos grandes centros urbanos, além daquela exposta em peças publicitárias, outdoors, displays, folhetos, entre outros meios. A questão que se coloca é a do encantamento, da memória e da imaginação desses leitores. Será que essas imagens podem compor sua memória afetiva, possuem pregnância para arrebatá-los pelo surpreendente e encantador ou, apenas, automatizam seu olhar, ofertando estereótipos?

Para Rui de Oliveira (2008), a criação da memória afetiva do leitor em formação é uma das funções da ilustração. Aliás, o livro ilustrado infantil e juvenil contemporâneo constitui uma forma “específica de expressão” (LINDEN, 2011, p.29), na qual a materialidade tem importância significativa, pois produz efeitos de sentido. Ele é projetado para valorizar a interação sinestésica com seu público, instalar a “cena” na folha dupla (LINDEN, 2011), além de assegurar a articulação

entre a narrativa e o plano imagético. Seu objetivo é cativar o olhar, pela apresentação de cores intensas; formatos surpreendentes; inserções imagéticas tanto de elementos do universo mundano quanto do universo das artes; linguagens dinâmicas, principalmente pela junção entre textos verbal e imagético, entre outros recursos (LINDEN, 2011; NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011; SALISBURY; STYLES, 2013).

A partir desse pressuposto, elegeu-se para análise o livro *O passeio* (2017), escrito por Pablo Lugones e ilustrado por Alexandre Rampazzo, visando observar, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), se sua leitura estabelece comunicabilidade com o leitor implícito, fomenta a constituição da memória; desautomatiza o olhar em relação à imagem e ao livro ilustrado; rompe com conceitos prévios sobre relações humanas em sociedade; e amplia, pela exploração do tema da viagem, seu imaginário, favorecendo, assim, a sua formação como leitor estético (ECO, 2003), que reflete sobre como se estrutura um texto. Para tanto, procurou-se analisar seu projeto gráfico editorial, concebendo que este revela uma intenção de leitura a partir da junção entre texto e imagem em um único objeto, ou seja, projeta um leitor implícito.

Justifica-se a eleição do livro *O passeio* (2017), pois se trata de obra contemporânea, dotada de valor estético, cuja temática da viagem, configurada em passeio existencial, revela-se atraente para a criança e o jovem leitor. No romance de viagem (CRISTÓVÃO, 2009) é recorrente a figura de um jovem protagonista que, motivado por uma deficiência simbólica, parte em direção ao desconhecido em busca de respostas, sendo posto a provas. Nesse processo, a personagem, por vencer limitações de diferentes ordens e obter a revelação do que sempre estivera em seu coração e/ou do grupo a que pertence (CAMPBELL, 2000), realiza um percurso próximo ao da jornada heroica (SCHRAMMEL, 2009).

Essas narrativas dialogam também com o *Bildungsroman*, pela apresentação de um protagonista em devir (BAKHTIN, 2000) que, na jornada, obtém conhecimentos e amadurece suas percepções existenciais. Conforme Joseph Campbell (2000), a viagem como busca simbólica é universal e suas raízes remontam aos mitos gregos, mais propriamente às jornadas de Ulisses, Hércules, Teseu, entre outros. Nesses romances, a vitória no espaço da aventura coloca o herói perante o mundo. Cabe, então, refletir como se configura na obra de Lugones; Rampazzo (2017) a jornada. Será que seus protagonistas conseguem obter conhecimentos na viagem, confirmando a jornada como emancipatória?

Essa obra, pela exploração da aventura, visa também à recepção (JAUSS, 1996; ISER, 1996, 1999), por isto trata da individuação tão cara aos jovens em suas jornadas de passagem para uma vida com mais responsabilidade. O jovem leitor, ao acompanhar o grupo aventureiro, empreende imaginariamente uma trajetória ao lado dele, em especial, na direção de si mesmo e na superação de conceitos prévios. Assim, esse viajante-leitor, pelo próprio ato de ler, o qual suscita “[...] um

desvio do conhecido em busca do estranhamento” (CADERMATORI, 2012, p. 32), ao término da viagem literária, reencontra-se com o mundo e sente-se transformado. Para Lisnéia B. D. Schrammel, o conhecimento, por parte dos jovens, dos caminhos percorridos pelas personagens pode encorajá-los em suas jornadas pessoais “[...] a abraçarem as suas buscas, os seus sonhos” (2009, p. 67).

Almejou-se contemplar também a folha dupla, pois nela tanto o texto verbal, quanto a imagem se dispõem livremente, possibilitando aos criadores um campo fundamental e privilegiado de registro e de expressão. Esse tipo de folha, pela representação, considera a abertura do livro como um suporte expressivo em si, capaz de escapar ao movimento de encadear páginas na leitura (LINDEN, 2011).

Na obra, a relação entre imagem e texto é de interação, sobretudo, exerce a função de colaboração, na qual o sentido não emerge só das imagens ou do texto, antes da relação entre os dois, pois um preenche as lacunas do outro (LINDEN, 2011). Além dessa função, consideraram-se as elencadas por Luís Camargo (1998), pautadas em Jakobson, para a análise das ilustrações. Entre essas funções, buscou-se reconhecer a: *narrativa*, orientada para o referente, visando situar o representado, bem como suas transformações ou ações que asseguram a progressão discursiva; a *expressiva*, orientada para o emissor da mensagem quando capaz de manifestar seus sentimentos e emoções, ou para o ser representado na manifestação interior; a *estética*, quando põe em relevo a forma ou configuração visual com o objetivo de sensibilizar por meio das cores ou sobreposições delas em pinceladas com textura, manchas, alternâncias, abstrações, linhas etc.; a *lúdica*, em que a imagem apresenta-se sob a forma de um jogo, seja em relação ao emissor, referente, à forma da mensagem visual ou ao destinatário; a *metalinguística*, orientada para o próprio código visual com remissão ao universo da arte.

Apesar das potencialidades que a leitura do livro ilustrado oferece, conforme resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), poucos brasileiros demonstram competência ou gosto por essa atividade. Essa constatação evidencia que a formação literária nas escolas, ainda, é deficitária, espoliando os alunos-leitores do processo que poderíamos chamar “alfabetização imagética”. É o que bem elucida a nota do editor no belíssimo trabalho *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens, de Rui de Oliveira, escrita por Daniele Cajueiro:

Desde crianças somos ensinados a ler palavras. Mas não imagens. [...]. Vários adultos não tiveram chance de se encantar com uma boa ilustração, de se descobrir nela. Assim como muitos não estão acostumados a apreciar uma boa pintura, uma escultura, um livro, um filme ou um espetáculo teatral. Nem sempre a arte, onde também se insere a ilustração, é vista como deveria: fundamental para nos constituirmos como seres humanos críticos e atuantes na sociedade em que vivemos (2008, p. 9-10).

Desse modo, a reflexão sobre as potencialidades do livro ilustrado contemporâneo na formação do jovem leitor impõe-se a pesquisadores da área da Literatura. Além disso, o livro eleito como objeto de estudo, por ser recente, não foi investigado como produto cultural que se apresenta enquanto provocação para que o leitor em formação lhe atribua sentidos, bem como a si mesmo e ao seu entorno. Nessa dialogia entre obra e público jovem, escritor e ilustrador apresentam formas singulares de expressão, cabe analisá-las, a fim de perceber se são emancipatórias, favorecendo a formação do leitor estético, o qual reflete sobre como se constitui uma obra (ECO, 2003).

Um passeio com o leitor

Na obra *O passeio*, escrita por Pablo Lugones e ilustrada por Alexandre Rampazo (2017), engendra-se, no entrelace entre ilustração e texto verbal, aquele tipo de texto que Ricardo Azevedo denomina como “livros mistos”:

[...] casos em que texto escrito e imagens dividem em pé de igualdade essa espécie de palco que é o livro. Aqui, ambos são protagonistas e atores principais. Nesse tipo de livro, texto e imagem estão nivelados, são absolutamente complementares e atuam sinérgica e dialogicamente (2004, p. 3).

Na esteira dessas considerações de Azevedo, ajuizamos que, embora na obra (2017) o texto imagético seja predominante em relação ao verbal, a relação entre eles efetiva-se pela interação. Sua capa indica, pela ilustração sangrada e pelo título, um passeio lúdico e divertido de bicicleta, pautado pela confiança entre personagens com idade opostas; uma menina e um idoso. Nota-se, nessa capa, o emprego das funções *expressiva*, capaz de manifestar os sentimentos e emoções dessas personagens, por meio de seus rostos e postura corporal que evocam diversão e satisfação em um passeio de bicicleta. A função *lúdica*, sob a forma de um jogo, amplia-se no entrelaçar do cachecol desse homem ao título, mais propriamente à letra “o”, sobrepondo-se ao “i” e posicionando-se atrás do “e”, evocando que o puxa consigo também a passear. Trata-se de uma cena com função *metapictórica* e *metalinguística*, em que a ilustração narrativa, marcada pelo movimento (CAMARGO, 1998), carrega consigo a história que encena:

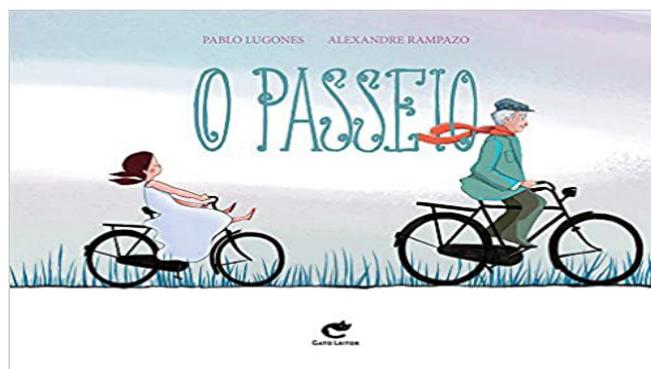


Figura 1: A capa da obra “O Passeio” (2017)

O entrelaçar também se realiza pelas cores, pois o verde do título espalha-se no plano de fundo, na vegetação que margeia o caminho e nas vestimentas do homem. Por sua vez, a cor branca no vestido da menina compõe a paisagem e a zona de silêncio, evocando tranquilidade de quem se diverte, pois desfruta da companhia e do passeio. O vermelho do cachecol também aparece de forma diluída no plano de fundo, nos sapatos da menina e nos nomes do escritor e ilustrador. Essas cores, em harmonia, configuram um cenário agradável, tranquilo e de temperatura amena, enfim, favorável ao passeio. Esse jogo de cores, coerente ao efeito de sentido que se almeja, associado à diluição no plano de fundo, que produz manchas e granulados muito sutis, e à linha que sustenta o caminho das personagens, realiza-se pela função *estética*, pois evidencia a forma, a configuração visual com o objetivo de sensibilizar. Essa linha sólida na cor preta evoca a sensação de trajeto seguro para as personagens e suas jornadas. Ela instaura também a margem na parte baixa da folha, produzindo a zona de silêncio. Justamente, essa zona, por ser ocupada em algumas cenas pelo texto verbal, subverte seu conceito usual e, pela configuração de planos, requer do leitor implícito a reflexão sobre o poder de comunicar tanto do plano imagético, quanto do verbal em comunhão com ele.

Como o título da obra inicia e termina com a mesma vogal “o”, evoca-se a ideia de circularidade no enredo, indicando que o movimento da viagem, do passeio, é cíclico e não cessa jamais. Esse aspecto circular é enfatizado pelas folhas de abertura e fechamento do livro que, mesmo sangradas, são margeadas por vegetação, indicando o mesmo caminho da capa do livro. Pela leitura dessa capa, o jovem leitor pode criar a hipótese de que a cena retrata um avô e sua neta passeando de bicicleta. Desse modo, essa cena estabelece relação de contraponto com a narrativa verbal e imagética (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), pois subverte seus discursos, instaurando uma lacuna que só será preenchida pelo leitor, ao percebê-la, como síntese da história. Essa produtividade exigida do leitor implícito (JAUSS, 1994), pela revisão de hipóteses, assegura o prazer na leitura (ISER, 1996, 1999), além da possibilidade de vivência da fantasia e do ludismo que ampliam o imaginário.

Nota-se, pelo formato da obra (20 cm de altura x 28 cm de largura, que resultam em 56 cm

quando o livro está aberto) – desprovida de fólios⁴ que atrapalhem qualquer projeção imaginária –, que as personagens realizam um percurso horizontal. A materialidade da obra impõe um encadear de folhas que convoca o olhar do leitor a percorrer a história da esquerda para a direita, também pela horizontalidade. Nesse processo sinestésico de encadear as páginas, o leitor sente-se como convidado a prosseguir adiante ao lado das personagens. Por sua vez, o percurso trilhado pelas personagens, configurado na folha dupla sangrada, indica que o movimento instalado nas cenas é comum, pertence ao mundano e segue sempre para frente, pois não há retrocessos na estrada da existência. Justifica-se que, na capa, o homem esteja adiante da menina, pois a sua chegada ao ponto final da jornada acontecerá antes da dela.

Em *O passeio* (2017), a travessia configura-se sob a forma de jornada existencial, em que a filha inicia seu percurso de descobertas e desafios, aprendendo a pedalar graças à tutela de seu heroico pai. Essa tutela, no entanto, não se faz pelas vias do autoritarismo ou cerceamento. As duas primeiras cenas do livro (2017, p. 1-2) apresentam um jovem pai se curvando à altura da filha na bicicleta, apontando-lhe o caminho sempre adiante e segurando-a na bicicleta, inclusive correndo com esforço ao seu lado. Não há texto verbal, pois as imagens são suficientes para comunicar a ideia de proteção, carinho, confiança, investimento na conquista de autonomia pelo outro. Todo o enredo que se segue a esta cena é marcado pela função *narrativa* que situa as personagens em movimento sobre suas bicicletas, bem como suas transformações e ações ao longo da passagem do tempo, assegurando, assim, a progressão discursiva.

A cena de abertura é típica da infância em que o grau de enfrentamento e autonomia por parte da criança será tão mais satisfatório quanto menor for a tutela adulta sobre ela. Essa tutela é esmaecida na terceira cena do livro (2017, p. 3-4) a apresentar um pai que aprecia o processo de emancipação por parte da filha que, por sua vez, diverte-se com a conquista e revela-se audaciosa: “Aquele dia, quando papai perguntou: “preparada, filha”?, mal tive tempo de responder e já saí a toda a velocidade” (2017, p. 4):



Figura 2: Conquista de Competência (p. 3-4)

⁴ Como não há fólios, a paginação será feita por meio de contação livre das páginas do livro.

Nessa perspectiva, a postura corporal do pai (2017, p. 3) demonstra um comportamento pautado pela espera e observação serena do possível progresso da filha, deixando-a livre para o bordado de seu próprio viajar. Na sequência, adiante da menina (p. 5-6), observa-a uma borboleta azul, na zona nobre da página, canto direito, na parte baixa. Essa borboleta, pela sua cor, simboliza a metamorfose, as transformações dos seres humanos ao longo da vida (DICIONÁRIO DE SIMBOLOS, 2020⁵). Na ilustração seguinte (2017, p. 7-8), o leitor refaz suas hipóteses, pois percebe que a filha jamais esteve sozinha no passeio, pois, de forma metonímica, o pai jamais deixou de acompanhá-la, o que justifica sua confiança e a presença do pneu da frente de outra bicicleta logo atrás dela, justamente para quem ela acena, na companhia da borboleta:



Figura 3: Em Boa Companhia (p. 7-8)

Durante esse percurso, a filha acredita ser mais veloz e estar na dianteira, como deixa entrever o texto verbal: “Mesmo com suas pernas longas, papai não me alcançava. ‘Vou ter que dar uns patins de presente pra ele’, pensei.” (2017, p. 8). Todavia, na cena seguinte (2017, p. 9-10), a filha é surpreendida pela aproximação divertida e jovial do pai que, em um esforço, derruba seu boné, sendo seguido pela borboleta azul, como a indicar que ele também se transformou para acompanhar a filha na jornada. Nota-se que a filha também se esforça por manter a dianteira, assim, instala-se entre eles um jogo lúdico de desafios, que diverte também ao leitor: “Mas foi ele quem fez a surpresa primeiro.” (2017, p.10).

À medida que o leitor avança na leitura, no mesmo compasso do trilhar das personagens, percebe a assincronia entre o tempo cronológico de um passeio e o tempo a que as imagens realmente aludem; o tempo da jornada existencial. Desse modo, suas hipóteses iniciais são revistas. É o que deixam entrever as ilustrações em que as personagens avançam também em suas faixas etárias. Desse modo, a menina cresce na mesma proporção que envelhece seu pai. Nota-se, então, que a vida se delonga neste afetivo e divertido dueto, em que a viagem é agradável (2017, p.11-12), pois pautada pelo compartilhar de afetos e experiências.

⁵ <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/borboleta/>

Essa travessia de parelha emancipa a filha, pois lhe permite descobrir o valor da persistência, ao lado de um pai que se diverte em sua companhia e jamais a subestima: “Andou ao meu lado por um momento e logo tomou a dianteira.” (2017, p. 11). Como se deseja provar, a filha luta pela primeira posição, assim, o caminho torna-se íngreme para ela (p. 13-14), repleto de desafios, sinalizando o adentrar na adolescência: “Eu não quis ficar para trás e abri caminho para novas descobertas, sem medo de cair.” (2017, p. 14). Entre eles, instala-se a borboleta, evocando as transformações em ambos. A ausência de medo, por parte da filha, advém da certeza de possuir competência e respaldo em qualquer outra jornada, mesmo distante do pai.

O pai, justamente pelo amadurecimento rumo à velhice, não quer abrir mão da partilha da jornada com a filha (2017, p. 15-16). Para ele, contudo, o caminho é suave, pois está na descida rumo ao término da jornada, o que angustia a filha e a leva a questionamentos: “Meu pai também não queria deixar a sensação de liberdade que nos embalava” (p. 15). Já a travessia, para a jovem filha, é eivada de questionamentos, provenientes do próprio processo de constituição identitária na juventude.

Durante o percurso, a filha observa: “Às vezes, a distância entre nós podia aumentar. Isso era natural.” (2017, p. 17-18). Pode-se notar que essa naturalidade é difícil de ser suportada pelo pai, em caminho íngreme, acompanhado pela borboleta azul em seu ombro. Para a jovem, a aventura é fascinante, por isso, seu caminho configura-se na descida, na vertigem da juventude. Apesar disso, a filha se questiona sobre o afastamento: “O que seria o melhor a fazer? Continuar num ritmo acelerado?” (2017, p. 19). Ela problematiza o próprio passeio, metáfora da jornada existencial: “Ou deixar o vento guiar o rumo e desfrutar da paisagem?” (2017, p. 22):



Figura 4: Metáfora da Jornada Existencial (p. 22)

Pela cena, nota-se que ela encontrou a resposta, pois pai e filha emparelham suas bicicletas em satisfatório encontro, sem disputas, apreciando a companhia um do outro (2017, p. 21-22). Atrás deles, está a borboleta azul. Nessa nova realidade, marcada pelo convívio próximo, ambos se divertem, alternando a posição de suas bicicletas no passeio (2017, p. 23-24).

Todavia, o vazio se instaura no discurso da filha, sendo marcado pelas reticências, pela impossibilidade de dizer: “Então, enquanto meu pai seguia animado pela brincadeira, sempre com seu jeito de criança...” (2017, p. 24), evocando uma lacuna que não consegue preencher, pois marcada pela ausência e solidão. As reticências do trecho se somam ao plano de fundo das ilustrações que, outrora era claro, evocando o dia, a alegria e vida plena, mas passa a ser sombrio, em azul muito escuro, pontuado de estrelas, evocando uma noite que persiste em permanecer por várias cenas.

A filha tenta prosseguir na jornada, até que conclui: “...eu vi o tempo passar” (2017, p. 30). Essa constatação leva-a a desembarcar da bicicleta – alegoria da alegria – e olhar para trás, reavaliar o percurso, desejar a companhia de seu parceiro de viagem (2017, p. 29-30). Até mesmo a borboleta desaparece, intensificando a solidão da personagem. A cena seguinte a apresenta sozinha, distante da bicicleta, acenando para trás (2017, p. 31-32), para a vida que conheceu e não existe mais. Nessa perspectiva da ausência do pai é interessante observar que, à medida do instaurar do plano de fundo escuro nas ilustrações, o texto verbal se rarefaz, perde-se a capacidade de “contar”, narrar a própria história (2017, p. 33-34).

Apesar da ausência do pai, a borboleta azul retorna, embora a jovem não a perceba de imediato, o que confere ao leitor, pelo privilégio de conhecer primeiro, a sensação de que sabe mais que a protagonista, obtendo assim prazer na leitura. Na sequência, a moça visualiza a borboleta azul (2017, p. 35-36) e se recorda da fala de seu pai: “[...] preparada, filha”? (2017, p. 36). Ela recobra o ânimo, pois percebe que a vida é repleta de transformações e, seguindo essa borboleta azul, vale-se do farol da bicicleta para iluminar o caminho (2017, p. 37-38).

Justamente, da aceitação da morte como parte da existência, amplia-se o significado da indagação do pai feita na infância sobre o fato dela estar preparada, porque no novo contexto essa pergunta remete à capacidade de resiliência frente às vicissitudes da vida. À indagação, a filha responde com uma constatação: “Nem sempre se está preparado. De uma hora para a outra tudo pode mudar” (2017, p. 40). A morte, a finitude humana, é uma dessas experiências que obrigam a um reordenamento e reinvenção da vida. Essa reinvenção se dá para a personagem – e também para o leitor –, por via do processo de continuidade, após a ruptura (2017, p. 39-40).

Ao continuar o percurso, a garota supera suas carências e, como sugerem as ilustrações, o dia retorna ao plano de fundo iluminado, permeado novamente por duas bicicletas (2017, p. 41-42), indicando que ela encontrou alguém que ressignificou seu percurso, inclusive com a indicação da borboleta. Desse relacionamento surge a continuidade da vida que permite, então, um novo caminhar, se não mais acompanhado pelo pai, agora na companhia do filho (2017, p. 43-44). À ilustração que a apresenta prosseguindo e, desta vez, ensinando à criança o mesmo roteiro ciceroneado pelo pai, soma-se o texto verbal: “Mas quando a aventura parece chegar ao fim, as boas recordações vêm para

lembrar...” (p. 44). Como se pode observar, memória e afeto se mesclam em uma lírica da narrativa que, nesse momento, chega a cabo, ilustrada com a imagem da criança na bicicleta e a menina que, agora mãe, incursiona-o na arte de pedalar e viver (2017, p.45-46), deduzindo “...que o passeio sempre pode continuar” (2017, p.46).

Conforme observa Aguiar (2010, p.16), “o confronto do homem com seu fim é um dos motivos que sustentam a criação artística em geral e a literatura em particular”. A obra *O passeio* interpela o jovem leitor a uma postura frente à morte. Trata-se da abordagem de um tema que, ao ser contemplado pela literatura infantil e juvenil, presta um verdadeiro serviço ao processo de educação sentimental do leitor, tal como o compreende Yolanda Reyes:

Em meio à avalanche de mensagens e estímulos externos, a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram. E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros.

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental (2012, p. 27-28).

Disponibilizar ao leitor em formação o contato com temas complexos em obras dotadas de valor estético aciona seu imaginário e suscita sua reflexão sobre enfrentamentos existenciais, não de forma didática, mas sim por meio da catarse literária. Entre os processos de investigação voltados para a dinâmica dos símbolos, mitos e do imaginário, destacamos os estudos do antropólogo Gilbert Durand (2012), que assinalam a existência de uma estreita relação entre os gestos dominantes corporais do ser humano, os centros nervosos e as representações simbólicas.

Durand constata a existência de regimes de imagens e de estruturas antropológicas do imaginário, concebido por ele como “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” (2012, p.18). Apoiando-se numa tripartição reflexológica das dominantes postural, digestiva e copulativa no/do ser humano e relacionando tal tripartição a uma bipartição entre dois regimes de imagens, o regime diurno e o regime noturno, Durand (2012) procura distinguir e classificar os chamados feixes ou constelações em que imagens isomorfas vão convergindo em torno de núcleos organizadores.

Na obra *O passeio* (2017) aparece configurado na imagem o regime diurno, relacionado à dominante postural, no caso, ao andar de bicicleta. Nessa perspectiva, vida e morte se apresentam como elementos antitéticos, separados. Após a morte da personagem paterna, nota-se a presença do regime noturno, mais propriamente do regime noturno sintético, que se caracteriza, de um lado, por arquétipos e símbolos do retorno, do domínio cíclico do tempo; de outro, por arquétipos e símbolos do progresso temporal, que manifestam “a confiança no resultado final das peripécias dramáticas do tempo” (DURAND, 2012, p. 282). Nesse regime de imagem, nem contrária à vida, nem equivalente a ela, a morte é representada como continuidade progressiva da vida. No seio da morte, encarna-se uma promessa de renascimento.

Nessa perspectiva, não há enfrentamento épico da morte, mas sim esperança na continuidade, uma vez que a filha se refaz, por meio da vivência com o filho. A última ilustração, diga-se de passagem, torna a narrativa cíclica, ao apresentar a filha, agora mãe, apontando para frente de modo a indicar ao menino o caminho da travessia, assim como o fizera o pai, no início da obra.

Considerações finais

Se a vida é mesmo o intervalo entre o nascimento e a morte, muito importantes são aqueles que nos ajudam, em nossa jornada heroica, a subir a escarpa e contemplar, lá de cima, o espetáculo ou a danação da existência. No livro ilustrado *O passeio* (LUGONES, 2017), a viagem, metáfora do período intervalar entre nascimento e morte, é realizada, primeiramente por pai e filha a formarem um dueto através do qual o primeiro ciceroneia a segunda, em suas travessias e deslocamentos. Em seguida, essa viagem se redobra, no momento em que a filha, ao tornar-se mãe, enceta a mesma travessia com seu filho, ressignificando, assim, seu posicionamento na jornada.

A narrativa da jornada dialoga com o *Bildungsroman*, visto que a protagonista adquire conhecimentos durante a viagem, confirmando-a como emancipatória. Observa-se o processo de formação no crescimento, educação, aprendizagem, amadurecimento dessa filha no confronto com os acontecimentos do mundo, não se deixando abater diante da morte do pai. Ela prossegue na jornada, dando continuidade ao ciclo, pois é quem agora ensina o seu filho nesse passeio.

Além disso, pode-se constatar que a criação da memória afetiva foi materializada pelas ilustrações carregadas de simbologias pelas suas cores, traços, formatos, composição, tipografia, enfim, todos os elementos foram trabalhados de forma estética, conjugando com o texto verbal. O leitor, ao pegar o livro e folheá-lo com certa velocidade, apenas observando as ilustrações, tem a sensação de estar vendo a passagem de um filme – o filme do ciclo da vida. Esse efeito acontece devido à sequência das ilustrações que cria a impressão de movimento.

Enfim, pode-se afirmar que Lugones e Rampazo (2017), em *O passeio*, possibilitam ao leitor momentos de muita reflexão diante de uma obra altamente artística e emancipatória, oportunizando-o a ler pelo olhar.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Orgs.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010, p. 23-42.

AZEVEDO, Ricardo. Diferentes graus de relação texto e imagem dentro de livros. 2004. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>>. Acesso em: 27 maio 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CADERMATORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMARGO, Luís H. de. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 214 p. Dissertação de Mestrado pela Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.

CAJUEIRO, Daniele. Nota do editor. In: OLIVEIRA, Rui. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 9-11.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 6. ed. Trad. Adail U. Sobral. São Paulo: Cultrix, 2000.

CRISTÓVÃO, Fernando (dir. e coord.). *Literatura de viagens: da tradicional à nova e à novíssima (marcas e temas)*. Coimbra: Almedina, 2009.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS – significado dos símbolos e simbologias. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/borboleta/>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arqueologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 4.ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

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

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro Ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo, Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008, p. 13-47.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. In: _____. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. Trad. Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 16-29.

SALISBURY, M.; STYLES, M. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo, Rosari, 2013.

SCHRAMMEL, Lisnéia B. *Destino: a literatura juvenil – escalas: narrativa de viagem e jornada do herói*. Porto Alegre, 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Dossiê

AVÓS E NETOS: AS REPRESENTAÇÕES DA VELHICE NA LITERATURA INFANTIL DE LÍNGUA PORTUGUESA

GRANDPARENTS AND GRANDCHILDREN: REPRESENTATIONS OF ELDERLY IN CHILDREN'S LITERATURE PUBLISHED IN PORTUGUESE

Renata Junqueira de Souza¹
Jéssica Amanda de Souza Silva²
Clara Cassiolato Junqueira³

Resumo: Este artigo objetiva investigar e comparar as representações do idoso e das relações intergeracionais entre avós e netos em dois livros literários, um brasileiro – *Vó, para de fotografar!*, de Ilan Brenman (2018) – e outro português – *O meu avô*, de Catarina Sobral (2014). Analisou-se: (1) as descrições das personagens idosas e crianças; (2) a relação intergeracional dessas personagens; (3) a configuração dos elementos afetivos; e (4) as similitudes entre às representações do idoso e das relações intergeracionais.

Abstract: This article aims to investigate and compare the representations of elderly and intergenerational relationships between grandparents and grandchildren in two illustrated children's book, a Brazilian one - *Vó, para de fotografar!*, by Ilan Brenman (2018) - and a Portuguese - *O meu avô*, by Catarina Sobral (2014). We analyzed: (1) the descriptions of the elderly characters and children; (2) the intergenerational relationship of these characters; (3) the configuration of the affective elements; and (4) the similarities between the books concerning the representations of the elderly and intergenerational relations.

Palavras-chave: Livro ilustrado; Envelhecimento; Idoso; Relação intergeracional; Literatura Infantil.

Keywords: Illustrated book; Aging; Elderly; Intergenerational relationship. Children's literature.

Introdução

As relações familiares sempre estiveram presentes em livros de literatura infantil. São diálogos entre pais e filhos, irmãos e, também, entre avós e netos, mesmo que essas figuras estejam metamorfoseadas em animais, como em *Cachinhos Dourados e os três ursos*, em que uma família “tradicional” é representada por ursos. Essa mesma representação de família é vista em outros contos, a exemplo de *Chapeuzinho Vermelho*, no qual o leitor tem contato com, talvez, a primeira idosa das histórias infantis universais: a vovozinha.

Esse agregado familiar, avô ou avó, é reconhecido em várias obras, desde o início da literatura

1 Universidade Estadual Paulista – Livre Docente

2 Universidade de Aveiro - Doutoranda – Pesquisa: Uma leitura comparada das representações do idoso na literatura infantil brasileira e portuguesa

3 Universidade Estadual Paulista – Mestranda – Pesquisa: Escola e leitura: a literatura infantil na construção da humanização da criança

para crianças até a contemporaneidade. É imprescindível considerar, entretanto, que o conceito de família e os papéis desempenhados por seus membros não são histórica e socialmente fixos (PRADO, 2017). Pelo contrário, o que se verifica é que, nas últimas décadas, o referido conceito vem sendo academicamente repensado e ampliado em função das mudanças ocorridas nas estruturas familiares durante o tempo.

A literatura, por sua vez, especialmente a infantil contemporânea, acompanha essa tendência, ao trazer diferentes representações de núcleos familiares, de seus integrantes e das relações que se estabelecem entre os seus membros. A personagem idosa, também mudou, está, como veremos nesse artigo, mais ativa e mais próxima afetivamente dos seus netos. Assim, essas modificações ocorridas em razão de condições históricas, socioculturais e econômicas atribuem ao velho, um lugar simbólico, na medida em que sua função se diversifica entre os vários livros infantis em que avós e netos convivem. A amplitude da personagem pode ser percebida em obras para a infância, assim pretendemos nesse artigo, traçar o perfil do idoso retratado em textos literários de língua portuguesa.

Para tanto, esperamos inicialmente enfatizar o papel dos avós na literatura infantil, para, em seguida, discutir e analisar dois livros cujos protagonistas são avós. As obras selecionadas foram escritas em português, mas em continentes diferentes: o primeiro avô é português; o segundo, brasileiro, e trata de uma avó. Ambos trazem uma representação positiva da velhice, permitindo à criança leitora olhar para a pessoa idosa de maneira afetuosa e otimista, podendo contribuir para ações e posturas valorativas desse público.

O idoso nas literaturas infantis de língua portuguesa

Na literatura infantil, especificamente, temos por vezes a reprodução de um perfil de velho ranzinza e “reclamão”, que é caricaturado em personagens de diversos gêneros, como os contos de fada, desenhos animados, gibis etc., a exemplo do Tio Patinhas, idoso e ranzinza que, segundo Mendes (2012), é mal-humorado e se incomoda com a juventude e alegria alheias.

A representação do idoso aborrecido e teimoso, na literatura, pode ser tomada como uma verdade pela criança. Ela pode generalizar esse perfil a todos os velhos. É por isto que, na infância, a transmissão dessa representação estereotipada do idoso é ainda mais preocupante, pois é durante essa fase que conceitos e valores estão sendo construídos na percepção e no imaginário infantil, contribuindo para posturas e ações preconceituosas no decorrer de toda sua vida e contrariando o caráter humanizador da literatura.

Por outro lado, há, também, a reprodução de uma imagem dignificante do velho, a exemplo das personagens *Gepeto* (da obra *Pinóquio*, de Carlo Collodi) e *Dona Benta* (da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato). Em ambas as obras, as personagens idosas são

descritas respeitosamente como experientes e sábias. Nas tramas, as relações criadas entre jovens e idosos são “saudáveis”, em que o amor, o respeito e o cuidado são a fórmula para a boa convivência intergeracional. Acreditamos ser este o tipo de representação que, quando levada às crianças, através do livro infantil, contribui para a sua sensibilização.

Vários pesquisadores (FERNANDES, 2013; SILVEIRA, 2012) mencionam a função da pessoa velha como contadora de histórias e retentora de conhecimento. Neste sentido, Eclea Bosi (1994) afirma que a função social da velhice é a de lembrar. Para a autora, há uma construção nas narrativas de que os idosos não são ativos. Isso significa que os velhos, tem uma nova função social - lembrar e contar para os mais novos a sua história, de onde vieram, o que aprenderam e fizeram durante a vida.

Essa memória é verificada de várias maneiras por estudiosos da literatura infantil. Alguns idosos rememoram histórias de sua infância, de seu tempo ou ainda de suas origens. Ou seja, é o avô ou a avó, o narrador de acontecimentos e casos.

Na literatura infantil brasileira, poderíamos ilustrar esse tipo de velho trazendo à tona várias personagens e autores, mas sem dúvida as mais representativas são as de Monteiro Lobato, conhecidas pelos adultos através da extensa obra do autor e pelas crianças, pelos capítulos televisivos ou desenhos animados propagados pelos meios de comunicação, a partir dos textos literários. Dona Benta e Tia Nastácia, ambas idosas e moradoras do Sítio do Picapau Amarelo são exemplos de uma memória utilizada para a aproximação com os netos. Dona Benta é descrita como uma velha de mais de 60 anos, que fica na varanda com cestinha de costura no colo e óculos de ouro na ponta do nariz. É feliz, “a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas - Lúcia, a menina do nariz arrebitado, ou Narizinho como todos dizem.” (LOBATO, 2009, p. 12). Já a tia Nastácia, no livro *Histórias de Tia Nastácia*, tem seu nome e função atribuídos ao folclore:

Folclore são coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro, de pais a filhos - os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular etc. e tal. [...] Tia Nastácia é do povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para o outro, ela deve saber. Estou com o plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite de folclore que há nela. (LOBATO, 1956, p. 3)

As descrições e papéis desempenhados por essas duas idosas convergem para algumas definições da função do velho na sociedade. Pois, enquanto Dona Benta, conta histórias de mitos gregos e romanos, ou mesmo discute uma notícia de jornal, utilizando suas experiências e conhecimentos, tia Nastácia narra contos populares incluindo contos de origem africana e se referencia a todo momento, à vivências prévias, essas mais relacionadas com um imaginário coletivo, que cuida do outro com receitas caseiras e divulga uma cultura popular, superstições e até mesmo ditos e provérbios difundidos pela oralidade do povo. Da mesma maneira, um conhecido escritor português, José Jorge Letria, em 2008, escreveu o livro: *Avô, conta outra vez*. Trata-se de uma obra em que o avô conta histórias para

o neto, histórias do seu mundo, de suas brincadeiras, em um tempo sem celular, sem internet e sem asfalto na rua. Há, no livro, pela voz do narrador idoso, o resgate do ficar em família, em aprofundar as relações familiares através do ato de contar (avô) e ouvir (neto) histórias.

Tenho em casa um saco cheio
De histórias para te contar
E só ando a fazer tempo
Para as poder escutar.

São histórias de outros tempos
Que a minha avó me contou
Com fadas e lobisomens
Que a imaginação guardou (LETRIA, 2008, s/n)

O mote “conta outra vez” é sempre utilizado pela criança que aprende com as histórias do avô e o texto compartilha a conquista progressiva da autonomia, o conhecimento do mundo, a partilha de uma memória, a continuidade das gerações, a ternura e o carinho, e, finalmente, a expressão sublime da saudade.

Essa mesma perspectiva, do idoso compartilhar suas histórias e as de seu povo, nos é dada por Sylviane A. Diouf (2004) no texto literário *As tranças de Bintou*. Nele, Bintou, uma menina africana está bastante decepcionada com seus quatro biotes na cabeça e não entende porque tem que crescer para ter tranças. É então, com a chegada da avó Soukeye, que a história das tranças de Coumba é narrada à neta.

Há muito tempo, existiu uma menina chamada Coumba que só pensava no quanto era bonita”, Vovó diz enquanto afaga minha cabeça. “Todos a invejavam, e ela foi se tornando uma menina vaidosa e egoísta. Foi nessa época, e por isso, que as mães decidiram que as crianças não usariam tranças, só biotes, porque assim elas ficariam mais interessadas em fazer amigos, brincar e aprender. (DIOUF, 2004, s/n)

No decorrer da narrativa, Bintou não consegue suas tranças, mas entende, através de um sonho, o rito de passagem da infância para a idade adulta. Nesse sonho, ela vê pássaros azuis e amarelos e no dia seguinte ganha da avó um cabelo muito especial. Há, na última página do livro, uma declaração de Bintou que se aceita como é, sentindo-se amada e conformada com a infância e com o tempo das coisas.

Como podemos verificar nesses exemplos, há portanto, uma socialização de saberes entre

avós e netos, que se estabelece pela troca de experiências e se origina da cultura oral de um povo e é lembrada pelo mais velho, que também ensina o ente familiar mais jovem. Para Fox e Girardello (2008, p. 122), “a narrativa falada exerce poder sobre as crianças – elas querem a história, e querem ouvi-la bem contada, sem distrações.”

Nas narrativas mencionadas, o idoso assume a figura de um narrador que dividirá sua memória com os mais novos. Assim, percebemos que toda a memória e identidade coletiva eram armazenadas e conduzidas a gerações futuras por intermédio da fala desses narradores, mais velhos. Os contos tradicionais, cuja origem parece encontrar-se nos mitos primitivos, que por muitos séculos orientaram os homens em sua busca de conhecimento do cosmo e de si mesmos, não são obra de um só autor; resultam da produção coletiva de um povo que os cria a partir das representações do seu imaginário coletivo e, ao mesmo tempo, encontra neles o alimento para nutrir esse mesmo imaginário (MATOS, 2005, p. 2).

Dessa maneira, considerando que muitos livros infantis trazem representações diversas e dignificantes do idoso em suas páginas – distanciando-se cada vez mais de tendências estereotipadas ou desvalorativas em torno dessa fase da vida – acreditamos na relevância das investigações qualitativas, especialmente em *close reading* (CULLER, 2012)⁴, de obras infantis que apresentem o idoso de forma interativa e crédula, como é o caso do *corpus* selecionados para este estudo. Nesse sentido, pretendemos analisar, a seguir, dois livros escritos em português, cujos protagonistas são avós: o primeiro avô é português; a segunda, uma avó brasileira. Ambas as obras trazem uma representação positiva do velho, permitindo à criança olhar para a pessoa idosa de maneira assertiva e, por isso, contribuindo para ações e posturas valorativas desse público.

Portugal

O livro *O meu avô* (SOBRAL, 2014) apresenta técnicas muito modernas em *design*, ilustração e, conseqüentemente, representação das personagens. Assim, como se evidencia na sua leitura, a experiência literária também avança e é enriquecida ao adquirir novas possibilidades de apreensão de sentidos. A capa (fig. 1) apresenta um homem (ilustrado da cintura para baixo) e um garotinho, de mãos dadas:

⁴ “Leitura atenta”, em tradução livre, é um método de análise utilizado em investigações de cunho qualitativo e *corpus* reduzido, entretanto minucioso e exaustivo, que permite observar criteriosamente a presença e configuração de determinado tema ou especificidade em cada obra constituinte do estudo.



Figura 1 – Capa e contracapa de *O meu avô* (2014)

Andar de mãos dadas pode significar parceria e/ou tutela. Essa última hipótese torna-se ainda mais possível ao percebermos que as pessoas representadas na imagem correspondem a um adulto e uma criança. O menino tem o corpo voltado para o homem, como se a ele respondesse, e o olha de queixo levantado, com ar de admiração. As suas sombras se abraçam no chão, sugerindo a inferência de uma relação afetiva, a confirmar-se ou refutar-se durante a leitura. O cenário que rodeia as personagens é verde e os detalhes das roupas, em contraste, são vermelhos (ambas cores primárias).

Já a contracapa (fig. 1) tem o fundo vermelho – que, além da “tragédia”, representa ambientes agitados (BOON & DAIN, 2015) – e retrata um homem ruivo, de vestes com detalhes verdes. Esse jogo cromático acompanha toda a obra, pois as referidas cores são predominantes e alternam-se inúmeras vezes. O homem, ilustrado na contracapa, que aparenta ter meia-idade, está consertando o que parece ser a parte mecânica de um relógio (os ponteiros indiciam esta hipótese). A partir das pistas da capa e contracapa, o leitor se questiona e tece inferências: homem e criança são avô e neto? O “tempo” será o principal tema?

Na folha de rosto, as mesmas personagens caminham de mãos dadas, de costas para o leitor, em convite para que os siga e aprecie as próximas páginas. O neto-narrador inicia a história com a descrição da rotina matinal do avô em comparação com a de outra personagem, o Dr. Sebastião. O discurso narrativo evidencia o tempo e o ritmo da obra é orientado pela disposição das atividades cotidianas, desenvolvidas pelos parentes em um único dia, em contraste com as atividades do vizinho, o Dr. Sebastião – única personagem retratada pelo nome, em lugar do grau de parentesco que referencia o avô e o neto. Assim como a ilustração (fig. 2) se vale de um paralelismo icônico, retratando os ambientes através de uma mesma perspectiva, que apresenta, de um lado, o avô e, do outro, o Dr. Sebastião –, a narrativa utiliza o paralelismo gramatical para sugerir essa diferença: de um lado da folha, “O meu avô acorda todos os dias às 6 da manhã”; do outro, “O Dr. Sebastião acorda às 7”.



Figura 2 – O cotidiano do avô

Além do horário em que acordam, os objetos em cima de cada uma das mesinhas de cabeceira também propõem, simbolicamente, diferenças entre as personagens, instigando a imaginação e a curiosidade do leitor. Do lado esquerdo, no quarto do avô, há um óculos, um relógio analógico e livros. Já a mesinha do Dr. Sebastião apoia um relógio de pulso, um relógio digital, jornais, xícara e copo. Além das idades, esses objetos indicam ainda diferentes estilos de vida (pelas especificidades de cada objeto).

Para a criança leitora, esses detalhes não passam despercebidos, pois os seus olhos trabalham como um escâner durante a leitura; rondam toda a página, focam no que julgam importante, juntam peças como num quebra-cabeças, analisando o fundo e outros detalhes, “movem-se (ainda) para frente e para trás, entre palavras e imagens, relacionando umas às outras para entender, confirmar ou negar hipóteses acerca do que está acontecendo na história (ARIZPE & STYLES, 2016, p. 97)⁵. A ilustração (fig. 2) permite o uso dessas estratégias de leitura em que o leitor procura, na relação palavra e imagem, as peças (ou inferências) a fim de montar um quebra-cabeça (sentido).

A quantidade de relógios pertencentes ao Dr. Sebastião indica a importância do tempo cronológico para ele. O jogo cromático acompanha praticamente todas as ilustrações da obra, sugerindo o movimento e a agitação das atividades diárias. Outro indício desse preenchimento de tempo é a extensão das ilustrações em demasiadas e diferentes formas geométricas que se contrapõem de um lado e de outro da página, mas que se combinam, por sua simetria, não deixando espaços para os vazios.

As imagens seguintes (fig. 3) dão conta de ilustrar que o avô e o Dr. Sebastião “cruzam-se todos os dias à mesma hora”, tratam-se com respeito e seguem às suas atividades. O jogo icônico faz com que o leitor deseje voltar a página e passá-la adiante repetidas vezes, a fim de visualizar o encontro e o afastamento das personagens. Segundo Colomer, Kümmerling-Meibauer e Silva-Díaz (2010, p. 116, tradução nossa) os livros ilustrados “[...] nos permitem usar o avanço e a repetição, como assistir a um DVD, a fim de observar cuidadosamente qualquer detalhe que possamos ter perdido enquanto tentamos ter um completo entendimento do enredo na primeira leitura⁶”.

5 Passagem original: “The eyes move back and forth between the words and images, leaning on each other for understanding, confirming or denying hypothesis about what is happening in the story” (ARIZPE & STYLES, 2016, p. 97)

6 Passagem original: “allow us to use fast-forward and replay, like watching a DVD at home, in order to look carefully at any detail we might

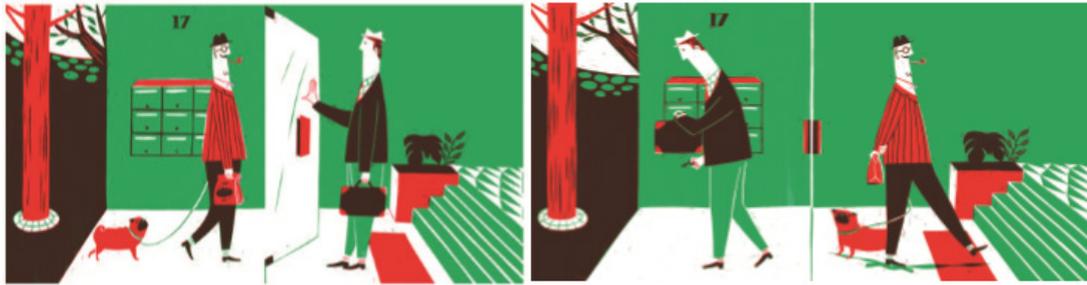


Figura 3 – O jogo icônico

A comparação entre o avô e o Dr. Sebastião é sustentada pela temática do tempo, pelo jogo icônico (fig. 3) e pelo jogo linguístico antagônico (CARDOSO, 2017): “O meu avô costumava ter uma loja de relógios. Agora tem bastante tempo” e “O Dr. Sebastião não é relojoeiro (apesar de estar sempre a ver as horas) e nunca tem tempo a perder”. O bom aproveitamento do tempo é o que difere o avô do Dr. Sebastião, apesar de o primeiro já ter sido parecido com o segundo, nas palavras do neto: “Têm pouco em comum, embora o meu avô diga que já foi muito parecido com o Dr. Sebastião...”.

Analisando o texto visual, verificamos uma dicotomia: apesar de fazer-se notar que as personagens adultas vivem num *tempo cronológico* igual e comum a ambos, o que se nota, num segundo momento, através das imagens – e somente delas – é que ambos vivem num *tempo psicológico* (que diz respeito à qualidade do tempo vivido) diferente, desvelando sentidos que vão muito mais além do que o texto nos apresenta: o Dr. Sebastião é sobrecarregado no trabalho, é solitário, não se exercita, não possui animais e nem momentos de lazer, alimenta-se de *fast-food* etc. Nesse sentido, as ilustrações carregam uma crítica social à vida contemporânea baseada na alienação do trabalho, que está omitida no discurso narrativo, mas muito presente no icônico. Tal dicotomia (tempo cronológico x tempo psicológico) se deixa transparecer nas ilustrações seguintes: enquanto o vizinho toma, sozinho, o seu café e lê o jornal matinal (fig. 4), o avô, em atitude subversiva à seriedade do dia-a-dia, faz aviõezinhos de papel para divertir o neto, que olha para o “brinquedo” com encantamento:



Figura 4 – O avô versus Dr. Sebastião

have missed while trying to get a full understanding of the plot in the first reading” (COLOMER, KÜMMERLING-MEIBAUER E SILVA-DÍAZ, 2010, p. 116)

O bom aproveitamento do tempo pelo avô é, textualmente e imagetivamente, descrito no livro, enquanto que a certo momento somente as imagens revelam as atividades do Dr. Sebastião. O narrador empenha-se em contar, unicamente através do discurso, o dia-a-dia do avô. As ilustrações referentes ao Dr. Sebastião, agora sem a legenda, passam a exigir a atenção do leitor, visto que o texto visual passa a deslocar várias informações para as imagens, aprofundando-o, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo (RAMOS, 2010, p. 31).

O texto verbal está, portanto, longe de encerrar os sentidos do livro ilustrado, sentidos esses que só podem ser percebidos em completude através da apreciação de toda a obra, dos elementos textuais e paratextuais. Muitas são as atividades do avô descritas verbalmente pelo neto-narrador e ilustradas pelas imagens: aulas de alemão e pilates; piqueniques na relva; jardinagem; escrita de cartas de amor; discussões sobre artes; viagens à Paris (por vias de leitura, como nos apresenta unicamente a ilustração); chá da tarde com amiga; confecção de massas italianas; ajuda aos pugs na travessia da rua; busca do neto à escola; novo cruzamento com o Dr. Sebastião etc. Todavia, grande parte da jornada diária do avô é cumprida junto do neto.

O referido livro demonstra que a realidade do idoso, diferentemente da realidade do adulto produtor, pode se aproximar mais do ideário infantil, ao dispor de tempo para atividades que não se esgotam no cumprimento de responsabilidades laborais, pois permitem a partilha, o afeto e a dinamicidade requeridos pelo cotidiano de uma criança. A disposição do tempo é representada como fio condutor dos afetos e das relações intergeracionais. Faz-se oportuno saudar a abordagem do tempo nessa obra infantil, uma vez que sua presença é sutilmente posta, fazendo-se perceber, mas abstendo-se de juízos de valor ao estilo de vida de uma personagem ou outra. Ao registrar a importância do tempo para os parentes, a ilustração que encerra a obra traz uma carga bastante afetiva:

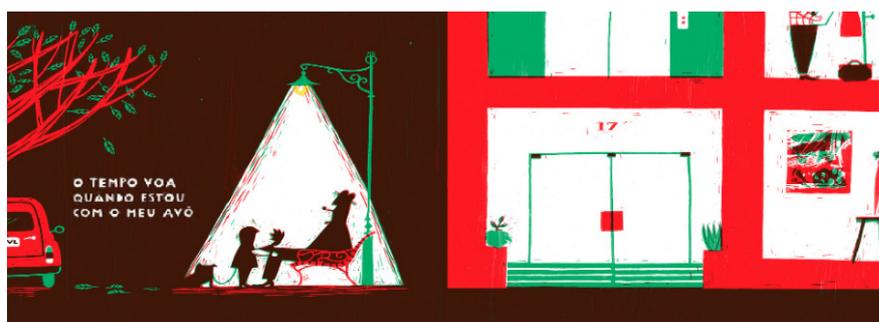


Figura 5 – A afetividade entre avô e neto

Em análise à crítica à vida contemporânea, percebemos: um prédio (construção do homem), imponente, que ocupa toda a direita da folha dupla, em oposição à árvore (natureza), que se desfolha, em alusão ao tempo que se esgota – e aparece timidamente à esquerda; uma grande porta fechada (prisão), em oposição ao cenário aberto (liberdade) e à luz que ilumina avô e neto; o Dr. Sebastião

(reconhece-se pela mala), no primeiro andar, ilustrado da cintura para baixo, em oposição aos parentes que conversam ao ar livre; o papel (produto fabricado), que o Dr. Sebastião segura, em oposição à folha (produto natural) que mostra ou presenteia o neto ao avô; a mala (trabalho e responsabilidade), aos pés do homem, em oposição ao bichinho de estimação (descontração) aos pés dos parentes. Note-se que o espaço, anteriormente destinado às “legendas” das ilustrações, aparece agora vazio. Apesar da frase carinhosa do neto-narrador sobre os momentos com o avô, “O tempo voa quando estou com o meu avô”, o amor é explicado através das oposições observáveis na ilustração da folha dupla, indicando cumplicidade e afetividade entre avô e neto.

As guardas (fig. 6) da obra, por sua vez, também sinalizam o esgotamento (tanto do tempo cronológico como do próprio livro), pois fazem uma clara alusão ao tempo disposto (na presença da cor vermelha que, como já mencionado, representa ambientes agitados), no início do dia, e ao tempo esgotado (retratado pela ausência da cor vermelha e presença da cor branca), dos parentes, ao cair da noite. Nada mais precisa ser dito.

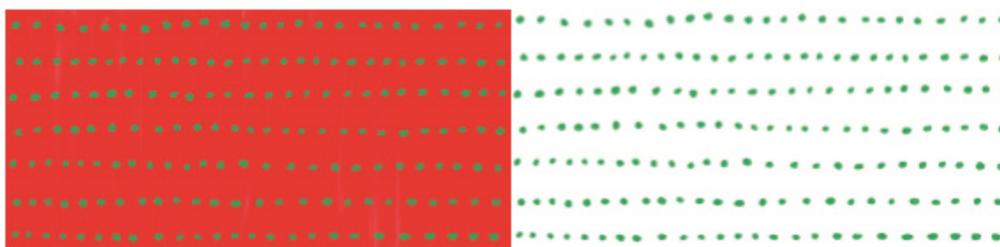


Figura 6 – O tempo nas guardas de *O meu avô* (2014)

Tal como na obra de Sobra, a seguir analisamos a representação literária de uma avó que também valoriza os momentos com a neta. Essa valorização vai além do sentido epistemológico – dar valor, importância, pois esse reconhecimento de valor é perpetuado não somente por ações momentâneas, mas por fotografias que têm como função manter a memória viva.

Brasil

O livro *Vó, para de fotografar!* (BRENMAN & KARSTEN, 2018), traz uma relação muito contemporânea entre avó e neta. De tamanho grande e lembrando um álbum de fotografias, a capa é alegre; possui o fundo escuro e retrata uma senhora de cabelos brancos e corte moderno, que ocupa toda a ilustração (fig. 7):



Figura 7 – Capa e contracapa de *Vó, para de fotografar* (2018)

A personagem segura uma máquina de fotografar junto ao rosto, mantém um dos olhos fechados e o outro na lente. Ela parece estar procurando o melhor foco de algo que está levemente acima dela; usa óculos vermelhos, a mesma cor do título do livro no alto da capa. Pode-se inferir, já a partir da leitura da capa e contracapa, que essa pessoa se trata de uma avó, no entanto, é notável o seu toque jovial, pois os óculos vermelhos combinam com a sua maquiagem – batom e blush, da mesma cor. A sua vestimenta sugere um estilo muito jovem, de cores vibrantes que no senso comum não são muito usadas por pessoas idosas. Na contracapa (fig. 7), em contraste com a senhora ilustrada em tamanho grande, uma menina pequena é retratada. A sua feição emburrada, percebida pela expressão dos olhos e pela mão na cintura, sugere o aborrecimento típico da adolescência. A menina usa um vestido vermelho e óculos amarelo. O texto, acima da ilustração da garota, poderia ser atribuído como uma fala dela, pois está escrito: “A minha avó anda com a câmara de fotos a tiracolo. E eu sempre digo: Vó, para de fotografar!”

As guardas da obra (fig. 8), tanto iniciais quanto finais, são compostas por óculos das cores vermelho (que remetem à avó) e amarelo (rememorando a menina). É possível perceber, nos óculos, olhos diferentes e as expressões também aludem para sentimentos diferenciados, pois os olhos do óculos vermelho, embora fechados, representam expressão de entusiasmo, carinho e alegria e os dos óculos amarelos, o tédio e o possível descontentamento. O leitor, quando estimulado por um mediador mais experiente, poderá perguntar “de quem são esses olhos?”, “como será a relação dessas duas pessoas, visto que seus olhos expressam sentimentos tão diferentes?”

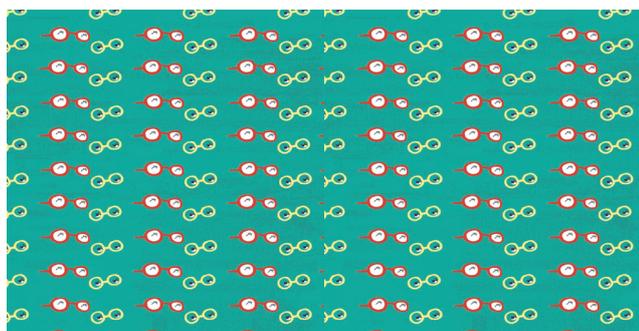


Figura 8 – Elementos afetivos nas guardas de Vó, para de fotografar (2018)

De significado ainda pouco conhecido para o leitor, esses óculos guardam certo mistério e se constituem, ao mesmo tempo, como elementos simbólicos (de afetividade, visto que são objetos que aproximam as personagens) e convidam à leitura. Todavia, caso a criança leitora tenha prestado atenção nos paratextos da capa e contracapa, poderá responder sobre os óculos vermelhos como sendo da senhora “moderninha” e os óculos amarelos como sendo da menina mal humorada.

A capa interna também é bastante interessante, pois quase sua totalidade é tomada pelo título da obra, nomes do autor e ilustrador, dedicatórias dos mesmos para as suas avós e, na parte inferior dessa folha de rosto, há uma mão clicando uma máquina fotográfica, aparentando que uma foto do leitor está sendo tirada rapidamente, para que esse não perca o seu momento de leitura e se sinta parte integrante e importante dessa história. Novamente, esse elemento simbólico representa convite e afeto.

A narrativa inicia-se na voz da criança e o livro aberto reapresenta as duas personagens da capa. Na página simples da esquerda, aparece a menina, idêntica à contracapa, bem como a reescrita do texto verbal: “A minha avó anda com a câmara de fotos a tiracolo. E eu sempre digo:” (p. 4). Olhando para a página da direita, temos a avó, agora de corpo inteiro, usando tênis, vestido, casaquinho e com a máquina fotográfica em um dos olhos, tirando uma foto. Percebemos, portanto, que as inferências feitas a partir da leitura dos paratextos se confirmam, pois agora podemos atribuir às personagens uma relação familiar, trata-se de uma avó e uma neta.

A história continua contando diversos momentos em que a avó estava a fotografar a neta: na festa a fantasia, a avó ficou de ponta cabeça para fotografar, o que despertou olhares de outras crianças (fig. 9); na apresentação de dança da menina, não só fotografou como deu tchauzinho e fez com que a neta ficasse brava e envergonhada (compreensível pela ilustração da expressão da neta); no jogo de handebol também provocou olhares do público; no zoológico se pendurou na árvore, junto do macaco, para tirar a foto; durante o banho relaxante de espuma da neta; na pizzaria com a família e até no trem fantasma do parque de diversões a avó tirou foto, o que fez com que os monstros da atração ficassem confusos.



Figura 9 – Festa a fantasia

Em todas essas situações, faz-se claro que a neta reage de uma forma negativa, sempre respondendo “vó, para de fotografar!” e suas expressões variam entre brava, cansada, assustada, envergonhada e entediada. Os momentos em que a avó, personagem sem um nome próprio, fotografa a neta são de atividades em família, como na pizzaria ou no aniversário da prima, ou afazeres extracurriculares, como apresentação de dança e o jogo de handebol. Há ainda momentos prazerosos de passeios no zoológico e no parque de diversões, ou aqueles instantes em que se espera alguma privacidade para a neta, como é o caso do banho de espuma. No entanto, a avó está sempre presente e o texto visual, às vezes, a coloca de corpo inteiro, fotografando, ou meio corpo e até mesmo somente o braço que segura a câmera fotográfica.

Note-se que, tal como no livro de Sobral, o *Vó, para de fotografar* também demonstra lograr de avanços no contexto editorial e novas técnicas de *design* que conferem identidade e qualidade às suas ilustrações. Ambos trazem, inclusivamente, jogos cromáticos (nas cores vermelha e verde), icônicos (grande x pequeno) e ângulos (perto x longe) bastante parecidos. A cor amarela aparece sutilmente em ambas as obras, numa espécie de “quebra” dos jogos cromáticos e, ao mesmo tempo, da ideia da agitação das atividades, sugerindo amizade entre as personagens de parentesco.

Os jogos verbais, como os paralelismos e repetições, bastante comuns em textos infantis, também aparecem em ambos os livros. Entretanto, na obra de Brenman, em que a cada mudança de atividade/página a neta repete “Vó, para de fotografar!”, o recurso verbal da repetição aparece com mais força, estimulando no leitor, a todo tempo, inferir sobre qual será a ação ou o lugar que a vovó fotografa vai estar ao passar a página. Neste sentido, verificamos que os jogos verbais e os jogos icônicos se complementam, a fim de gerar expectativas e ludicidade para o leitor; dinamicidade e novos significados para a narrativa.

Ao voltarmos as nossas atenções para as expressões faciais das personagens, observamos que as feições da neta são típicas da criança em puberdade, quando a identidade está em plena formação. De acordo com a psicologia, quando as crianças estão crescendo e entrando na adolescência é comum sentirem vergonha dos mais velhos, sobretudo em locais públicos (BILCHES, 2019, s/n) como é o

caso da neta da obra ora analisada. A garota demonstra, sobretudo através do texto visual, vergonha e aborrecimento para com a avó, o que pode ser uma confirmação de não se sentir segura nos ambientes em que as ações de fotografar acontecem ou, ainda, uma ausência de pertencimento. Amparo, Alves e Cardenas (2004), explicam esse fenômeno:

A identidade organiza-se na confluência do individual e do social, portanto, implica o próprio eu (self) e o outro nas suas várias representações como a família, os pares, as instituições e a comunidade. A noção de identidade relaciona-se, nesse sentido, ao pertencimento e, portanto, tem um caráter ao mesmo tempo individual estrutural (quando ligado à apropriação do corpo próprio, representação de si e imagem do corpo) e social, quando relacionada às dimensões de vinculação ao outro e territorialização. (p.12-13)

Dessa maneira, ao retomarmos à relação entre avó e neta no livro infantil de Brenman, podemos verificar que somente ao final da história, quando a neta vai passar a noite na casa da avó e constata a idosa pensando e olhando as fotos tiradas durante a narrativa (fig. 10) é que as expressões de ambas mudam:



Figura 10 – Expressões de afetividade

Em contraste com as expressões de entusiasmo (por parte da avó) e de aborrecimento (por parte da neta), durante toda a narrativa, temos, respectivamente, expressões de tristeza e surpresa. Ao olhar as fotos da neta, a avó, de olhos baixos, sobrancelhas arqueadas e rosto apoiado num dos braços, parece angustiada com a ideia de atender ao pedido constante da sua ente: parar de fotografar. A neta, ao se deparar com o sofrimento da avó, apresenta um semblante surpreso que pode ser percebido pelos olhos arregalados e o formato de sua boca em “o”. A surpresa da neta está, provavelmente, relacionada à compreensão da importância que o ato de fotografar tem para a sua avó.

Ao virarmos a página, o leitor é, por sua vez, surpreendido com a fala da menina para a avó, que afirma: “-Vó, não para nunca de fotografar! Eu te amo muito!” (p.29):



Figura 11 – Álbum de fotos

A ilustração (fig. 11) mostra as duas de costas, abraçadas, apreciando as fotos tiradas no decorrer da narrativa, em um grande álbum. A reação da menina ao pedir para que a avó não mude seu jeito de ser, além de nos revelar empatia, nos remete, ainda, à citação anterior, na qual certifica o laço social, tanto familiar quanto afetivo, que há entre as duas (avó e neta) e à construção de uma identidade particular, pois a neta agora compreende o significado da ação de fotografar para a idosa.

Novamente, temos a função social do velho, referendada por Bosi sobre a memória. Para a avó da história, fotografar e guardar na memória o crescimento da sua neta, os momentos vivenciados com ela, é tê-la presente em todos os outros em que não estão juntas. Dessa maneira, as páginas finais do livro mostram ao leitor uma transformação nos sentimentos das personagens, uma relação de afetividade entre a velha e a menina. A senhora se mostra disposta a fazer com que momentos, algo abstrato, se transformem em algo concreto, as fotos. Percebemos, portanto, que é através da fotografia que a avó procura guardar as memórias com sua neta e, assim, se coloca em posições e situações inusitadas. É-nos compreensível que isso aconteça, pois, ao envelhecer, o indivíduo volta o olhar a si: O que fez? Quais relações construiu? O que pode gerar certo anseio e fazer com que ele queira aproveitar todos os bons momentos da vida?

Considerações finais

Muitas são as similitudes no que tange as representações do idoso e das relações intergeracionais abarcadas pelos livros ilustrados *O meu Avô*, de Catarina Sobral (2014), e *Vó, para de fotografar!*, de Ilan Brenman & Guilherme Karsten (2018).

Dentre os elementos paratextuais, destacam-se as capas (de tamanhos e cores específicas que coadunam para o sentido geral da obra), contracapas (que propõem jogos cromáticos com as capas), guardas (em que as cores denunciam a ambientação das narrativas e as ilustrações facilitam

a inferência dos leitores na entrada ao livro) e folhas de rosto (com os seus elementos simbólicos e sugestivos que convidam o leitor a passar a página e seguir a leitura) etc.

Dos elementos textuais, sobressaem: a omissão dos nomes dos idosos, a repetição de certas sentenças, bem como as frases de encerramento das obras, proferidas pelos netos-narradores (“O tempo voa quando estou com o meu avô”, para a primeira obra, e “Vó, não para nunca de fotografar! Eu te amo muito!”, para a segunda).

Já entre os elementos icônicos, por sua vez, encontram-se: a presença dos símbolos afetivos (o avião de papel e o relógio, no caso da primeira, e os óculos e a máquina de fotografar, no caso da segunda); as expressões faciais de contemplação entre avôs e netos (o olhar admirado do neto para o avô, na capa da primeira; a expressão de carinho da avó ao fotografar a neta, na segunda); o exercício da empatia, ao se colocarem, netos e avôs, no lugar do outro (quando o neto usa os óculos do avô, experimentando a sua dificuldade em observar, no caso da primeira obra; quando a neta passa a compreender a importância do ato de fotografar para a avó, no caso da segunda) etc. No caso específico das obras analisadas, a interação dos referidos elementos é fundamental para a compreensão de uma experiência humana de natureza afetiva: a relação intergeracional entre avôs e netos. Ressalta-se ainda a importância da memória em ambos os textos literários, pois o exercício de lembrar, rememorar a rotina dos netos com avós é essencial para ativar e valorar uma memória em construção.

Avós, os protagonistas idosos dos referidos livros ilustrados apresentam diferentes gêneros, comportamentos e atividades diárias. Nesse sentido, as obras sinalizam a heterogeneidade da velhice, ao mesmo tempo em que possuem, ambas as personagens, corpos e mentes sadias, uma certa jovialidade, vidas ativas e dedicadas a tutelar os seus netos. É justamente através dessa função social do cuidar, tão relacionada aos vínculos familiares e às questões afetivas, que são apresentadas as relações intergeracionais de cordialidade e cumplicidade entre as personagens avós e netos, contribuindo para a formação literária e remanescente de seus leitores.

Referências

AMPARO, A. M. d; ALVES, P. B.; CARDENAS, C. J. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Rev. Bras. Cresc Desenv Hum*, São Paulo, 14(1), 11-20, 2004.

ARIZPE, E. & STYLES, M. *Children reading picturebooks: interpreting visual texts*. New York: Routledge, 2016.

BRENMAN, I. & KARSTEN, G. *Vó, para de fotografar!*. 1 ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

BILCHES, W. Por que adolescentes às vezes sentem vergonha dos pais. *Gazeta do Povo*. Sempre família. 9/7/2019.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOON, M. Y. & DAIN, S. J. The development of color vision and the ability to appreciate color in picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B; MEIBAUER, J; NACHTIGÄLLER K & ROHLFING, K. J. *Learning from Picturebooks: perspectives from child development and literacy studies*. New York: Routledge, 2015.

CARDOSO, D. M. *A relação texto e imagem na criação do livro-álbum: o caso de Catarina Sobral*. Dissertação de Mestrado em Estudos Literários. Universidade de Aveiro, 2017.

COLOMER, T; KÜMMERLING-MEIBAUER, B. & SILVA-DIAZ, C. (Eds.). *New directions in picturebook research*. New York and London: Routledge, 2010.

CULLER, J. *The Closeness of Close Reading*. V 152, N° 1. ADE Bulletin, 2012.

DIOUF, S. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

FERNANDES, C. R. D. Avós e netos na literatura infantil: vidas compartilhadas. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1089-1112, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400005&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000400005>.

FOX, G. ; GIRARDELLO, G. A narração de histórias na sala de aula. In: GIRARDELLO, Gilka (Org.) *Baús de chaves da narração de histórias*. 4ª. Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

LETRIA, J. J. & LETRIA, A. *Avô, conta outra vez*. Porto: Âmbar, 2008.

LOBATO, M. *Histórias de tia Anastácia*. 5ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2009.

MATOS, G. A. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MENDES, T. M. S. *Da adolescência à envelhecimento: convivência entre as gerações na atualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PRADO, D. *O que é família?*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RAMOS, A. M. *Literatura para a infância e ilustração*. Leituras em diálogo. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.

SILVEIRA, R. *Velhice e morte na literatura para crianças: apontamentos sobre o que e como se ensina a elas*. ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2977/234>
Acesso em: 02. Abr. 2020.

SOBRAL, C. *O meu avô*. Lisboa: Orfeu Negro, 2014.

“A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO”: A REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA NA LITERATURA INFANTOJUVENIL DE DANIEL DA ROCHA LEITE

“THE HISTORY OF CHILDREN WHO PLANTED A RIVER”: THE REPRESENTATION OF CHILDHOOD IN THE CHILDREN’S LITERATURE OF DANIEL DA ROCHA LEITE

Geovane Silva Belo¹

Andréia Souza de Oliveira²

Resumo: O trabalho tem como objetivo compreender como se constitui a representação da infância na obra *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite (2013), autor que representa traços identitários da infância e da força da memória, em diálogo com a cultura amazônica. A construção do objeto de estudo levará em consideração as abordagens teóricas sobre Literatura Infantil em Zilberman (2003) e concepções de infância em Aries (1978).

Abstract: The work aims to understand how the representation of childhood is constituted in the book *The story of the children who planted a river*, by Daniel da Rocha Leite (2013), an author who represents childhood identity traits and the strength of memory, in dialogue with Amazonian culture. The analysis of the object of study will take into account the theoretical approaches on Children’s Literature in Zilberman (2003) and conceptions of childhood in Aries (1978).

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Infância; Daniel Leite.

Keywords: Children’s literature, Childhood, Daniel Leite.

Introdução

O trabalho tem como objetivo compreender como se constitui a representação da infância na obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) do autor Daniel da Rocha Leite. O autor apresenta um relicário de elementos que representam a cultura amazônica e sua constituição simbólica. É possível observar tais aspectos por meio da representação do imaginário, da oralidade e dos

1 Doutor em Educação (UFPA)

2 Pós-graduanda em Linguagem, Cultura e Formação Docente (UFRA)

discursos evocados na obra. A narrativa apresenta o rio como elemento central nas práticas culturais da criança. A construção do objeto de estudo levará em consideração as abordagens teóricas sobre as concepções de infância, assim como a tradução da cultura amazônica na literatura.

A obra de Daniel da Rocha Leite *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) é apresentada no contexto de vida de um povo específico da Amazônia, que são os ribeirinhos, com seus saberes, memórias e vivências. As cenas narratológicas falam da transmissão cultural entre gerações, por isso se observam na sua obra a intuição e a composição da memória como linhas da reminiscência. Este estudo se interessa pela compreensão das concepções de infância na literatura e procura também dar visibilidade à voz de um dos escritores contemporâneos mais premiados do cenário literário do Pará.

O livro infantojuvenil de Daniel Leite alcança leitores múltiplos. As crianças, por exemplo, podem imergir em uma narrativa que dialoga com o onírico, mas ainda atravessada pelas representações sociais da realidade ribeirinha. Desse modo, a memória e a voz do narrador menino estão carregadas de elementos simbólicos que saltam pelas histórias da avó. A linguagem poética se lança na tradução do imaginário e provoca o deslumbre no leitor.

As cenas da infância atentam para a minúcia da observação, com metaforizações, tendo o rio como personagem. Em relação à recepção literária, o leitor, embora distante da cultura ribeirinha, conseguirá perceber os traços identitários do sujeito amazônico, pois a obra se constrói de marcas da ancestralidade e da oralidade na formação da criança. Em especial, a narrativa dá ênfase ao ato de narrar, ao brincar das crianças e à atmosfera do sonho.

A tradução da oralidade tem lugar na voz da avó, personagem na qual a contação de histórias como prática cultural está representada. Sobre isso, Simões e Farias (2017) descrevem que a imagem do narrador está direcionada às pessoas de mais idade das comunidades, devido à vivência, ao conhecimento de mundo acumulado. A transmissão de saberes culturais dos mais velhos é uma prática ligada à força da ancestralidade, comum em diversas comunidades ribeirinhas e indígenas, cujo isolamento geográfico ainda é acentuado.

Outro traço da narrativa são as brincadeiras, que permeiam as fases da infância. Estão relacionadas à cultura e ao local de origem e por meio delas as crianças modificam a realidade, pois “desenvolvem uma ação social e cultural que a recria, com o seu poder de reinvenção, a imaginação” (OLIVEIRA; DIAS, 2017, p. 3). Os autores afirmam ainda que, por meio do brincar, as crianças constroem sua compreensão do mundo. O ato de brincar reflete a forma como elas organizam sonhos, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Esta pesquisa procura também apresentar como o caráter lúdico da criança ribeirinha emana

do rio na obra de Daniel Leite, pois há uma poética das águas, identificada como prática cultural presente na formação dos sujeitos. Os banhos, os saltos, as embarcações, a pesca, os mitos povoam o cotidiano e estão em cada fase do desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança. Assim, outro objetivo deste trabalho é discutir os traços da cultura amazônica na narrativa, uma vez que são elementos significativos que traduzem as concepções de infância. Por isso é relevante verificar de que forma o ato de brincar está representado em *As crianças que plantaram um rio* (2013).

De acordo com Zilberman (2003), a Literatura infantojuvenil surge como produto endereçado à infância e para auxiliar, inicialmente, na formação ética e pedagógica, à medida que surgem historicamente condições específicas acerca dessa fase. A literatura infantojuvenil como arte se potencializa no contato com o extraliterário, com a realidade; a criança, por meio da imersão no poético, amplia sua cosmovisão e realiza uma conexão própria com o mundo fulgurante do brincar.

A representação da infância na literatura

No período medieval, não havia a consciência da particularidade infantil. Existe uma diferença entre sentimento de infância e afeição pela criança para Áries (1978), embora, o conceito de família já carregasse valores como a proteção e o pertencimento. Não havia uma distinção clara entre o mundo adulto e o infantil que colocasse a criança em uma condição privilegiada: “o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. (ÁRIES, 1978, p.99).

Conforme Zilberman (2003), no século XVIII, a afetividade é inclusa na vida das crianças, nesse período, as mulheres também ganham um pouco mais de autonomia devido à liberdade advinda do liberalismo. No período anterior, o patriarcalismo conduzia a educação de maneira geral. Já neste novo momento, a mãe adquire mais liberdade e passa a assumir o papel doméstico, sendo responsável pelos cuidados dos infantes. Com isso, a ama de leite já não é utilizada e esse contato materno nos primeiros anos de vida diminui a mortalidade das crianças, portanto, é a partir do século XVIII, que, de fato, a nova concepção de infância é firmada, com maior atenção às etapas de desenvolvimento e formação intelectual da criança.

Zilberman (2003) menciona ainda que a nova concepção de infância se fundamenta de diferentes formas. Na França, por exemplo, o movimento no início do século XVII aborda dois lados, o das crianças burguesas que precisavam ser cuidadas com carinho e preparadas para ter uma boa edu-

cação, enquanto as crianças pobres recebiam atenção para garantir a mão de obra para a burguesia, ou seja, para assegurar a sobrevivência do modelo econômico.

Zilberman (2003) descreve que a literatura na Idade Média era voltada para a vida social dos adultos e aponta as normas tradicionais desempenhadas pelas famílias na sociedade. Em meados do século XVII, quando surge, então, a literatura voltada para crianças, ainda de acordo com a escritora, o valor dado à infância torna-se crucial para a construção de uma literatura voltada à prática pedagógica.

Nesse contexto, segundo Lima (2016), a infância representada nos livros infantis em diversos gêneros pode ter sido a realidade vivida até mesmo por escritores:

Sendo assim a literatura, ao privilegiar a criança como personagem, passa a habitar romances e poemas para representarem uma determinada realidade da infância na vida da criança brasileira, inclusive a autobiografia dos próprios escritores. (LIMA, 2016, p.2).

A literatura infantil se desenvolve a partir de um período que impôs uma formação para crianças e jovens, com o intuito de educar para a vida adulta, por isso a ênfase à preservação do lar e ao surgimento de um espaço privilegiado do jovem na sociedade. Assim, as transformações no conceito de educação foram fundamentais para esse processo. Tais aspectos justificam a relação aproximada entre literatura infantil e formação pedagógica.

A representação da infância na literatura não se deu no século XVII nem no século XVIII. De acordo com Zilberman (2003), essa representação aconteceu na segunda metade do século XIX, quando as histórias passaram a ser representadas por crianças como o menino *Tom Sawyer*, de Mark Twain, publicado em 1876. Eram bonecos que tinham vidas que imitavam as crianças, como o boneco “Pinóquio” do escritor Carlo Collodi, cuja primeira aparição se deu em *As aventuras de Pinóquio* em 1883.

O escritor Monteiro Lobato foi o precursor da literatura infantil de origem brasileira. Segundo Biasioli (2007), não tem como falar de literatura infantojuvenil sem citar Monteiro Lobato, que se preocupou com essa literatura ao criar a obra *Narizinho Arrebitado* em 1921. A obra foi o destaque da literatura na época por ter se preocupado com a realidade.

Deu-se, assim, o percurso da literatura voltada para crianças, com elementos narrativos, discursivos e visuais capazes de impactar o leitor criança e adolescente. Essa nova literatura representou a infância no Brasil, tendo em vista as identidades da cultura brasileira.

Já a Literatura da Amazônia tem, em sua cosmogonia, marcas das narrativas orais, da circulação dos mitos entre as gerações. Nessa literatura, há confluências culturais e uma poética do imaginário. Fernandes (2004) considera a literatura da Amazônia como conjunto de obras com traços de identificação da região, para ele as obras são marcadas pelas identidades culturais, são esses elementos que a constituem, mas isso não quer dizer que sejam “da Amazônia” no sentido estritamente regional, pois suas particularidades são apenas pontos de partida para uma visibilidade multifacetada do mundo, em que a cultura já apresenta uma função estetizante.

O mito está gestado no imaginário de muitos povos, como relicário cultural, por meio do qual se revelam muitos fenômenos das florestas, dos rios, das identidades, sendo um signo arquetípico que também se revela nas cosmogonias do mundo amazônico e na memória coletiva:

Daí, destacamos a importância, em compreender o mito enquanto elemento recorrente na literatura Amazônica, de modo geral, afinal, o ser humano sempre cultivou a curiosidade sobre a existência do mundo, a origem dos fenômenos naturais, o surgimento de cada ser presente e, o mito, como observamos, é um dos caminhos que conduzem a possíveis respostas dessas indagações. (COSTA, 2016, p. 32).

É possível observar que, nas obras citadas, rios e florestas se tornam espaços literários comuns, inspiração de escritores, uma vez que a cultura amazônica é constituída por elementos singulares, com personagens encantados submersos nas águas ou embrenhados na mata. Assim, o imaginário do povo amazônico é força que ganha lugar na voz dos escritores, pois “é uma cultura marcada pela riqueza de símbolos, de completa relação com a natureza” (COSTA, 2016, p. 39).

O imaginário assumiu desde sempre o papel de dominante no sistema de produção cultural amazônico. Como consequência, atribuição amazônica à literatura brasileira se fez e se faz, predominantemente, por meio de produtos desse imaginário [...]. (LOUREIRO, 2000, p. 66).

Na obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) é possível identificar que a cultura amazônica e a infância estão intrinsecamente conectadas. Para o povo ribeirinho, o rio é a base da sobrevivência, pela importância do consumo da água, da pesca e também da construção de uma atmosfera mágica, na qual a criança manifesta sua relação com o mundo social, histórico e poético. O rio assume o estatuto de protagonista na obra de Daniel Leite.

A diversidade cultural dos ribeirinhos é compreendida por Silva (2017) como “autêntica”, pois é algo natural, ou seja, não possui, do ponto de vista identitário, influência da globalização:

[...] o ribeirinho original ainda não teve sua identidade sufocada pela globalização histórico-espacial e cultural da região, uma visão lúdica que ignora que a identidade e as diferenças são construídas por conflitos e tradições. (SILVA, 2017, p.05).

As narrativas orais da cultura amazônica também têm um lugar privilegiado na literatura. A transmissão dos valores culturais e a permanência da memória tradicional são traços da escrita amazônica para Loureiro (2000), símbolos “inesgotáveis” de saberes. Ainda sobre as narrativas orais, Oliveira e Santos (2007, p.1) descrevem uma cultura configurada pela transmissão de saberes dos “mais antigos”, e a natureza faz com que o sujeito se debruce sobre um mundo imaginado.

De acordo com Lima (2016), autores paraenses no século XIX escreveram obras abordando a infância como representação da própria vida, geralmente os textos narravam fatos que ocorriam no contexto daquele período, resultantes dos esforços da memória.

A Literatura infantojuvenil de Daniel da Rocha Leite

Daniel da Rocha Leite é carioca, mas se mudou para Belém ainda criança. Formado em direito, também possui graduação no curso de licenciatura plena em letras com habilitação em língua alemã, Pós-graduado em Letras e Análise Literária, Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela UNAMA. É autor de diversas obras, de múltiplos gêneros, como poesia, crônica, conto e romance. Recebeu várias premiações nacionais, como o Carlos Drummond de Andrade do SESC-DF em 2007 com a poesia *Travessia para um abraço*. Venceu três vezes o prêmio de literatura do Instituto de Artes do Pará (IAP) com os livros de contos *Águas imaginários* em 2004, *Casa de Farinha e outros mundos* - infantojuvenil pela SECULT/PA - em 2007. Ainda no ano de 2007 venceu novamente o Prêmio IAP com o livro de contos *Invisibilidades* e foi selecionado pelo prêmio Dalcídio Jurandir da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves em 2010 na categoria crônica. Venceu o prêmio Wallace da Academia Brasileira de Letras com o romance *Girândolas*. Daniel Leite com a obra infantojuvenil *Procura-se um inventor* recebeu também o Prêmio Rafael Costa da Academia Paraense de Letras em 2010. O escritor ainda foi selecionado para o edital de Cultura do Banco da Amazônia (BASA) por

três edições com as obras infanto-juvenis *Livro Pero Vero* em 2010, *A história das crianças que plantaram um rio* em 2013, em 2014 *A menina árvore e Menino astronauta* e, em 2011, o livro *Aguarrás* com 90 poemas.

Na Amazônia, além da cosmovisão fantástica, existe uma aproximação da natureza com os sujeitos amazônicos, a procura da sobrevivência diante do isolamento geográfico, um sentimento de pertencimento entre as pessoas e o mundo aquático.

A escrita de Daniel Leite é uma prosa-poética. Extremamente metafórica. Ele brinca com as palavras, escolhe-as com cuidado para depois arrumá-las nas páginas. Algumas delas trazem uma única frase, algumas vezes as palavras sobem e descem “desenhando” pequenas ondas no papel. Tudo trabalhado com uma poesia capaz de preencher o coração dos leitores com um rio, cujo curso é a vida que corre nas veias da Amazônia, que é o nosso corpo. (MARTINS, 2016, p.79).

O rio, por si só, já possui sua magia poética, uma função cósmica, é também um corpo integrado à vida social da Amazônia. Daniel faz esse rio ser ainda mais esplêndido e identificado ao receptor, principalmente ao leitor da Amazônia. Ao recorrer ao mito, fazendo uso de imagens simbólicas, a obra provoca o caráter devaneante e interage com o sentimento de pertencimento, porque dialoga com os saberes culturais locais. O desfecho da narrativa provoca uma releitura, de lentidão no trato com o simbólico. Há, em Daniel Leite, uma mensagem estética e social. A obra move os sentimentos ligados à poética das águas e à atmosfera dos sonhos.

As crianças que plantaram um rio: a infância e a poética das águas.

A narrativa em *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) traz elementos culturais que são específicos dos habitantes das margens dos rios. A obra possui uma paisagem de memórias e convida a imaginação do leitor a mergulhar em narrativas permeadas pelo maravilhoso.

O narrador faz um prelúdio da história chamado: “Mergulho no rio” (LEITE, 2013, p.7), assim já introduz o leitor no universo poético. Descreve o cenário amazônico como se estivesse entrando no passado e o vivesse naquele momento: “Sou menino crescendo nas palavras do rio que cresciam em mim. Trapiche da nossa casa. Águas grandes chegando. Inverno do norte. No chão da nossa casa

o rio vinha morar”. (LEITE, 2013, p.19). Nessa passagem, percebe-se a magia do rio na percepção do narrador menino, o qual descreve que, com o crescimento do rio, também a criança cresce junto e passam a confluir o ser e o mundo das águas. O flúmen desperta a imaginação da criança que, em sua própria narração, continua: “Nossa casa tinha pernas magras e altas. O rio ficava ali, respirando noite e dia, embaixo da nossa casa aérea” (2013, p.19). No seu imaginário, o rio também era um ser vivo, era como um menino.

É possível observar o espaço em que a história acontece quando o narrador detalha: “Barcos e barros, farinhas e fomes, vida que vinha e ia, voltava o rio sempre. Era o tempo das chuvas. Tempo delas. Tempo do rio morando com a gente” (LEITE, 2013, p.19). As chuvas ocorrem em período constante na Amazônia, principalmente nos locais onde habitam os ribeirinhos. Nesse local há maior concentração das matas fazendo parte da realidade dessas pessoas na maior parte do ano.

Portanto, para as crianças, o período de chuvas leva às cheias dos rios, o que constitui um momento de alegria e de brincadeiras. Mas na Amazônia esse ciclo também é preocupante, pois a alimentação se torna mais difícil, é mais complicada a pesca, em alguns locais ocorre o alagamento e as plantas das quais retiram sua subsistência apodrecem nas raízes, por exemplo, a mandioca da qual os ribeirinhos produzem diversos alimentos como farinha, tapioca, tucupi, beiju, entre outros. Essa é a realidade ribeirinha em épocas do inverno, quando os rios enchem. Quando a cheia termina é tempo de voltar às lutas, de buscar os alimentos, tempo de plantar novamente.

Daniel da Rocha Leite faz uso dos elementos da cultura como representação literária, descreve poeticamente a vida durante as cheias e também as graves secas, demonstrando o respeito às chuvas e às marés, pois partilha da consciência dos ciclos: “o curso do rio também é marcado na narrativa mostrando a sua importância no curso da vida ribeirinha” (COSTA; CAMELO, 2017, p.3).

Meses depois, o rio voltava para o seu lugar, ali, ao nosso lado, vizinho de águas. O rio se arredava um pouco, voltava para o nosso quintal, esperava. Tempo se cumpria, estio chegava, o rio emagrecia. Tempo de tarrafas e tarefas. (LEITE, 2013, p. 20).

O rio é visto, em algumas passagens, como companheiro e, ao mesmo tempo, como íntimo da solidão. As crianças personificam as águas e deixam de lado os pais e avós para irem brincar, uma prática adquirida desde o início da vida. Nas cheias, as brincadeiras se tornam mais frequentes. Na citação, a seguir, o narrador descreve como ficavam as crianças e os adultos nesse tempo. Todos, de certa forma, tinham algum tipo de relação com o rio:

Águas Grandes eram o tempo do nosso mundo, meninos e meninas correndo pelo trapiche inundado “Tempo de gente só”, dia a minha mãe; “tempo solidão”, repetia a minha avó, enquanto o meu pai conferia a altura do rio chegando. (LEITE, 2013, p. 23).

A representação na narrativa aponta para a visão infantil em relação à família. As “Águas grandes” são o tempo da criança, do “tempo solidão” da avó, do trabalho do pai, incumbido da medição da altura do rio. Existe também o distanciamento afetivo da criança em relação aos adultos, resultado da concepção de infância adquirida ao longo da história.

Em *As crianças que plantaram um rio* (2013), a infância é vista como tempo da imaginação, no qual as crianças experimentam a liberdade e narram suas percepções do mundo, suas brincadeiras imersas nas encantarias das águas.

O brincar das crianças

A vida do narrador menino é contemplativa, imersa na existência do rio. Nas cheias, dia e noite, o rio e a criança estão juntos, como amigos, coautores da vida. Durante o dia, o menino é um observador atento: “Eu, ali, olhando para ele [o rio] pelas frestas do assoalho, via passar toda a sua vida” (LEITE, 2013, p. 29). Era “Um menino e seus redemoinhos de sonhos e águas. Um rio-mar e um menino. Perto da nossa casa, junto da gente, tudo do rio eu sonhava”.

Será que o rio também sonhava os meus sonhos, a minha correria em suas margens, o meu andar de menino, o seu andar de rio, a gente ali, lado a lado, sonho a sonho, correndo juntos, vivendo uma vida de menino e rio? Sabia o rio dos meus sonhos: um barco, canoa, casco ou montaria, sempre sonhos. Mãe d’água, folha navegando, formigas atravessando, correria de jacundás. (LEITE, 2013, p. 34).

As brincadeiras também estão imersas no universo onírico. O rio também sonha. E as brincadeiras estão alinhadas ao mundo amazônico, barco, canoa, casco, montaria. O brincar com a linguagem, a imaginação permeada de figuras encantadas como a “Mãe d’água”. A vida de menino de rio se insere no entrelugar, entre o imaginário e a realidade.

As crianças, através do ato de brincar, conquistam mais autonomia. No caso do rio, vão descobrindo e criando novas formas de se relacionar. O tempo do sonho é o tempo do rio, confidente e amigo. Depois, ao crescer, o rio se torna lugar de trabalho, sustento. Nas cheias ou na estiagem, as crianças podem criar e recriar suas formas de brincar. As brincadeiras são feitas da imaginação e da relação com o mundo das águas: “(...) sonhos barcos, sonhos botos, sonhos vida, saltos e pescarias, barrancos e banhos” (LEITE, 2013, p.30).

É importante ressaltar que a brincadeira não é algo inerente à vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar a partir das relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a sua cultura. De acordo com Ângela Borba (2003), o brincar envolve múltiplas aprendizagens.

A liberdade de brincar na infância possibilita que as crianças percebam quais são os seus próprios limites na arte de brincar. “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor” (BORBA, 2003, p.41). As brincadeiras são consideradas para Boeno (2011), como uma particularidade muito importante para o desenvolvimento durante a infância.

Na narrativa, estão os elementos do cotidiano da criança, “o brincar está estreitamente ligado à formação dos sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos nos quais convivem cotidianamente” (BORBA, 2003, p. 39).

Daniel Leite possibilita ao leitor o “mergulhar” na história e vivenciar as emoções junto com os personagens. E, como muitos leitores também são ou foram ribeirinhos, a leitura acende as lembranças de sua vida. (MARTINS, 2017, p. 78).

Daniel Leite revela os objetos que são utilizados principalmente para a subsistência como barcos, canoas, cascos, entre outros, e a criança constrói interações e brincadeiras com esses elementos que estão refletidos no dia a dia dos ribeirinhos. De modo geral, a criança amazônica se relaciona com a sua cultura e a (re) significa de acordo com sua ótica lúdica.

A minha avó, bem velhinha, pequenina e magra, parecia um peixe saído do rio quando ela passava a me contar as suas histórias. A minha avó, os seus olhinhos miúdos. As marcas da vida em seu rosto eram escamas do tempo que tentavam esconder a luz dos seus olhos negros. (LEITE, 2013, p.45).

Novamente, o narrador criança faz uma interação com o universo maravilhoso das águas, utilizando a comparação do “peixe saído do rio” com as características da avó. Aqui há a representação da imaginação, da espontaneidade como traços da infância. As relações com o mundo são visuais, fluem por meio da sua presença no mundo, das práticas culturais que a definem.

O universo onírico da criança

Alguns traços da infância e da memória estão representados na contação de histórias da avó. As brincadeiras no rio, os movimentos das pequenas ondas são lembranças e sonhos na poética das águas.

Gente toda da nossa casa dormindo, eu sonhava com o rio, sonhava com suas profundezas, com seus mistérios, alturas e abismos, céu e chão, alma e lama. Sonhos peixes, ninhos de puraquês, gigantes pirarucus, piraras imensas. Sonhos barcos, sonhos botos, sonhos vida, saltos e pescarias, barrancos e banhos”. (LEITE, 2013, p.30).

O narrador faz uma fusão da realidade e do sonho. No mundo amazônico, há peixes gigantes, profundezas, mistérios, mitos que envolvem esse universo maravilhoso. Os seres citados pelo menino no sonho lhes chegam pela observação, pela curiosidade e, principalmente, pelas narrativas dos pescadores ou das pessoas mais vividas da comunidade. Como exemplo, há muitos encantados neste universo onírico: a boiuna, a matinta, o boto. Todos esses seres mágico-religiosos atravessam o cotidiano da criança e ajudam a construir a sua atmosfera cósmica: “Um menino e seus redemoinhos de sonhos e águas. Um rio-mar e um menino. Perto da nossa casa, junto da gente, tudo do rio eu sonhava”. (LEITE, 2013, p. 31)

O devaneio da criança mostra, então, que suas encantarias da linguagem estão presentes em sua vida pela contação de histórias e pela percepção criacionista do mundo. No seu dia a dia, os encantados se corporificam na voz das narrativas orais.

Assim como a criança sonha com o rio dentro do seu contexto social, metamorfoseando ima-

gens aquáticas, ela também imagina o rio sonhando com as casas, com a “gente” transfigurada em peixe:

Será que o rio sonhava como se fossem brinquedos? Sonhava o rio com as casas da gente como se fossem caracóis? Em seus sonhos de rio, ele sonhava gentes como se fossem peixes, pássaros e outros bichos? Sonhava o rio nossos sonhos de gente as águas? (LEITE, 2013, p. 35).

A magia do rio é uma poética do imaginário, a voz da criança procura no mundo das águas seu próprio universo onírico. Sobre a fantasia no onirismo da criança, Bachelard (1988, p. 28) descreve que “nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão à contra vento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo”. A infância capta a beleza do sonho, a fantasia dentro do cotidiano transforma e amplia a realidade amazônica. O sonho do narrador criança é baseado em imagens devaneantes. A obra de Daniel Leite traz um menino dentro de um sonho de rio ou um rio dentro de um sonho de menino.

O fascínio pelas narrativas orais

A personagem da avó, no livro de Daniel Leite, é a porta-voz dos saberes, contribui como mestra e entidade afetiva na formação da criança de rio. A avó é a memorialista, artesã da palavra, contadora de histórias. A tradição oral dá sentido à cultura amazônica. As pessoas mais vividas carregam a vivência, o elo com o passado e os mitos. São estas narrativas que confluem do real para o imaginário, atrelando as experiências de vida aos seres encantados dos rios e das florestas.

Portanto, esses seres encantados e o universo que eles habitam fazem parte da formação do imaginário amazônico. Esse é mais um dos traços da cultura amazônica traduzidos na obra de Daniel da Rocha Leite, pois assim são constituídos os valores do povo ribeirinho, por meio da transmissão dos ensinamentos a partir da vida-experiência.

A contação da avó aumenta o poder criativo da criança por meio dos mitos de criação, para isso se percebe a preocupação dela com o ato de narrar. Por meio da oralidade, as crianças adquirem um conjunto de saberes culturais. São os modos de narrar e o lúdico destas histórias que fecundam o universo onírico.

Lembro que era dia, uma vez, no início de uma tarde, quando eu pedi que a senhora contasse mais uma história pra gente.

Lembro-me do mundo da sua resposta:

- Não, meu filho. História de dia não.

Eu ali, sempre menino, sempre já.

(...) – por quê, vó?

- porque história é sonho, meu filho. História é noite.

E um dia foi noite, nos olhos da minha avó, quando ela me contou uma história que eu nunca esqueci. (LEITE, 2013, p. 61).

As histórias evocam o maravilhamento. “História de dia não”, o trecho revela a atmosfera do mistério. Por isso o fascínio da criança com o narrar: “História é noite”. Há o lugar e o momento certo para as narrativas encantadas. O narrar da avó produz os efeitos mágicos que estarão sempre presentes na memória do narrador, na lembrança do ser criança. Sobre essa prática de contar histórias, Barbosa (2012) declara: “como” contá-las é fundamental para que o momento seja marcante para o receptor das narrativas.

O ato de contar histórias requer não apenas o saber contar, mas o como contar. Uma história contada tão-somente é deleite para alguns, por determinado momento. Uma história bem contada permanece por longos anos na memória de quem a ouviu. (BARBOSA, 2012, p. 12).

E assim acontece na obra de Daniel Leite, o fascínio pela contação de histórias está representado no relato do narrador, quando descreve o contar como mistério, fonte de itinerários, passagem das cenas da vida ao imaginário:

Quando ela começava a contar uma história, muitas vezes eu nem sabia que era uma história.

Era uma pergunta, era um silêncio, era uma palavra, era um olhar de vó, a luz do mundo de uma das suas histórias. Sem eu nem saber, sequer desconfiar, a história já estava acontecendo. (LEITE, 2013, p. 45).

Para Barbosa (2012), o contar está atrelado, além do tom da voz, à apresentação, ou seja, à performance, aos recursos utilizados durante a sua execução. Todas as expressões utilizadas pela avó na narrativa da criança são fundamentais para a compreensão da história: “Os gestos, as expressões faciais, o olhar em várias direções, o franzir do rosto, os murmúrios, o silêncio são alguns dos muitos recursos de que se vale o contador para dar sentido ao que se conta”. (BARBOSA, 2012, p.12).

Durante a narrativa, há um momento em que a avó descreve a morte do rio, cena de tristeza, uma vez que o rio é o protagonista da vida ribeirinha:

Abandono que se ouvia longe, eco, solidão. Vento que tinha arame farpado por dentro. (...) a sombra do rio chorava um choro mudo, sem alma de águas. Ninguém ouvia, mas todo mundo era capaz de sentir a tristeza da sombra do rio. Era dor muita, meu filho. (LEITE, 2012, p.67).

Em seguida, a avó conta o momento apoteótico da narrativa: o renascer do rio. A chuva, como símbolo de vida, está nas mãos das crianças como semente. Os meninos e as meninas também são encantados e podem plantar o rio. A chuva como devaneio, elemento fundamental para o renascimento, para reflorescer as esperanças e os sonhos:

O sol estava nascendo quando elas foram até o lugar onde ficava a sombra do rio. Chegando lá, meu filho, as crianças que tinham a chuva em suas mãos fizeram semente e lançaram as suas águas no chão da sombra do rio. Aqueles meninos e meninas, meu filho, plantaram um novo rio, sonharam um novo mundo, semearam uma nova história. (LEITE, 2013, p. 71).

Não está explícito como o rio morreu, mas fica subentendido, pelo interdiscurso, que o rio pode ter falecido por questões sociais. A região amazônica sofre com a construção de barragens, com o desmatamento, com a extração de minérios, com a miséria. Além disso, há secas severas, em que o rio parece desaparecer. Daniel Leite em *A história das crianças que plantaram o rio* (2013) promove um diálogo entre a literatura e a cultura, a realidade e o devaneio: “A memória, enquanto acervo de lembranças, não é um produto qualquer resultante de

vivências, mas um processo que se faz no presente para atender às necessidades do presente” (BARBOSA, 2013, p. 67).

Considerações finais

A criança, na obra de Daniel da Rocha Leite, está representada como sujeito ativo que possui a liberdade de viver como tal. Por muito tempo, esse direito lhe foi negado, tendo de agir, vestir-se e trabalhar como adultos. O narrador tem na sua voz a força do imaginário, construído a partir do cenário maravilhoso do rio e das contações de histórias da avó.

A obra mostra a realidade da infância e dos adultos e é possível compreender traços identitários dos ribeirinhos da Amazônia. Apresenta também os elementos da oralidade como marcas da transmissão de saberes e da preservação das memórias.

As brincadeiras das crianças envolvem práticas culturais, pois se associam ao ambiente em que vivem. Na obra, as brincadeiras acontecem no rio, tornando-o personagem e construtor dos devaneios e encantamentos da criança.

O convívio social e cultural também se reflete no universo onírico da criança. Os seres encantados que habitam o mundo das águas contribuem para a construção da paisagem imaginativa e para o florescimento da ludicidade. Os elementos culturais são fundamentais para (re)criação do mundo e para constituição de uma atmosfera de sonho, uma vez que a imaginação das crianças parte de suas vivências.

O fascínio pela contação de histórias na obra envolve a memória afetiva e a estrutura de sentimento do narrador criança, pois a personagem avó, com seus modos de narrar, aproxima realidade e imaginário. A relação da criança com a natureza depende do aprendizado que as histórias da avó proporcionam. Os saberes desta personagem ensinam a criança a ouvir e a sentir o rio, ajudam a preservar as lembranças, os sonhos, a compreender as tristezas, os silêncios e as alegrias. Daniel Leite apresenta o rio como elemento central e formador das práticas culturais da criança.

As representações da infância no livro de Daniel Leite carregam muitas questões identitárias, sociais, mas trazem, sobretudo, imagens simbólicas do universo sensorial e afetivo da criança. **É possível observar na narrativa a representação do imaginário e da atmosfera infantil na construção das personagens e do espaço literário.** A metáfora do plantio do rio é a mais significativa de todas, pois as crianças que têm as sementes de chuva, assim como o rio, são a própria fonte da

vida e dos sonhos amazônicos.

Referências

ÁRIES, Philippe. *História social da Criança e da Família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Joaquim. *Narrativas orais: Performance e memória*. Manaus: UFMA, 2011.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: *Brasil, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

COSTA, Lucimara. *O imaginário Amazônico em torno do rio em A história das crianças que plantaram um rio de Daniel da rocha leite*. VI Ciella - Congresso internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

COSTA, Lucimara; CAMELO, Marco. A história das crianças que plantaram um rio: a personificação do rio em uma história de águas e sonhos. In.: *Ribanceira, Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará*. Belém: 4 (1): 48-61, out. 2017.

COSTA, Jaqueline. *Identidade e Cultura amazônica em obras literárias infantojuvenil*. Disponível em :

http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1733/1/POS_DEFESA_Jaqueline%20-%20DISSERTACAO%20de%20Mestrado%20com%20ficha%20catalografica.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 5 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FERNANDES, José Guilherme. Literatura brasileira de expressão amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica? In.: *Graphos*, João Pessoa, 6. (2): 111-116, fev. 2004.

FREIBERGER, Rita. *A literatura infantil aliada ao desenvolvimento da pedagogia de projetos interdisciplinares*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil Brasileira: História & Histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Daniel. *A história das crianças que plantaram um rio*. 1. ed. Belém: Ponto Press, 2013.

LIMA, Maria. A literatura paraense como fonte para o conhecimento da história da infância na Amazônia. In.: *Arquivo Brasileiro de Educação*. v. 4. (9) Belo Horizonte. Dez. 2016.

LOUREIRO, Paes. *João Paes Loureiro: obras reunidas*. v.4. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de. *Lamparinas para cegos: literatura acessível na Amazônia*. Disponível em:

http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/10/joana_celia_do_socorro_gomes_de_andrade_martins.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

MEDEIROS, Luciana. *Daniel é “Pero Vero” da literatura paraense*. Disponível em: <http://holofotevirtual.blogspot.com/2011/08/daniel-leite-e-peso-vero-da-literatura.html>. Acesso em: 21 de mai. 2019.

NUNES, Brisa. Da ilustração de livro infantil ao imaginário amazônico: *mergulho em “A história das crianças que plantaram um rio”*. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8647>. Acesso em: 18 de mai. 2020.

OLIVEIRA, Carla; DIAS, Adiclecio. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 1ed.v. 13, Jan. 2017.

PORTAL Cultura. *Circuito Entrevista - Daniel Leite*. Disponível em: <https://youtu.be/-G3AAKQ40t8>. Acesso em: 21 mai. 2019.

SARMENTO, M. J. *Imaginário e cultura da infância*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade de Minho, 2004.

SIMÕES, Maria Galvão; FARIAS, Cristiane Socorro. As narrativas orais e o imaginário das crianças ribeirinhas. *Re-*

vista do Programa de Pós-graduação em Letras. Santa Maria: 27 (55): 09-128, dez. 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Atual e Ampliada, 2003.

PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: ANALISANDO A FIGURA DA PRINCESA NEGRA NO CONTO *PRETINHA DE NEVE E OS SETE GIGANTES (2013)* BLACK CHARACTERS IN CHILDREN'S LITERATURE: ANALYZING THE FIGURE OF THE BLACK PRINCESS IN THE SHORT STORY *PRETINHA DE NEVE AND THE SEVEN GIANTS (2013)*

Maria Rosane Alves da Costa¹

Resumo: Este artigo toma como objeto de estudo o conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes (2013)* e tem como objetivo analisar a construção da imagem da personagem principal da obra, a qual é uma princesa negra. A análise considera tanto o texto verbal quanto as ilustrações.

Abstract: This article takes as its object of study the short story *Pretinha de Neve and the Seven Giants (2013)* and aims to analyze the construction of the image of the main character of the work, which is a black princess. The analysis considers both the verbal text and the illustrations.

Palavras-chave: personagem; princesa negra; ilustrações.

Keywords: character; black princess; illustrations.

Considerações iniciais

O conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes (2013)* apresenta uma proposta de ruptura com o imaginário ocidental acerca da imagem da princesa, uma vez que longe de apresentar essa personagem por meio de uma imagem que corresponde à sua representação na cultura europeia, traz uma princesa negra, que foge aos traços tradicionais internalizados para esse arquétipo no inconsciente coletivo brasileiro.

Nessa narrativa é perceptível também um destaque para a construção intertextual da obra, para seu caráter paródico e, portanto, para o confronto entre imaginários no que concerne à figura da princesa, explorando a presença de personagens negras na realeza, além de explorar bastante a ilustração como elemento decisivo para a presença positiva do negro na obra.

Em face disso, o objetivo desse trabalho é analisar como se constrói a imagem da personagem princesa a partir do conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes (2013)*, o qual traz uma princesa negra como protagonista, promovendo uma abordagem positiva do negro.

¹ Mestre em Letras pela Universidade de Pernambuco com a pesquisa intitulada *Imaginário, princesas negras e literatura infantojuvenil: por uma educação literária antirracista no 6º ano do ensino fundamental*.

Literatura infantojuvenil e personagens negras

A literatura infantojuvenil teve origem na Europa, entre os séculos XVII e XIX e, desde seu surgimento, já era possível notar representações que continham forte teor racista. Segundo Oliveira (2007), desde os contos dos Irmãos Grimm já se podia notar a negatividade que permeava a elaboração das personagens negras.

Lajolo e Zilberman (2007), por sua vez, afirmam que a literatura infantojuvenil brasileira sofreu muita influência das narrativas europeias, tanto que a maior parte das histórias contadas no Brasil advém do folclore europeu e não absorveram quase nenhuma peculiaridade local, ou seja, não incorporaram elementos das culturas negra e indígena.

Nessa literatura, a personagem negra começou a aparecer a partir da década de 1930, pois antes era ausente e quando aparecia nem sequer falava (OLIVEIRA, 2007). Mesmo a partir desse período em que as personagens negras passaram a integrar o enredo, as narrativas infantojuvenis continuaram perpassadas pela ideia de branqueamento.

Com isso, as representações da pessoa negra no discurso literário infantojuvenil consistiam em imagens de caráter estereotipado, eurocêntrico e, muitas vezes, racistas. A antropóloga e escritora Heloísa Pires Lima, em estudo recente, ainda tece várias críticas a esse respeito; para ela, a figura do negro continua sendo objeto de estereotipia e de um leque resumido de representações, aparecendo, quase sempre, como perdedor social. Sobre isso, ela afirma que:

No caso brasileiro, repertórios africanos ficaram bastante desconhecidos, verdadeiros tabus evitados de qualquer forma. Resultado, o padrão africano ficou bastante restrito em espessura humana. A origem europeia de personagens é representada numa gama psicológica versátil e em posições sociais as mais variadas. Bonzinhos, malvados, apaixonados, tristes, príncipes, mendigos, enfim, abarcam uma representação ampla como espelho da realidade. Já a origem africana foi fixada quase unicamente como perdedora social. Tal como a África das mídias contemporâneas, prevalece a dor, o sofrimento, a passividade, inferioridade política entre outras imagens. Deste modo, o comparativo com os demais mundos é uma premissa mantenedora de hierarquias para o imaginário no recorte das origens continentais. O problema não está em existir a representação contemplada, e sim na insistência em não ampliá-la. (LIMA, 2018, p. 36)

Destarte, é perceptível uma dicotomia na forma como brancos e negros são representados no discurso literário, evidenciando que enquanto aqueles têm direito a múltiplas imagens, sendo retratados por meio de diferentes olhares, esses têm apenas uma imagem estática que está diretamente

ligada a aspectos negativos, os quais contribuem para reforçar ideias de cunho racista e reforçar na literatura a visão já legitimada social e historicamente em nosso país: uma suposta superioridade branca e uma supervalorização da cultura europeia/ocidental em detrimento das culturas africanas, com vistas a contemplar somente uma parte dos elementos culturais que fazem do Brasil um país multicultural.

Ainda pensando na dicotomia entre personagens brancas e personagens negras, Oliveira (2007) assevera que o negro era associado à ruindade e feiura, enquanto os brancos ligavam-se aos ideais de beleza e benevolência. Além disso, eram recriadas as relações entre senhores e escravos, com predominância das dualidades branco-algoz, negro-vítima.

As imagens mais recorrentes de personagens negras na literatura infantojuvenil, de acordo com Lima (2005), têm sido as seguintes: escravo, grotesco, frágil, perdedor, passivo, bobo e desajeitado. Sua imagem aparece também ligada à falta de limpeza e à burrice, além de que, se a personagem for mulher, normalmente será retratada como empregada doméstica. Tudo isso torna possível discordar de Nelly Novaes Coelho, quando esta afirma que “na (literatura) infantil mesclam-se, em pé de igualdade, personagens das várias raças; e também é abordado frontalmente o problema do racismo, como das grandes injustiças humanas e sociais” (1987, p. 10), pois mesmo que já haja algumas obras literárias cujos personagens negras são abordados com legitimidade e valorização, há ainda um grande conjunto de representações depreciativas nesse sentido.

Tradicionalmente, conforme Brookshaw, “nas histórias infantis a negritude era associada ao mal e os que faziam mal eram negros” (1983, p. 13), bem como era comum o negro ocupar o lugar de narrador, fosse reforçando a imagem de preto velho, das amas-de-leite ou das cozinheiras negras, imagens essas que são representativas de estereótipos e que contribuíram “apenas para justificar a submissão de que (os negros) são vítimas” (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 7).

Dessa forma, ao invés de promover uma imagem positiva da população negra, esses tipos de representações “reforçam estereótipos de subserviência, inferioridade, passividade, e autopercepção negativa por parte dos personagens negros e, ao contrário, delineia os brancos como aqueles que são superiores, têm altivez, autoestima e o poderio social” (OLIVEIRA, p. 5), indo de encontro ao que se espera de um país cuja cultura é significativamente marcada por traços africanos e carece desse reconhecimento para aprender a lidar com a diferença.

Nessa perspectiva, a personagem negra deve assumir lugares de destaque nas obras infantojuvenis, pois consoante Oliveira (2007), a população negra deve ser valorizada através da caracterização das personagens, as quais devem ser delineadas positivamente pelos seus traços negros numa tentativa de ressignificar o conceito de beleza e promover a valorização da cosmovisão africana. Em outras palavras, são necessárias obras que discutam a questão racial e cultural africana de maneira legítima, indo “além da marca de perdedor social que fica à mercê de representações sociais hediondas” (LIMA, 2010, p. 49). Nessa direção, pensar a imagem da princesa negra em obras

contemporâneas abre um leque de possibilidades acerca dessas representações positivas do negro na literatura infantojuvenil.

A imagem da princesa como personagem

Uma das figuras mais recorrentes nos contos de fadas é a princesa, personagem em torno da qual giram praticamente todas essas narrativas. A imagem a qual essa personagem é/foi associada ao longo do tempo pela cultura ocidental é a seguinte: “são lindas, geralmente de pele muito clara e de cabelos loiros” (ROCHA, 2009, p. 27), visão bem semelhante à de Correia (2010, p. 9) segundo a qual as princesas “surgem como um modelo hegemônico de feminilidade: etnia branca, jovem, heterossexual, magra, bonita e dócil”. Assim sendo, podemos perceber que o ideal de beleza se liga a um imaginário eurocêntrico, no qual o poder e o belo não se associam a pessoas que não sejam brancas. Desse modo, a associação princesa/poder/beleza/brancura instaura uma sobreposição dos valores europeus em detrimento de quaisquer outros.

Essa sobreposição valorativa que favorece a cultura eurocêntrica no que concerne à figura da princesa se disseminou no Brasil através dos clássicos da literatura infantojuvenil europeia, a qual se expandiu pelas Américas a partir do século XVIII, representada, sobretudo, pelos Irmãos Grimm. Foi a partir dessa expansão que se cristalizou a imagem da princesa como sendo um ser tipicamente europeu, imagem essa que ainda é mantida pelos meios de comunicação no Brasil, elucidandoque

o padrão de beleza ainda é o de um corpo esguio, etnocentricamente valorizado, a ser olhado, desejado e comprado. Trata-se de modelos magérrimas, altas, de pele clara e, na maioria das vezes, de cabelos lisos. São essas as heroínas modernas (SOUSA, 2009, p. 58).

Diante disso, se fazem necessárias algumas observações: 1) o Brasil é um país cuja principal marca é a diversidade étnica; 2) diante dessa diversidade, é questionável a presença de um único padrão de representação da figura das princesas; 3) os outros padrões (aqueles que representam culturas e povos que contribuíram para a formação da diversidade brasileira, mas distinguem-se do modelo europeu) também fornecem modelos de representação para essas imagens femininas, porém essas representações são extremamente escassas. Esses três pontos tornam possível afirmar que houve, em nosso país, uma espécie de apagamento das imagens que constituem o modelo de princesa oriundo das outras matrizes culturais que constituem a diversidade do nosso país, dentre elas as imagens das princesas africanas.

A imagem dessas princesas africanas foi (e continua sendo) apagada do imaginário brasileiro, ajudando a fortalecer uma visão cada vez mais restrita acerca de África, haja vista que:

As imagens ainda hoje predominantes e que povoam as mídias e também o imaginário brasileiro são as das famosas heroínas europeias. Não é novidade que as narrativas de heroínas brasileiras são marcadas por um investimento na invisibilidade ou na estereotipia das heroínas negras brasileiras. (SOUSA, p.59)

Assim, as heroínas são branqueadas porque o conceito de princesa não está ligado à mulher negra africana/afro-descendente, pois ela não condiz com o modelo princesa/poder/beleza/brancura já instaurado pelo imaginário ocidental, uma vez que as relações negritude/poder e negritude/beleza ainda são vistas como exceções, dificultando a associação negritude/princesa, já que ser princesa exige, obrigatoriamente, ter poder e beleza, algo não concedido a alguém de pele negra do ponto de vista da cultura ocidental, pois, conforme Joice Berth (2018), as mulheres negras integram os grupos subalternizados dentro da pirâmide social, sendo vítimas de grande invisibilidade.

Em face disso, podemos perceber que as referências que possuímos acerca do que é ser princesa ligam-se quase que exclusivamente à Europa, não permitindo a associação dessa figura feminina ao continente africano, já que as imagens que temos sobre África são advindas de uma visão limitadora e excludente, sempre associando esse continente à negatividade e não permitindo compreender que “nem todas as princesas são as dos contos de fadas da Europa, a bela, gloriosa e deslumbrante irmã” e que “a África, por exemplo, deu ao mundo princesas famosas, como Nefertiti, [...] e Cleópatra” (ROCHA, p. 27), e que se elas não são conhecidas como negras e africanas, é devido ao branqueamento de suas imagens na mídia e no cinema.

Nesse contexto, se no Brasil não há diversidade no que diz respeito à imagem da figura da princesa, é porque esse país ainda não se permitiu ampliar as possibilidades de representação, prendendo-se a um imaginário limitador e restrito no que se refere ao continente africano. É necessário que a imagem da princesa negra, assim como a princesa branca, tenha aceitação e legitimidade.

Uma princesa negra na literatura infantojuvenil: Pretinha de Neve

Nessa narrativa ocorre uma inversão de imaginário já no título, pois é evidente que ele foi criado a partir de outro título bem conhecido, *Branca de Neve e os Sete Anões*. Nesse caso, ocorre a substituição dos elementos principais que o constituem por outros que sugerem esse novo imaginário: o termo *Branca* é substituído por *Pretinha*, apontando para a mudança de protagonista; já o termo *anões* é substituído por *gigantes*, consolidando a inversão de papéis ocorrida nesta adaptação.

O título, elemento que segundo Linden (2011) se relaciona com a imagem da capa, dando origem a um vínculo texto-imagem, já fornece ao leitor pistas acerca da proposta da narrativa, pois a

partir dele já é possível perceber que a princesa branca foi substituída por uma princesa negra, como se pode ver na imagem da capa:



Figura 1 – Capa do livro Pretinha de Neve e os Sete Gigantes
Fonte: PNSG, 2013

O fato de a garota da imagem não aparecer por completo, se encontrando amparada pela porta, sugere uma espécie de licença para romper com os estereótipos vigentes na sociedade, como se estivesse perguntando: “Pode uma princesa ser negra?”, interpretação que se justifica pelo fato de que os estereótipos criados em torno da pessoa negra tem sobrevivido ao longo do tempo, uma vez que “no Brasil [...] o preconceito contra o negro tem sido e ainda é um dos mais arraigados em nossa experiência histórica em virtude de séculos de escravidão” (BROOKSHAW, p. 12).

Outro ponto que chama a atenção é que a própria ilustração já sinaliza as inversões propostas no texto: é uma princesa pequena atrás de uma grande porta, ou seja, desde o início já fica sugerido que os anões serão gigantes — já que a porta da casa deles é grande — e que a princesa será bem pequena, tendo em vista o tamanho dela comparada aos outros elementos da imagem, bem como o sufixo presente em seu nome.

Além da substituição de nomes no título, outro aspecto que permite associar a menina da capa à ideia de princesa é a semelhança entre sua vestimenta e a famosa roupa da personagem Branca de Neve nas imagens veiculadas pela Disney, como se pode ver:



Figura 2 – Cartaz publicitário do filme Branca de Neve e os Sete Anões, 1937
Fonte: Site da Disney Fandom²

² [https://dublagempedia.fandom.com/pt-br/wiki/Branca_de_Neve_e_os_Setes_An%C3%B5es_\(1937\)](https://dublagempedia.fandom.com/pt-br/wiki/Branca_de_Neve_e_os_Setes_An%C3%B5es_(1937)) > Acesso em: 25, Ago. 2019.

Assim sendo, é esse elemento de sua indumentária que insinua o lugar social ocupado por ela na narrativa, evidenciando que a capa “não tira o impacto do efeito, e sim reforça a inquietação gerada pelo título” (LINDEN, p. 57), pois ambos os elementos contribuem para que o leitor relacione a personagem a uma princesa, promovendo uma espécie de transgressão no que tange ao imaginário ocidental sobre a princesa. Na capa, a figura que aparece pode ser abordada mediante suas características físicas: cabelos negros, crespos e curtíssimos bem como a pele negra, elementos que embora não delimitem de maneira estanque a noção de pertencimento étnico-racial - uma vez que esse conceito liga-se a construções culturais, conforme atestam Kaercher e Dalla Zen (2012) - configuram-se como traços que, num primeiro momento, sinalizam essa pertença. No que concerne ao enredo da narrativa, é importante salientar que não se trata de uma obra que explicita a discussão étnico-racial, mas que busca “reverter a histórica invisibilidade da etnia negra na composição das personagens centrais dos livros” (KAERCHER; DALLA ZEN, p. 186), povoando toda a história de personagens negras a fim de dar-lhes visibilidade, espaço para uma representação positiva. Pretinha de Neve é uma menina que vive na África com a mãe e o padrasto, o rei. O enredo dessa narrativa é simples e, em certa medida, engraçado, além de apresentar tessitura bastante palimpséstica, uma vez que incorpora elementos de várias narrativas europeias além de basear-se, sobretudo, em *Branca de Neve e os Sete Anões*.

Nesse conto, o que se vê é uma narrativa europeia ganhando ares africanos, pois no momento da seleção dos elementos que constituiriam a obra optou-se por selecionar personagens negras, deixando ausentes as personagens brancas. Nesse caso, optou-se por levar em conta a diversidade étnico-racial, a valorização da pessoa negra.

Algo que merece atenção é que enquanto Pretinha é uma personagem que rompe com os estereótipos de gênero, não se pode ignorar que o texto também reproduz o modelo colonial heteronormativo no que diz respeito à relação das personagens rei e rainha. Ou seja, a relação entre esse casal acaba reforçando o modelo nuclear branco e colonial, evidenciando o quanto é difícil esse desprendimento das tradições europeias.

No primeiro parágrafo do conto, em tom didático, típico da literatura infantojuvenil, o narrador situa o leitor acerca da ambientação narrativa: “Vocês sabiam que na África também cai neve? Isso acontece no monte Kilimanjaro, que fica no coração do continente. Ele é muito, muito alto, e lá em cima sempre faz frio” (FILHO, p.5). Diferente da maioria dos contos de fadas, em que a localização do ambiente é dada de forma imprecisa, indefinida, essa narrativa é geograficamente situada em um lugar específico, o qual não se localiza no continente europeu, mas em África, uma vez que a história é vivenciada no monte Kilimanjaro, o pico mais alto do território africano.

Nesse sentido, torna-se possível uma ampliação das imagens que constituem o imaginário sobre África, já que é apresentada uma nova versão desse continente a partir do Monte Kilimanjaro, indo de encontro ao que afirma Oliva (2009) sobre as imagens sobre África, a qual é vista como

puramente desértica e extremamente quente, sempre vinculada à ideia de exotismo ou escravidão.

Nesse contexto, a figura da princesa aparece pela primeira vez interligada a um cenário africano, afastando a imagem da pessoa negra dos estereótipos inferiorizantes que normalmente são atribuídos a ela, ou seja, tentando reverter um quadro no qual “a ascendência africana estava invisível ou desqualificada, sem pudor, para os jovens” (LIMA, 2018, p. 34). Assim, a imagem da princesa negra começa a funcionar como uma representação simbólica na qual o arquétipo da princesa materializa-se, pautando-se agora numa concepção de princesa advinda de outro imaginário e promovendo um afastamento das representações em que “a figura da heroína ainda é permeada por aquela imagem ocidentalizada, sub-representando as guerreiras negras, sejam elas históricas, reais, fictícias e/ou mitológicas” (SOUSA, p. 59).

Nesse mesmo trecho já tem início a figuração da personagem Pretinha, pois ao definir a ambientação da história, o narrador define também uma característica da personagem: ela é africana. Sendo assim, seu nome não é Pretinha *de Neve* por ter a pele branca como a neve, assim como a heroína do conto dos Irmãos Grimm, mas sim porque ela vive num local onde há muita neve. Nesse sentido, a expressão *de Neve* estabelece uma ideia de pertencimento, de ser daquele lugar, não apresentando nenhuma relação com a cor da pele da personagem.

A imagem que ilustra esse fragmento verbal estabelece com ele uma relação de associação na perspectiva de Linden (2011), uma vez que texto e imagem coexistem numa mesma página. Além disso, imagens e palavras mantêm uma relação de colaboração, uma vez que a imagem complementa o que está escrito, fornecendo outros elementos que são úteis à interpretação. Vejamos:



Figura 3 – Castelo onde vive Pretinha de Neve
Fonte: PNSG, p. 4-5

A presença do castelo na ilustração reforça a chance de existência de uma princesa na África, pois ainda que o castelo da história apresente-se baseado em moldes europeus, devido ao caráter paródico da narrativa, por si só a presença desse tipo demoradia já sugere a possibilidade de uma realzeza africana, associando a hegemonia às personagens negras que ali vivem.

Após essa primeira página, texto e imagem passam a aparecer alternadamente, ou seja, uma página de texto, outra de imagem. Esse aspecto chama atenção para o fato de que o enredo verbal

funciona perfeitamente sem a sequência de imagens, no entanto, são as ilustrações que promovem a discussão acerca da representatividade negra positiva, haja vista que em nenhum momento o texto verbal faz menção a isso. Nota-se, então, a importância da representação verbo-icônica citada por Wunemburger (2007), pois analisar apenas a parte escrita não daria conta de mostrar que o conto em questão subverte os “enredos racialistas, comumente extensões das representações das populações colonizadas” (LIMA, 2018, p.102).

A descrição verbal da personagem Pretinha de Neve é realizada logo no início da narrativa, configurando um *retrato*, uma vez que a instância narrativa caracteriza-se pela voz e focalização do narrador: “O rei não gostava muito de sua enteada, que tinha crescido e era uma menininha muito espoleta, chamada Pretinha. Ela tinha mania de fazer uma pergunta atrás da outra, e ele não tinha a menor paciência para responder” (FILHO, p. 6). Nesse fragmento, a matéria descrita é de caráter psicológico, pois é perceptível que Pretinha era uma menina curiosa, agitada e sapeca. Todavia, nenhum traço físico é contemplado nessa caracterização, ficando, pois, a critério de uma leitura da ilustração. É aí que ocorre o que Carlos Reis (2018) chama de *refiguração icônica*, ou seja, a personagem construída linguisticamente passa a ser uma imagem, um elemento visual, ampliando o imaginário contido no texto verbal.

Nesse processo de refiguração icônica, ocorre um preenchimento de vazios, isto é, o ilustrador preenche imageticamente as lacunas deixadas pelo texto verbal, o que acaba dando margem para que ocorra a *transnarratividade*. Dessa forma, o contexto sociocultural - que é externo ao texto - interfere na elaboração das ilustrações, uma vez que as imagens buscam dar conta de uma demanda social: a representatividade da pessoa negra em posições favoráveis, positivas, nesse caso, na condição de realeza. Assim, as características físicas que não são contempladas no texto, são contempladas na imagem:



Figura 4 – Pretinha de Neve, sua mãe e seu padrasto
Fonte: PNSG, p. 7

Na figura 4, as imagens do rei, da rainha e da princesa fogem do lugar-comum, pois apresentam traços que pertencem a outra cultura, outro povo diferente do europeu. As personagens são negras e suas indumentárias são características da África, divergindo das vestimentas europeias – com exceção

de Pretinha, cujo traje marca a alusão à princesa Branca de Neve. A rainha e o rei usam cores vivas, típicas das culturas africanas; além disso, aquela tem na cabeça um turbante em substituição à coroa, a qual só é usada pelo rei e remete às máscaras africanas, pois se apresenta ornamentada por penas de animais. Já a princesa, apesar da roupa europeizada, usa miçangas nos cabelos, típico acessório africano.

Por se afastar do previsível dentro do imaginário coletivo eurocêntrico, uma vez que nesse imaginário a realeza é constituída por pessoas brancas, nesse conto é notável que a aparência física das personagens não se enquadra nos modelos pré-estabelecidos a partir do imaginário ocidental, tendo em vista que este se pauta no princípio de que os lugares hegemônicos são reservados às pessoas brancas, ao passo que às pessoas negras cabe lidar com figurações vinculadas ao simbolismo negativo da cor e do preconceito racial, como afirma Brookshaw (1983).

Pretinha, por meio de seu processo de figuração, mostra-se muito curiosa, o que se pode ver em sua conversa com o padrasto:

– Padrasto, por que aqui em cima tem neve e embaixo não? Aqui faz tanto frio.

E o rei respondia, com voz de trovão:

– Não sei, vá perguntar a sua mãe.

– Ah, padrasto, ela está sempre ocupada fazendo doces para o senhor. (FILHO, p. 6)

Todavia, as pessoas que vivem a sua volta não lhe dão muita atenção, fazendo com que a garota sinta-se solitária, algo que fica evidente no trecho seguinte: “[...] Pretinha não era uma menina feliz. Não tinha com quem brincar, nunca havia saído de casa e se sentia sozinha” (FILHO, p. 9). A solidão é o sentimento mais presente na vida dessa personagem, tanto que ela chega a conversar com o tacho de cobre da cozinha, a quem pergunta: “–Tacho de cobre, tacho de cobre, existe alguma menina mais solitária do que eu? Minha mãe está sempre ocupada e nunca me dá atenção. E o meu padrasto é muito chato” (IDEM, p. 9). Esse trecho remete à fala da madrasta do conto Branca de Neve, quando esta questiona o espelho do castelo acerca de sua beleza, a fim de ter certeza de que é a mulher mais bela do reino.

Nessa perspectiva, enquanto Pretinha questiona acerca de sua solidão, da falta de atenção por parte dos adultos, a madrasta interpela o espelho com medo de que haja uma mulher que supere sua beleza. Assim, é o diálogo com um objeto inanimado personificado - nas duas narrativas - o responsável pelo afastamento das duas princesas de seus lares, tendo em vista que devido à solidão, Pretinha fugirá do castelo, e Branca, devido à inveja de sua madrasta, acaba também por se afastar de casa, só que à força. Nesse contexto, podemos perceber que o tema central do conto *Branca de Neve e os Sete Anões* é alterado, pois a inveja dá lugar à solidão.



Figura 5 – Pretinha conversando com o tacho de cobre
Fonte: PNSG, p. 8



Figura 6 – Madrasta da Branca de Neve conversando com o espelho
Fonte: Site Eu gordinha wordpress³

A figura 5 corresponde à ilustração do momento em que a princesa e o tacho estão conversando. Nela há um cruzamento de imaginários distintos, pois reconhecemos elementos do conto europeu ao mesmo tempo em que a personagem que protagoniza a imagem é diferente daquelas que tradicionalmente materializam o arquétipo de princesa. A maneira como Pretinha olha e dialoga com o tacho se assemelha à imagem da madrasta conversando com o espelho, à medida que há também uma diferença no modo como a pequena princesa age: com a fisionomia triste, ela busca seu reflexo no tacho, tentando estabelecer uma tentativa de encontro consigo mesma, uma tentativa de descobrir uma forma de tornar-se mais feliz. Em seguida, Pretinha de Neve decide fugir do castelo e descer do monte:

Juntou alguns doces na mochila, para o caso de sentir fome no caminho, colocou um capuz vermelho (emprestado de outra história) e foi conferir a situação. [...] Então, pé ante pé, ela saiu do castelo e começou a descer o monte, curiosamente para saber o que há fora do castelo. Andou, andou, andou e viu muitas coisas diferentes: árvores enormes, bichos diferentes, rios, flores, pássaros. Estava encantada com o que via. E como fazia calor! Isso a deixou contente, mas teve que tirar o capuz vermelho. Mas também na África nem existe lobo. Só que ela não

³ <https://eugordinha.wordpress.com/2012/02/24/sua-cara-e-bonita/madrasta-branca-de-neve-e-espelho/>> Acesso em: 25, Ago. 2019.

Nesse excerto, Rubem Filho se apropria de elementos de vários outros contos tradicionais da cultura europeia para compor ações de sua personagem, não se limitando somente ao conto de *Branca de Neve e os Sete Anões*, com o qual estabelece um diálogo mais explícito. Dessa forma, o leitor é remetido às histórias de *Chapeuzinho Vermelho* e *Alice no País das Maravilhas*, ora de forma mais direta, ora de forma indireta. Quando o narrador diz que Pretinha de Neve “juntou alguns doces na mochila, para o caso de sentir fome no caminho” e “colocou um capuz vermelho”, de imediato recupera-se o trecho em que Chapeuzinho coloca doces numa cesta para levar para sua avó, momento a partir do qual ela passa a correr perigo, situação semelhante à de Pretinha, a qual saiu do castelo sem permissão, ficando exposta a todos os perigos. Observa-se, assim, um forte predomínio da intertextualidade, confirmando que “a literatura se escreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras” (SAMOYAULT, 2008, p. 47).

Já a curiosidade que caracteriza Pretinha faz lembrar Alice, personagem do clássico escritor britânico Lewis Carroll, que tomada por sua curiosidade acaba vivendo várias aventuras no País das Maravilhas. A princesa africana demonstra essa mesma característica quando “começou a descer o monte, curiosamente para saber o que há fora do castelo”. O cenário encontrado por Pretinha longe do Monte Kilimanjaro serve como uma forma de demonstrar a diversidade presente em África, construindo um cenário totalmente diferente do anterior, o qual era chuvoso e frio.

A princesa, figurativamente, acaba sendo caracterizada como corajosa e determinada, buscando seu lugar no mundo, pois ela retira o capuz e lança-se à descoberta do novo. No que se refere ao parâmetro da valoração, essa caracterização é considerada como apreciativa, haja vista que a personagem é elaborada a partir de traços positivos. Assim, essa figura vai de encontro às representações comumente dadas às personagens negras, que segundo Maria Anória de J. Oliveira (2007) são postas, na maioria das vezes, sob a condição de antagonistas. Ou seja, o que ocorre é a reversão de um estereótipo já cristalizado no discurso literário devido ao imaginário alimentado por imagens negativas sobre o negro.

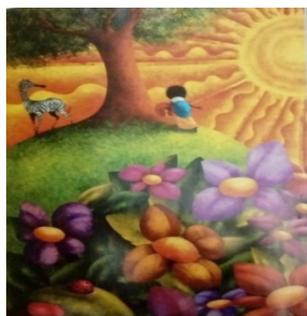


Figura 7 – Pretinha de Neve em sua fuga do castelo
Fonte: PNSG, p. 11

A figura 7 ilustra o trecho anteriormente citado da narrativa e ajuda a compor o contraste entre a ambientação aí descrita e o monte Kilimanjaro, onde tem início a história. O espaço onde a princesa se encontra agora também se situa em África, todavia consiste numa paisagem bem diferente da anterior. Outro ponto que merece atenção é a imagem da zebra, típico animal da fauna africana, que pode ser associado ao trecho “na África nem existe lobo”, reforçando a presença de elementos africanos em detrimento dos europeus.

Tal qual na história de Branca de Neve, Pretinha também encontra uma casa, mas diferente da casa da história dos irmãos Grimm, em que era tudo muito pequeno, no conto de Rubem Filho, a princesa africana:

Viu-se diante de uma cabana enorme! Era tão grande que nem dava para alcançar a janela e ver o que tinha lá dentro. A menina então empurrou a porta e percebeu que a cabana estava vazia. Foi entrando, devagarinho, impressionada com o tamanho das coisas: as camas, a mesa, as cadeiras, e tudo com sete lugares. Ela se sentiu como a menina daquela outra história, que tomou um líquido misterioso de uma garrafinha e encolheu. (FILHO, p. 10)

Pode-se notar, então, que a casa pequena presente na história de Branca de Neve passa a ser uma cabana enorme no conto de Rubem Filho. O mesmo acontece com todos os móveis, fazendo com que a princesa se sinta como *Alice*, personagem inglesa que tomou um líquido desconhecido e acabou encolhendo. Esse é um indício que leva aos donos da cabana, os sete gigantes mencionados no título.

Essas figuras recebem os mesmos nomes dos anões do conto dos irmãos Grimm (Mestre, Dunga, Soneca, Atchim, Feliz, Zangado e Dengoso), recurso que funciona como uma referência explícita ao conto europeu. A presença dessas personagens remete-nos a outro conto tradicional da cultura ocidental, *Cachinhos dourados e os Três Ursos*, haja vista que o diálogo entre eles reconstrói o cenário em que os ursos retornam ao seu lar e encontram as coisas reviradas:

__ Ei, alguém comeu do nosso mingau. Tem um prato aqui sem lavar.

- __ E a minha cama também está desarrumada!
__ Alguém andou por aqui e fez bagunça!
__ Isto está parecendo outra história...
__ Seja quem for, é muito mal-educado. Comeu o mingau e nem lavou a louça! (FILHO, p. 12)

Essas falas dos gigantes também fazem recordar a reação dos anões de *Branca de Neve* ao voltarem da mina e perceberem a presença de uma pessoa estranha. Dessa forma, pode-se afirmar que o conto *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* absorve e transforma outros textos, revelando-se como uma narrativa intertextual.



Figura 8 – Os Sete Gigantes cuidam de Pretinha
Fonte: PNSG, p. 13

O fato de serem apresentados como gigantes atribui às personagens negras certa imponência, já que são apresentadas de forma positiva, o que as reveste de grandiosidade, agregando valores positivos ao imaginário sobre os negros. Assim como os anões – figuras brancas – ajudam Branca de Neve, apresentando-se como seres bons e generosos, os gigantes negros também são inseridos nessa posição de seres que fazem o bem, que ajudam, afastando da personagem negra traços psicológicos que colaboram para a construção de uma valoração depreciativa. Esse aspecto colabora para que o leitor identifique-se com essas personagens, já que nessa fase da formação leitora pode ocorrer tanto a identificação quanto a rejeição com relação às personagens.

Com o passar dos dias, Pretinha adapta-se à vida com os gigantes, como se pode ver:

Ela gostava de passear pela floresta montada ora no ombro de um, ora no de outro. Também se divertia muito brincando com eles de esconde-esconde e, claro, era sempre a última a ser encontrada. Logo se acostumou com a cabana, com o calor, com as árvores e os bichos, e tudo o mais que lá no alto da montanha não existia. (FILHO, p. 14)

Ela agora se mostra uma menina feliz, satisfeita com a liberdade para brincar. Contudo, no

castelo, sua mãe sentia muitas saudades dela: “– Tacho de cobre, tacho de cobre, existe uma mãe mais preocupada do que eu?” (FILHO, 2013, p.14). Nessa fala da rainha, é notória, mais uma vez, a retomada da fala da madrasta em sua conversa com o espelho, confirmando o caráter paródico da obra, isto é, a retomada de um texto com “a função de problematizar, inverter e questionar até mesmo o modelo literário sobre o qual se estabelece” (ALAVARCE, 2009, p. 59).

Devido a essa saudade que a mãe de Pretinha sentia da menina, o rei acaba indo até a cabana dos gigantes, com o intuito de trazer a garota de volta para o castelo. Observando a caracterização dessa personagem, o leitor é remetido a outra passagem do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, pois em determinado momento da história a madrasta de Branca também se disfarça para ir à floresta tentar se reaproximar de sua enteada.

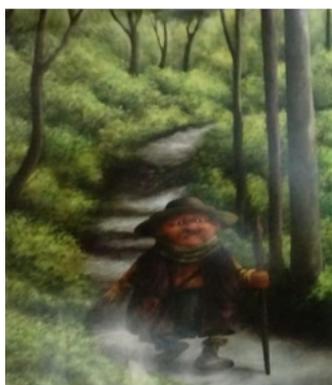


Figura 9 – O rei fantasiado de mendigo
Fonte: PNSG, p. 16

Nesta cena, a fisionomia do rei traz um ar de preocupação que se explica pelo fato de que, enquanto caminhava pela floresta, o padrasto deu-se conta dos motivos que fizeram Pretinha fugir do castelo, provocando uma surpresa para o leitor, pois nesse momento as figuras padrasto e madrasta dos dois contos são delineadas de forma bem distintas, uma vez que passam a assumir posturas diferentes. Isso ocorre porque a madrasta de Branca de Neve, em nenhum momento, se redime de suas maldades, ao passo que o padrasto de Pretinha, mesmo sendo “convencido e mandão”, sente falta da menina, quer trazê-la de volta. Essa passagem da narrativa desconstrói o estereótipo atribuído às personagens negras ao longo da literatura brasileira infantojuvenil, segundo a qual “a negritude era associada ao mal e os que faziam mal eram negros” (BROOKSHAW, 1983, p. 13), pois o rei acaba sendo caracterizado como um ser bom. Esse aspecto torna-se evidente na seguinte passagem da narrativa, que versa sobre o momento em que o rei sai do castelo e vai à floresta:

Desceu a montanha. Na verdade, ele estava até achando bom passear um pouco. Há quanto tempo não deixava o seu castelo! Respirou o ar fresco, curtindo aquele calorzinho, que acabou

por aquecer o seu coração. Percebeu que Pretinha só tinha fugido do castelo porque não se sentia feliz. Afinal, ele era convencido e mandão, a mãe dela estava sempre ocupada e o castelo era mesmo frio à beça. Prometeu a si mesmo que, quando a família estivesse reunida de novo, ele seria um rei diferente, mais atencioso e legal (FILHO, 2013, p. 17).

Além de atencioso e legal, a personagem também é caracterizada como empática, pois acaba colocando-se no lugar de Pretinha e tenta compreendê-la. Outro detalhe que revela sua benevolência é que mesmo levando um alimento encantado para Pretinha – como fez a madrasta de Branca de Neve – seu propósito era distinto. Enquanto a madrasta entrega à princesa europeia uma maçã envenenada, com o intuito de matá-la, ele queria apenas fazer com que a princesa africana dormisse para poder levá-la de volta ao castelo, para isso lhe oferece um doce.



Figura 10 – O rei encontra Pretinha na cabana dos gigantes

Fonte: PNSG, p. 18

Nesta passagem da narrativa, ocorre uma inversão de papéis no que diz respeito aos lugares destinados a personagens brancos e negros, pois a madrasta, que é branca, é lembrada como má, ao passo que o rei, que é negro, é bom. Isso é positivo na medida em que oferece ao leitor em formação uma gama variada de representações tanto de brancos quanto de negros, levando a criança ou o jovem a confrontar as representações, a refletir sobre elas e, o mais importante, a romper com as imagens limitadoras acerca da personagem negra. Após esse reencontro da princesa com o rei, os dois fazem as pazes e, em comum acordo com os gigantes, decidem morar na floresta, ao lado dos gigantes:



Figura 11 – Todos almoçam juntos para comemorar o novo castelo e a união de Pretinha e sua família Fonte: PNSG, p. 22

Assim, para terminar a história, os gigantes construíram um bonito castelo para a família real, maior e mais aconchegante. Os novos ares ensolarados fizeram muito bem ao rei, que deixou de ser convencido e mandão [...]. A mãe de Pretinha passou a ser mais atenciosa e a brincar e rir com a filha [...]. Pretinha, por sua vez, se tornou uma menina muito carinhosa com os pais, e viu quanto isso é importante (FILHO, p. 23).

Tanto na figura 11 quanto no fragmento acima, percebe-se que, longe de um final triste, ligado à miséria, a princesa negra tem o direito à felicidade, a viver em um lugar bonito e ao lado de uma família que a ama. Esse quadro é totalmente diferente da trajetória da maioria das personagens negras que povoam a literatura infantojuvenil, pois estas, na maioria das vezes, não têm um final feliz.

Considerações finais

Em *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes* (2013), percebeu-se a importância da ilustração, uma vez que ela funciona como a responsável por efetivar a presença das personagens negras na narrativa, isto é, por garantir a representatividade negra. No caso específico da princesa, a narrativa promove a imagem de uma princesa que rompe com os moldes eurocêntricos, já que ela é elaborada a partir de traços negros/africanos.

Apesar de ser uma obra que se baseia em moldes europeus, já que é claramente uma paródia de *Branca de Neve e os Sete anões*, a obra introduz figuras negras que compõem uma realeza africana, o que contribui para a construção de imagens positivas sobre o negro, indo de encontro às representações negativas das quais este tem sido alvo ao longo da história da literatura infantojuvenil.

Referências

- ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. 2008. 212 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102407>>. Acesso em: 20 Abr. 2019.
- BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BROOKSHAW, David. *Raça e cor na literatura brasileira*. Tradução: Marta Kirst. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1987.
- CORREIA, Rita Mira. *O arquétipo da princesa na construção social da feminilidade*. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/5980/1/Tese.pdf>> Acesso em: 20 Abr. 2020.
- FILHO, Rubem. *Pretinha de Neve e os Sete Gigantes*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.
- KAERCHER, Gládis; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Leituras de crianças sobre a diferença étnico-racial. In: SILVEIRA, Rosa Hessel(org.). *A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012, p.185-205.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Da matriz europeia ao folclore brasileiro. In: *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007, p. 68-83.
- LIMA, Heloisa Pires. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGONE, Patricia Trindade (orgs.). *Literatura e infância: travessias*. Araraquara: Letraria, 2018, p. 30-52.
- LIMA, Heloísa Pires. De personagem a editor: vozes negras na literatura infanto-juvenil. *Via Atlântica*, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50739/54845>> Acesso em: 12 Set. 2018.
- LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da educação, Secretariade educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p.101-115.
- LINDEN, Sophie Van Der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A Invenção da África no Brasil: os africanos diante dos imaginários e discursos brasileiros dos séculos XIX e XX. *Revista África e Africanidades*, Fev. 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_invencao_da_Africa_no_Brasil.pdf> Acesso em: 16 Jun. 2018.
- OLIVEIRA, Maria Anória de J. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: percorrendo os tênues fios de suas tessituras. In: JOACHIM, Sébastien (org.). *II Cidadania Cultural: diversidade cultural, linguagens e identidades*. Campina Grande: Editora dos organizadores, 2007, p. 245-261.

REIS, Carlos. *Pessoas de livro: estudos sobre a personagem*. 3. ed. Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra, 2018.

ROCHA, Sueli de O. São outras as nossas princesas. *Leituras compartilhadas*, Londrina, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20%20LIVRS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Nas malhas das imagens e nas trilhas da resistência: heroínas negras de ontem e de hoje. *Leituras compartilhadas*, Londrina, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/neaa/sites/default/files/ebooks/PRINCESAS%20AFRICANAS%20-%20LIVROS.pdf>> Acesso em: 21 Out. 2018.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *O imaginário*. São Paulo: Loyola, 2007.

JEREMIAS PELE: INTRODUZINDO A QUESTÃO RACIAL PARA CRIANÇAS E PRÉ-ADOLESCENTES

JEREMIAS PELE: INTRODUCING RACIAL ISSUES TO KIDS AND PREADOLESCENTS

Silmara Ramos Fradico¹

Emerson Inácio²

Resumo: Este artigo apresenta a história em quadrinhos *Jeremias Pele* como recurso auxiliar para educadores que buscam utilizar a mídia quadrinhos em suas aulas. Será feita uma breve descrição da importância das histórias em quadrinhos no processo de aprendizado de crianças e adolescentes, e também se introduzirá o personagem Jeremias e o selo Graphic MSP. Em seguida se demonstrará como usar a história da novela gráfica tema do artigo, *Jeremias Pele*, nas aulas de interpretação de texto, vinculando as possíveis interpretações à discussão sobre o tema das questões raciais.

Abstract: This article presents the comic *Jeremias Pele* as an auxiliary resource for educators who seek to use comics in their classes. A brief description will be given of the importance of comic books in the learning process of children and adolescents, and the character Jeremias and the Graphic MSP label will be also introduced. Then how to use the story of the graphic novel theme of the article, *Jeremias Pele*, in text interpretation classes will be demonstrate, linking the possible interpretations to the discussion on the theme of racial issues.

Palavras-chave: Jeremias Pele; Novela gráfica; Racismo; Educação; Estereótipos; Bullying.

Keywords: Jeremias Pele; Graphic novel; Racism, Education; Stereotypes; Bullying.

Introdução

A sociedade tem avançado em vários aspectos, e mais do que nunca é imprescindível que a escola acompanhe essas evoluções, que ela esteja conectada a essas transformações, falando a mesma língua, favorecendo o acesso ao conhecimento (...). (COSTA, 2012, p. 2)

O reconhecimento do valor das histórias em quadrinhos no processo de aprendizagem de pessoas de todas as idades data de um tempo considerável, tendo sido contempladas, inclusive, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³ e nos Parâmetros Curriculares

1 Bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo. Mestrando do programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

2 Doutor em Letras Vernáculas (UFRJ, 2006), Livre-docente (USP, 2015), é Professor Associado da Universidade de São Paulo na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e bolsista de produtividade do CNPQ; investigador associado do Instituto Superior de Economia e Gestão, da Universidade de Lisboa, e do Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, da Universidade do Porto.

3 Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos.

Nacionais⁴, além de vários títulos serem distribuídos através do Programa Nacional Biblioteca na Escola⁵, desde 2007. A partir desse reconhecimento, a leitura de histórias em quadrinhos por parte dos professores e o uso destas nas atividades em sala de aula contribuiria para o quadro idealizado por Vera Lucia Pereira da Costa para a escola: estar “conectada a essas transformações, falando a mesma língua”. Contudo, nem todos os professores incluem histórias em quadrinhos em seus programas, limitando o contato de crianças e adolescentes com esta forma de arte às tirinhas presentes nos livros didáticos e provas oficiais. Esta realidade se dá por diversos motivos: falta de contato dos adultos com histórias em quadrinhos, nenhuma orientação ou treinamento para seu uso nos cursos de formação de professores, simples desinteresse, dúvidas quanto à aplicabilidade em aula e a lista segue com outros motivos que exigiriam uma pesquisa mais profunda.

As histórias em quadrinhos oferecem atrativos visuais e narrativos que servem de incentivo à leitura e ao trabalho de interpretação de texto. Além disso, a narrativa gráfica — que inclui não apenas histórias em quadrinhos, como também charges e outras mídias que priorizam a ilustração como ferramenta principal da narrativa — quando bem trabalhada pelos seus autores, pode auxiliar no ensino da escrita de ficção, uma vez que um bom roteiro de quadrinhos apresenta uma estrutura mais marcada e melhor definida, sobretudo em aspectos como descrição, passagem de tempo, construção de personagens, ponto de vista do narrador e sequências de ação.

Tendo em vista a aprendizagem de crianças e adolescentes, um estudante que tenha contato com narrativas gráficas durante a infância poderá apresentar maior facilidade para organizar argumentações em debates e textos dissertativos, além de ter mais facilidade para criar e interpretar textos, devido a uma característica exclusiva das narrativas visuais que trabalha e exercita estas habilidades cerebrais: o lapso de tempo, recurso utilizado para ligar os quadros entre si. O espaço entre um quadro e outro é completado pela criação do leitor, que interpreta e complementa a sequência dos fatos. Um quadro isolado é difícil de entender, porém, a ordem dos quadros, acrescida do que é imaginado pelo leitor no lapso de tempo entre eles, é que dá sentido à história. Um leitor acostumado às narrativas das histórias em quadrinhos forma esta linearidade de modo automático.

Histórias em quadrinhos também utilizam com frequência metáforas visuais, conforme os quadros selecionados para análise neste artigo irão demonstrar, para facilitar a compreensão dos sentimentos dos personagens ou das consequências de alguma ação. Crianças e adolescentes que tenham contato com metáforas visuais podem desenvolver mais facilmente a habilidade de ler as emoções das pessoas de seu convívio.

Ainda sobre as vantagens do uso de histórias em quadrinhos na escola, em 2001 a Confederação

4 Diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação, separadas por disciplina.

5 Programa do Governo Federal criado em 1997. Distribui obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país.

Nacional dos Trabalhadores em Educação⁶ realizou a pesquisa *Retratos da Escola 2* com os seguintes resultados:

Alunos que leem gibis têm melhor desempenho escolar do que aqueles que usam apenas o livro didático. A HQ aumenta significativamente a performance do aluno: entre os que acompanham quadrinhos, o percentual das melhores notas nas provas aplicadas foi de 17,1%, contra 9,9% entre os que não leem. Mais ainda, essa pesquisa mostra que professores que leem revistas em quadrinhos obtêm melhor rendimento dos alunos, pois conhecem melhor o universo dos estudantes e se aproximam deles usando exemplos desse universo como paradigma para as aulas (...). Na rede pública, 36% dos alunos de leitores de gibis têm proficiência média-alta e alta, contra 31,5% dos não leitores. Na rede particular, 50% dos estudantes de educadores que leem gibis têm proficiência alta, contra 45,9% dos que não leem. (...) o que nos mostra a importância de haver tempo livre para apreensão de conhecimento e de vivência de outras fontes para a qualidade da educação. (CARVALHO, 2006, p. 38-39)

Tendo estabelecido a relevância das histórias em quadrinhos na escola, antes de prosseguir na abordagem do uso do livro em questão — *Jeremias Pele*⁷— este artigo contará com uma apresentação sucinta do selo Graphic MSP, ao qual pertence a obra tratada, e do surgimento e trajetória do personagem título.

Jeremias foi um dos primeiros personagens criados por Maurício de Souza e também um dos primeiros a serem publicados, em março de 1960, na primeira história do autor, antes mesmo da Mônica ou de qualquer dos personagens principais da Rua do Limoeiro. Ele e os outros meninos da Turma do Bermudão — Franjinha, Manezinho e Titi — são mais velhos que as outras crianças e não aparecem tanto nas histórias. Assim como outros personagens, Jeremias ganhou mais destaque nas revistas *Turma da Mônica Jovem*, linha voltada para adolescentes. Em sua edição do selo Graphic MSP o personagem também galgou novos patamares, sendo representado em histórias antes mesmo de ter seu próprio título. É o caso, por exemplo, de *Bidu Juntos*, em que Jeremias é apresentado como amigo de Franjinha e dono do cachorro Manfredo, amigo de Bidu.

O selo Graphic MSP foi idealizado em 2009, a partir do projeto *MSP 50*, em que os personagens tradicionais de Maurício de Souza foram reimaginados por diversos desenhistas brasileiros de dentro e de fora do mercado nacional de quadrinhos. O projeto consiste em publicar histórias independentes, com traço e enredo à livre escolha dos autores convidados, em formato novela gráfica.

⁶ Criada em 1945 e estabelecida definitivamente em 1990, é a estrutura unificada das várias Federações setoriais da educação do Brasil.

⁷ As imagens, personagens e histórias, bem como suas distintas semelhanças, apresentadas neste artigo, compõem a história em quadrinhos intitulada *Jeremias Pele* e são propriedade da Maurício de Sousa Produções — salvo quando indicado. Todos os direitos reservados.

As novelas gráficas possuem histórias únicas, fugindo ao padrão tradicional das publicações de histórias em quadrinhos de um modo geral, incluindo as histórias mensais da *Turma da Mônica*, nas quais as narrativas não parecem seguir um fluxo temporal — daí a atribuição do nome “publicação em linha” para essas publicações mensais. As novelas gráficas também se diferenciam por serem publicadas em formato livro, nunca em revistas ou fascículos. As histórias do selo Graphic MSP são voltadas para pré-adolescentes, adolescentes e adultos, diferentemente das revistas da *Turma da Mônica*, cujo público-alvo são crianças, muitas das quais sem idade para serem alfabetizadas.

A primeira publicação do selo aconteceu em 2012, com *Astronauta Magnetar*, alcançando grande sucesso de crítica e vendas. Títulos como *Bidu Caminhos e Penadinho Vida* foram traduzidos e vendidos na França. O livro *Jeremias Pele*, roteirizado por Rafael Calça e desenhado por Jefferson Costa, esgotou rapidamente nas livrarias e venceu o prêmio Jabuti em 2019 na categoria História em Quadrinhos.

Durante este artigo, serão utilizados todos os termos já relacionados para se referir à obra *Jeremias Pele*: história em quadrinhos, quadrinhos, novela gráfica, graphic novel e livro.

Jeremias Pele

Antes de prosseguir com a análise dos quadros selecionados, apresentaremos um resumo da trama. Na história, Jeremias é filho de um casal que trabalha como profissionais liberais no ramo da arquitetura. Leva uma vida comum e confortável, com uma boa casa, um bom ambiente familiar e frequentando a escola.

Um dia, na escola, a professora apresenta para os alunos a seguinte atividade: pesquisar sobre a profissão designada em aula, redigir uma redação e apresentá-la para a turma. Aos colegas de Jeremias, a professora designa profissões como médica, ator e advogado, para Jeremias, pedreiro. As crianças riem uma primeira vez. Jeremias sugere pesquisar e escrever sobre ser astronauta. Nova onda de risos dos colegas. A professora não tenta intermediar a situação e ainda completa respondendo ao menino que astronauta é uma profissão muito incomum. E mais uma vez os colegas riem do menino, sem intervenção da professora.

No decorrer da narrativa, Jeremias tenta lidar com este conflito enquanto vivencia situações de racismo tanto na escola, da parte dos colegas, quanto nas ruas, da parte de conhecidos e desconhecidos. O único apoio que recebe parte dos familiares, sendo desamparado até mesmo pelo seu melhor amigo. Em certo ponto da história, o garoto tenta descaracterizar o cabelo, alvo das piadas dos colegas. O lenitivo vem apenas quando ao sair para conversar com os pais, o menino se depara com uma HQ que estampa um protagonista negro na capa.

No momento de apresentar sua redação para a turma da escola, o menino não titubeia em usar o aparato de proteção de pedreiro, cedido por seu avô. No texto que lê para a classe, o resultado de sua pesquisa soa diferente dos demais, questionando estereótipos de raça e discorrendo sobre a postura da sociedade com relação a esses estereótipos. Ao fim da história, Jeremias ostenta o presente de seu avô para ele: a tradicional boina vermelha.

Jeremias Pele na sala de aula

Caso haja uma necessidade imprescindível de classificar a utilização de *Jeremias Pele* dentro das competências a serem aprendidas pelos jovens na escola, poderíamos enquadrar este uso como ensino ou prática de interpretação de textos. Ao contrário do que se acredita: que os quadrinhos trariam as mensagens prontas, sem necessidade de decodificação devido à junção de imagens e palavras, os quadrinhos oferecem excelentes oportunidades ao exercício da interpretação, tanto pela intertextualidade com outros textos literários, quanto pelas questões semióticas do uso das imagens; também, pela necessidade do leitor preencher as lacunas narrativas quadro a quadro, página a página – o lapso de tempo citado na introdução. Ler histórias em quadrinhos, portanto, é interpretar as ideias dos autores, expressas na relação entrelaçada entre palavras e imagens.

A partir de agora, trechos da novela gráfica serão apresentados e terão sua possível aplicabilidade em aula comentada. Sendo estas possíveis aplicabilidades, sugestões de uso, pensadas como pontos de partida para atividades de interpretação de textos, nas quais podem e devem ser ampliadas, adequadas e modificadas. Os quadros selecionados de *Jeremias Pele* e seus respectivos comentários não estarão necessariamente em ordem cronológica, mas sequenciados por tema.

Conforme o título deste artigo, e o próprio tema da obra, a atividade ou atividades de interpretação de textos servirão como oportunidade de tratar o tema da graphic novel — estereótipos de raça — em sala de aula, com crianças e adolescentes com idades em torno da classificação indicativa da obra: 12 anos.

Nas figuras 1 e 2, vemos o momento da distribuição de profissões entre os alunos. A professora atribui a Jeremias a profissão de pedreiro, ouvindo de volta o pedido do menino para escrever sobre ser astronauta. Os colegas de classe riem, e a professora responde negativamente. Esta sequência pode ser utilizada tanto em uma discussão quanto aos estereótipos de raça, quanto num debate sobre a autonomia das crianças em relação aos adultos em sala de aula.



Figura 1: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.



Figura 2: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Na figura 3, os personagens estão no que parece ser um museu. O personagem Johny faz troça com a aparência de Jeremias, relembrando o momento na sala de aula em que o menino pediu para escrever sobre astronautas. A “brincadeira” parte da ideia de que o cabelo de Jeremias não caberia no capacete de astronauta. O professor ou professora pode introduzir a questão das tais “brincadeiras”, estabelecendo um debate entre as crianças ou adolescentes sobre o quanto esse tipo de comentário é saudável ou não, e seguir pedindo que os alunos elaborem as diferenças entre provocações genéricas e ofensas racistas.



Figura 3: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018

A discussão pode prosseguir utilizando outros quadros e cenas da HQ, como as seguintes:



Figura 4: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018



Figura 5: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018

Conforme as figuras 4 e 5 mostram, os personagens riem de Jeremias após ter negada sua tentativa de escrever sobre astronautas. Toda a turma ri, exceto dois colegas que também são negros. Tanto a primeira imagem quanto a segunda não apresentam a professora intervindo em momento algum. Os educadores podem guiar a discussão para o tema da exclusão e também pedir para que os alunos discorram sobre o papel dos adultos no combate ao bullying e às suas consequências. Caso os profissionais de educação prefiram outro ponto de partida para tratar do tema com os alunos, utilizando a obra como base para uma atividade de interpretação de textos, a figura 6 também oferece uma boa introdução:



Figura 6: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018

Na figura 6 vemos uma clara representação de cabelos crespos volumosos e com formas bem definidas. O professor ou professora pode apresentar o quadro e perguntar aos alunos com que frequência encontram pessoas com cabelos como os da família de Jeremias, ou quantos profissionais conseguem se lembrar que tenham cabelos parecidos. Também é possível fazer um comparativo entre gerações, com o educador comentando como era quando tinha a idade dos alunos.

Outra discussão que pode ser levantada a partir de *Jeremias Pele*, e que circunda o tema principal do livro, é quanto ao racismo estrutural. Este é um assunto difícil de abordar e demonstrar mesmo entre adultos, mas a narrativa da história em quadrinhos apresenta um formato ilustrativo e interpretativo diferente de todas as outras mídias, facilitando a apresentação de determinados conceitos, como podemos ver nas figuras 7, 8 e 9, que apresentam uma abordagem policial. Nestes quadros, o pai de Jeremias é abordado e revistado. Os policiais o encostam à parede, verificam seus documentos e reviram seu material de trabalho, jogando-o no chão, enquanto fazem chacota do fato de ele ser arquiteto.



Figura 7: quadro ilustrado, Jefferson Costa. *Jeremias Pele*. São Paulo: Panini, 2018.



Figura 8: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.



Figura 9: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Os professores podem questionar em quais situações os alunos acham que alguém é parado e revistado pela polícia e prosseguir com o debate perguntando se eles acham que existe alguma relação entre estereótipos raciais e o modo como as autoridades tratam as pessoas. Se preferirem, podem substituir as figuras 7, 8 e 9 pelas figuras 10 e 11 ou usá-las em conjunto.

Nas figuras 10 e 11 vemos os personagens que hostilizam Jeremias se afastando do protagonista e de seu amigo. O amigo, Marcos, tenta disfarçar que está rindo da piada feita pelos outros garotos. Jeremias se afasta de Marcos enquanto este tenta amenizar as ofensas feitas pelos outros personagens.



Figura 10: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.



Figura 11: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

É possível conduzir a discussão perguntando aos alunos por qual motivo eles acham que o amigo do protagonista riu e tentou se justificar dizendo que a ofensa era “só brincadeira”, e, a partir daí, voltar ao debate sobre o bullying e as tais “brincadeiras”, já sugerido em um dos parágrafos anteriores. Caso haja interesse em manter o assunto bullying, uma abordagem já apresentada e que pode ser adotada a partir de mais de um quadro ou passagem do livro, é a participação dos pais e adultos na prevenção e solução do problema usando, por exemplo, a figura 12.

Nestes quadros vemos a mãe de Jeremias conversando com o garoto, que em princípio se mostra contrariado, sobre a profissão de pedreiro, e tentando tirar do menino as impressões estereotipadas que ele mesmo apresenta no início do conflito relacionado à atividade sugerida pela professora mais cedo.



Figura 12: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Assim como o uso da figura 12 pode sinalizar a participação dos pais como uma solução para conflitos, a graphic novel apresenta outros momentos que podem enveredar para as soluções ou medidas de prevenção às situações mostradas na história, como os ilustrados nas figuras 13 e 14, que apresentam Jeremias trajado com a indumentária de proteção característica dos profissionais da construção civil, enquanto lê algumas linhas de sua redação. Ele é interrompido pela professora, que questiona o conteúdo de seu texto, uma vez que a introdução trata de um personagem de história em quadrinhos, e não da profissão de pedreiro. O garoto não se intimida e continua sua leitura, abordando o momento da distribuição das profissões por parte da professora, sugerindo indiretamente as implicações: o menino negro ter sido escolhido para escrever sobre ser pedreiro. Em sua leitura também admite que, em princípio, ele mesmo teve vergonha da ocupação sugerida em aula, mas que essa vergonha se tornou em outra, ao perceber que estava apegado a um estereótipo, e complementa ressaltando a importância da profissão.



Figura 13: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

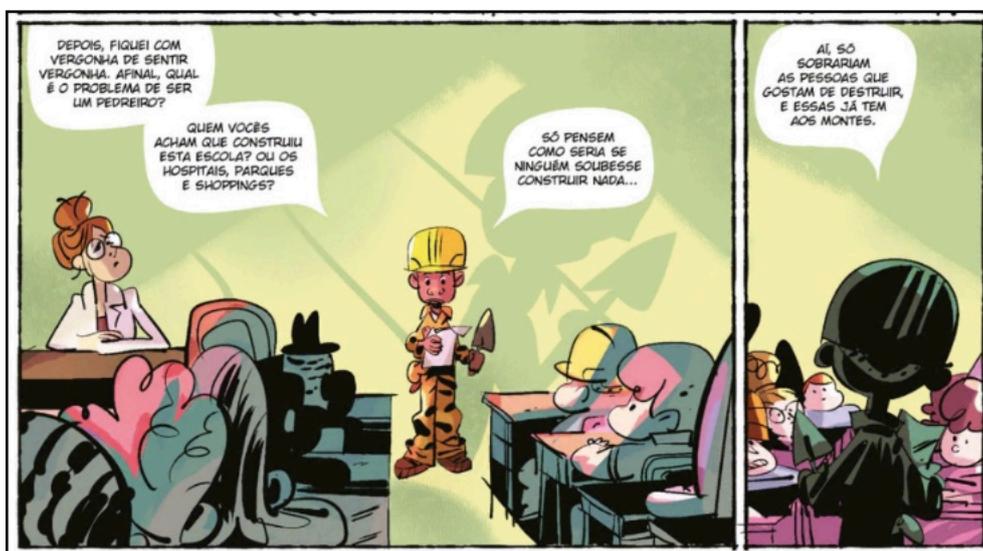


Figura 14: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Utilizando as figuras 13 e 14, os professores podem comentar sobre como não existem sentimentos negativos e como não é errado senti-los ou expressá-los, perguntando aos alunos quais as formas corretas de expressar esses sentimentos, segundo o que eles acham. Também podem perguntar aos alunos se eles acham correto que crianças, adolescentes e jovens questionem os adultos e as autoridades, e sobre quais as melhores formas de resolver conflitos de gerações, tendo como base as figuras 15 e 16, nas quais vemos Jeremias ler o restante de sua redação. Nos quadros, o menino tira o capacete e exibe seu novo corte de cabelo. Enquanto revela com orgulho que seu avô é pedreiro, ao mesmo tempo discorre sobre as experiências e conversas que teve com sua família durante o intervalo de tempo em que realizava a atividade demandada pela professora no início da história, que gerou situações de embaraço e desconforto para ele, e, que não foram mediadas pela professora.

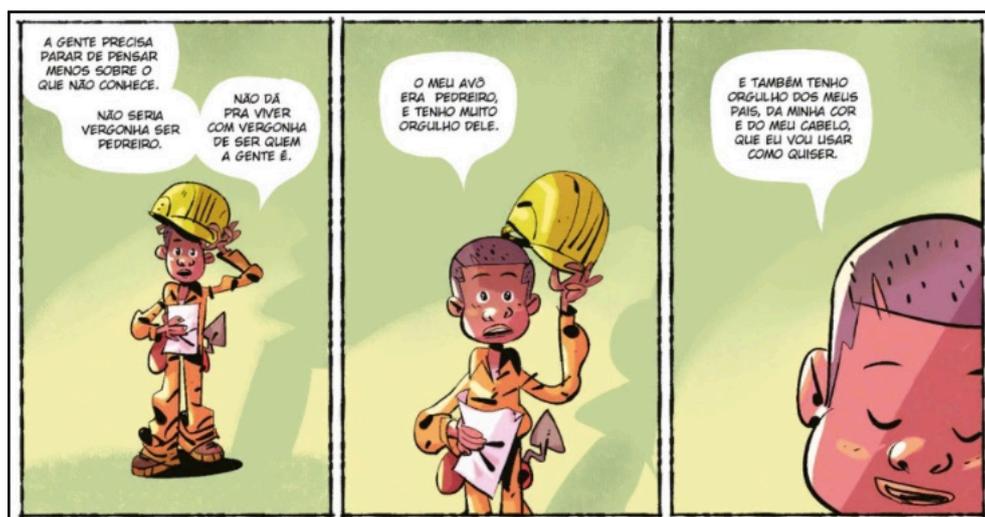


Figura 15: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

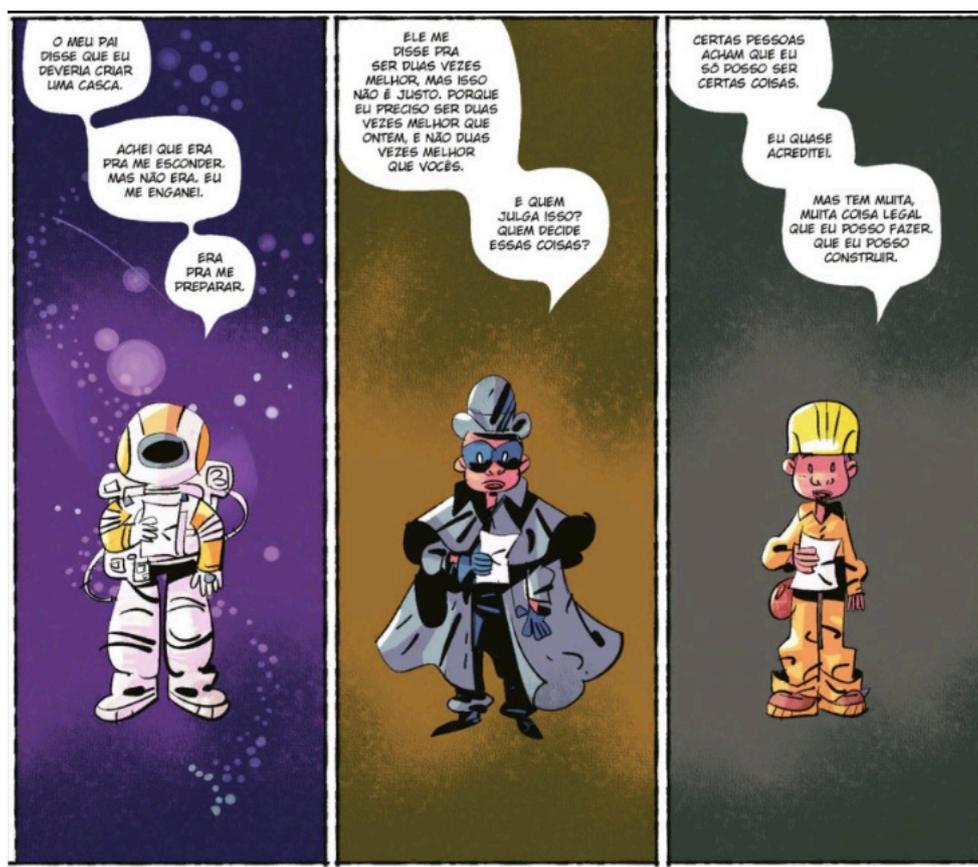


Figura 16: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Para fechar o debate, relacionando os pontos que foram discutidos entre os alunos com uma mensagem positiva, não somente relacionada ao tema, mas presente na história analisada, pode-se falar sobre como os estereótipos, o bullying, as experiências da infância e a representatividade na mídia e na sociedade influenciam na construção da identidade, usando as figuras 17 e 18.

Nestes quadros, vemos Jeremias questionando o posicionamento de seu amigo durante os momentos em que foi atacado por conta da cor da sua pele e da textura de seu cabelo. Em seguida, o protagonista coloca a boina vermelha característica do personagem nas histórias tradicionais da *Turma da Mônica* e o vemos se separar do colega de escola com uma expressão resignada, indo ao encontro do avô, quando sua expressão muda completamente, demonstrando surpresa e felicidade.



Figura 17: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

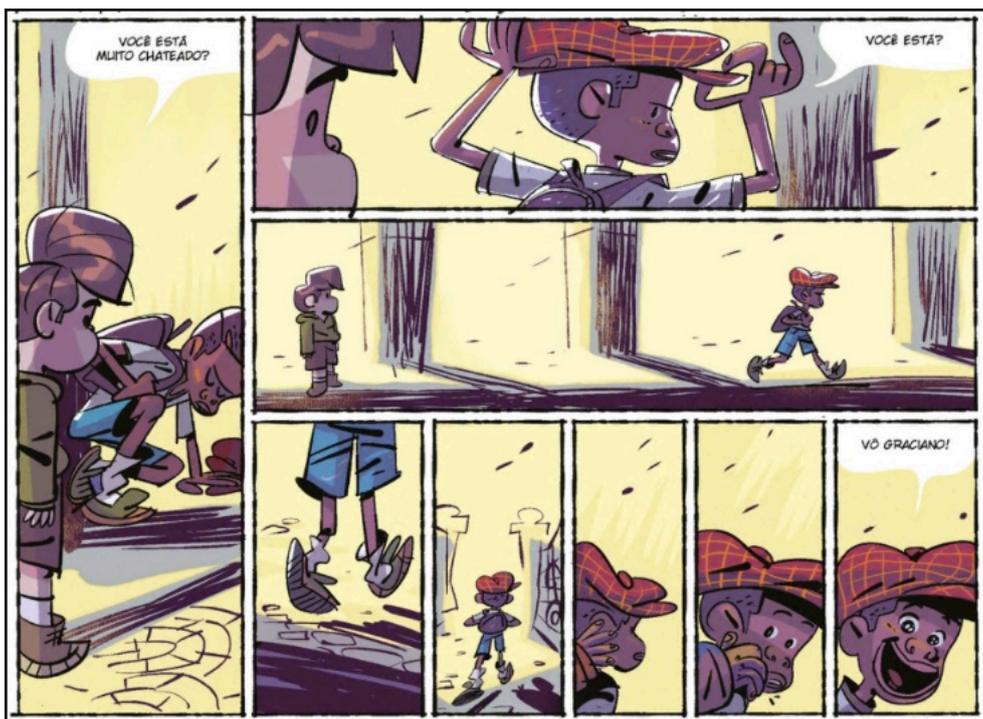


Figura 18: quadro ilustrado, Jefferson Costa. Jeremias Pele. São Paulo: Panini, 2018.

Conclusão

Muitos podem questionar a classificação indicativa de 12 anos para o livro *Jeremias Pele*, e também a validade de seu uso em sala de aula, sobretudo por conta da abordagem direta que faz do tema racismo, em que crianças e pré-adolescentes podem se deparar com cenas como a seguinte:



Figura 19: quadro ilustrado, Jefferson Costa. *Jeremias Pele*. São Paulo: Panini, 2018.

No entanto não podemos considerar os mais jovens como incapazes de ler e interpretar o mundo à sua volta ou de compreender e questionar a realidade – com esse propósito, inclusive, este artigo sugere que se utilizem passagens do livro para que os alunos discutam sobre como e o quanto crianças podem questionar autoridades e estruturas já estabelecidas.

A escola desempenha diversos papéis e um dos mais notórios e importantes é o da socialização. As crianças e pré-adolescentes necessitam desse espaço a fim de aprender o que é tido como correto e incorreto na sociedade e no meio em que vivem, assimilar os modos aceitáveis e inaceitáveis de conduta — e também serem capazes de questioná-los.

A omissão dos profissionais competentes à apresentação e discussão de assuntos como racismo,

bullying e exclusão já mostra seus resultados no cotidiano de nossas escolas. Devemos evitar que o ambiente escolar permaneça repetindo as problemáticas das estruturas pré-estabelecidas, sem que haja uma reflexão de nossos jovens quanto a essas questões. É necessário trabalhar para que a escola deixe de ser o ambiente em que minorias sintam os primeiros sinais de exclusão e silenciamento e em que todos os estudantes, de todas as classes e origens, primeiro aprendam a excluir, conforme apontou François Dubet em seu artigo *A Escola e a Exclusão* (DUBET, 2003). A seguinte citação, retirada da tradução do referido artigo, remete diretamente à situação apresentada na história de *Jeremias Pele*:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades (...). (DUBET, 2003, p. 36)

No episódio vivido pelo protagonista, vemos o que parece ser uma simples atividade de redação abrir precedente para que uma criança seja hostilizada pelos colegas e negligenciada por sua professora, e, assim como apontado na citação anterior, o resultado só é positivo graças ao apoio e formação cultural, não apenas dos pais de Jeremias, mas também de seu avô. Essa, infelizmente, não é a realidade da maioria das crianças e adolescentes oriundos de grupos historicamente excluídos; assim Dubet encerra seu texto destacando que a escola outrora representou um lugar de refúgio aos menos favorecidos, mas hoje integra os mecanismos de exclusão:

O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p. 44. Aspas do autor).

A perda da “inocência”, mencionada por Dubet, aponta para a responsabilidade atual da escola de questionar esse funcionamento “cada vez mais como o mercado”, trazendo para o seu ambiente discussões sobre respeito às diferenças e convívio com as pessoas, mostrando às crianças e adolescentes que esses também são aspectos do desenvolvimento dos educandos. As escolas devem estar preparadas para transmitir esses valores tanto quanto o ensino do currículo escolar e da cultura institucional. O uso das histórias em quadrinhos em sala de aula pode ser um importante aliado na introdução e debate desses aspectos.

Essas características se apresentam sobretudo nas histórias produzidas para os adolescentes, que trazem muitas referências atuais e do cotidiano, tratando de temas sérios como política, guerras e questões sociais como gênero, raça e sexualidade. *Jeremias Pele* apresenta o personagem tradicional no contexto atual das questões raciais e também em uma narrativa mais realista, contudo ainda lúdica, em relação à Rua do Limoeiro – ambiente descrito como ideal pelo próprio criador, Maurício de Souza, no prefácio da obra abordada neste artigo.

Desse modo, os quadrinhos se apresentam como alternativa para um ensino prazeroso e funcional, indo ao encontro das ideias de Libâneo em seu artigo “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”:

Nessa condição, a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem não é algo *natural* que funciona independentemente do ensino e da pedagogia. As mudanças no modo de ser e de agir decorrentes de aprendizagem dependem de mediação do outro pela linguagem, formando dispositivos internos orientadores da personalidade. (LIBÂNEO, 2012, p. 26. Itálico do autor).

Referências Bibliográficas

CALÇA, Rafael, COSTA, Jefferson. *Jeremias Pele*. São Paulo: Panini, 2018.

BORSA, Juliane Callegaro. *O papel da Escola no Processo de Socialização Infantil*. Disponível em: link <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CARVALHO, Djota. *A Educação Está no Gibi*. Campinas: Papyrus, 2006.

COSTA, Vera Lucia Pereira da. *A Função Social da Escola*. 2012. Publicação online, disponível em: <http://www.drearaguaia.com.br/projetos/funçãosocialescola.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

DUBET, François. “A Escola e a Exclusão” Trad. de Neide Luzia Resende, in *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

FAZENDA, Ivani CA. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

FIGUEIRA, Diego. RAMOS, Paulo. VERGUEIRO, Waldomiro. *Quadrinhos e Literatura Diálogos Possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.

FÔNSECA, Dan Lurie Tavares, CUNHA, Ana Cristina Elias da, SILVA, Robson Campanerut da. “Educação, paternalismo e clientelismo: identificando o aprendizado de sala de aula nas questões sociopolíticas.” in *Anais IV Congresso Nacional de Educação*, Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID3226_22092017075215.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.” in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SOURIAU, E. *A Correspondência das Artes: Elementos de Estética Comparada*. Trad. Maria Cecília Queiroz de Moraes Pinto e Maria Helena Ribeiro da Cunha. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

VERGUEIRO, W. “Quadrinhos e Educação Popular no Brasil”. in *Muito Além dos Quadrinhos: Análises e Reflexões Sobre a 9ª Arte*. São Paulo: Contexto, 2009.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei, ANDREOLA, Balduino Antonio. “Histórias em quadrinhos e seu uso como objeto pedagógico” in *Universidade e Responsabilidade Social - Inovações Pedagógicas e Tecnológicas na Educação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308978789_HISTORIAS_EM_QUADRINHOS_E_SEU_USO_COMO_OBJETO_PEDAGOGICO. Acesso em: 21 fev. 2020.

A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA OBRA *SENHORA DOS MARES* THE REPRESENTATION OF THE FEMININE IN THE WORK *LADY OF THE SEAS*

Ione Silva Vilela Pícoli¹

Resumo: Este artigo investiga o texto contemporâneo *Senhora dos Mares (2012)*, autoria de Ana Maria Machado na perspectiva de encontrar um discurso que vise auxiliar o leitor no rompimento das representações do masculino e do feminino dentro da lógica dicotômica e excludente tida como hegemônica. Como fundamentação teórica recorreu-se, especialmente, às análises críticas propostas por Simone Beauvoir (2009), Virgínia Woolf (2008) e Pierre Bourdieu (2015).

Abstract: This article investigates the contemporary text *Lady of the seas (2012)* (*Senhora dos Mares (2012)*), by Ana Maria Machado in the perspective of finding a discourse that aims to assist the reader in breaking the representations of the masculine and the feminine within the dichotomous and exclusive logic considered as hegemonic. As a theoretical basis, the critical analyzes proposed by Simone Beauvoir (2009), Virginia Woolf (2008) and Pierre Bourdieu (2015) were used.

Palavras-chave: Literatura infantil; Ana Maria Machado; Representação de gênero; Feminismo.

Keywords: Children's literature; Ana Maria Machado; Gender representation; Feminism.

Introdução

Enquanto prática social, a Literatura Infantil não é neutra, tanto pode legitimar condutas desejadas socialmente, reafirmar estereótipos, quanto emancipar e fazer com que seu leitor reflita sobre elas, pois traz em seus textos forte carga ideológica. Produzidos em sua maioria por adultos, esses textos, direcionados para a criança, um ser que está em formação, vêm impregnados de valores, condutas e ideias que poderão ser assimilados por elas, interferindo ou auxiliando-as nas construções de suas identidades. Dessa forma a infância está sempre à mercê desses significados que culturalmente a sociedade quer nela introjetar, pois, a criança historicamente foi concebida como um ser social, ou como se refere Kramer: “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (BRASIL, 2006, p.14).

Nessa perspectiva, a Literatura, presente no universo infantil, torna-se um instrumento valioso para difundir conceitos, condutas e estereótipos, conforme destaca Marisa Lajolo: “[...] dentre as vozes responsáveis pela imagem de infância em circulação em sociedades do feitiço da nossa, destacam-se as

¹ Doutoranda em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Este artigo é parte de minha dissertação de Mestrado pelo mesmo programa, intitulada: *Coisa de menino, coisa de menina: representações de gênero nas obras infantojuvenis de Ana Maria Machado*.

artes. Dentre estas, a literatura” (LAJOLO, 2003, p.232).

Entendendo a Literatura Infantil como uma forma privilegiada de comunicação em nossa cultura, devemos, então, nos atentar para que tipo de valores, ideais de comportamento e conduta ela vem transmitindo para nossas crianças. Essa preocupação torna-se fundamental porque, ao entrar em contato com o texto, muitas crianças ainda não apresentam elementos suficientes para questionar o que lhes está sendo apresentado.

Como a maioria dos livros que circulam no universo literário infantil brasileiro referendam o discurso hegemônico das relações de gênero, que ditam normas fixas de como ser menina ou menino, é necessário um mapeamento de obras que ofereçam um discurso de resistência a essa dominação. Essa predominância do masculino sobre o feminino, que acontece em todas as áreas, foi estudada pelo filósofo Pierre Bourdieu (2015), que identificou o fenômeno, descrito por ele como “violência simbólica”.

O autor, quando descreve, em sua obra *A dominação masculina* (2015), sobre essa violência, nos convida a refletir sobre a sua permanência ainda nos dias atuais. Apesar de todas as conquistas feministas, ainda constatamos o quão nefasto é, para o sujeito feminino, as desigualdades existentes entre os gêneros.

Assim, apostamos que uma história infantil que permita o contato da criança com modelos que não compartilham do objetivo de normalizar as condutas na infância com características excludentes, pode apresentar a pluralidade como matriz para a construção de uma identidade de gênero mais igualitária entre os sexos. A valorização da pluralidade na formação da identidade de gênero é necessária para a formação de futuros cidadãos. Regina Zilberman (1990) discute que essa possibilidade, de que apresentar para as crianças resistência na criação dessas identidades, traga ganhos para todos, pois, ao mostrar sempre os mesmos papéis desempenhados pelos sujeitos, muitas obras literárias acabam apresentando um discurso conformista, sem possibilidades de mudanças, reforçando assim os antigos papéis.

Propiciar aos pequenos leitores essas novas significações possivelmente irá auxiliá-los quando estiverem em contato com diversidades e forem atravessados pelas práticas de outras instâncias socioculturais. O poder que têm as narrativas sobre nossas concepções nas formas de ser e estar no mundo é amplamente propagado por Jorge Larrosa quando nos diz que, ao entrar no universo de uma narrativa, ela não revela apenas histórias dos outros, “elas também contam histórias sobre nós e o mundo em que estamos, e, nesse sentido, nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu” (LARROSA, 1999, p.462).

Dessa forma, por meio de seu caráter lúdico, os textos literários infantis poderão também auxiliar na desconstrução de preconceitos de gênero para as gerações futuras, ao permitir que o pequeno leitor tenha contato com as amplas possibilidades de vivências do masculino e feminino. Literatura e Gênero, portanto, compõe uma parceria extremamente significativa nessa função, por se

tratarem de “agentes primordiais da formação da criança” (ZINANI; CARVALHO, 2015, p.13).

A pesquisadora Salete Rosa Pelozzi dos Santos (SANTOS, 2008) nos mostra, também, que a personagem feminina mirim somente irá ganhar destaque na Literatura Infantil Brasileira na década de 1980, apesar da intensa produção do gênero ocorrida na década de 70. Outra estudiosa do tema, Luiza Lobo, destaca que não é apenas nas artes literárias que a mulher busca se libertar dos papéis tradicionais, essa luta pode ser percebida em outras instâncias da sociedade que vive sob a repressão do regime conservador militar: “o que se constata no Brasil, nos anos 1975-85, tanto no plano social quanto no literário, é que as mulheres buscaram e conseguiram se libertar dos papéis tradicionais” (LOBO, 2007, p.69).

Entendemos que não poderia ser diferente, pois as questões femininas estavam sendo amplamente discutidas no mundo inteiro e a ONU já havia decretado os anos de 1976-1985 como a década da mulher. A maior participação da figura feminina não se restringe apenas às personagens literárias, como citado, ela ocorre também no social, e as escritoras aparecem em maior número no mercado editorial, sendo tal fato fundamental para que, numa tentativa de equacionar as desigualdades de gênero, a voz feminina também fosse autoral. Essas autoras irão apresentar em suas obras novos contornos à representação de gênero na Literatura Infantil Brasileira contemporânea, possibilitando, assim, uma educação mais plural, embasando os pensamentos posteriores desses leitores quando adultos:

O diálogo da literatura para crianças e jovens, com os estudos de gênero, se insere no espaço que produz as futuras relações de poder, sendo importante seu questionamento e possibilitando a formação de identidades plurais. As primeiras leituras de uma criança podem marcar tanto quanto as experiências físicas, constituindo cicatrizes, construindo movimentos, moldando formas de agir e pensar. (POLETTI, 2015, p.149-160 *apud* ZINANI; CARVALHO 2015, p.152)

Entre as escritoras engajadas nesse novo movimento da Literatura Infantil, destaca-se Ana Maria Machado, autora de um conjunto expressivo de obras voltadas para o público infantil, com obras premiadas nacional e internacionalmente, com destaque para o prêmio *Jabuti* (1983) e o *Hans Christian Andersen* (2000), o “Nobel” da Literatura Infantil e Juvenil. Em seu universo literário, Ana Maria Machado criou e recriou personagens femininas e masculinas notáveis, questionadoras de estereótipos, que conseguem subverter aspectos ideológicos patriarcais consagrados. Para explicar a postura da autora frente ao movimento de ressignificação dos papéis feminino e masculino em nossa sociedade, utilizo-me das palavras da própria autora:

Sou mesmo contra a corrente. Contra toda e qualquer corrente, aliás. Contra elos de ferro que

formam cadeias e servem para impedir o movimento livre. E contra a corrente que na água tenta nos levar para onde não queremos ir. No fundo, tenho lutado contra correntes a vida toda. E remado contra a corrente, na maioria das vezes. Quando as maiorias começam a virar uma avassaladora uniformidade de pensamento, tenho um especial prazer em imaginar como aquilo poderia ser diferente. (MACHADO, 2009a, p.7)

Nessa perspectiva, a problematização de representação de gênero será feita ancorada no conceito proposto por Joan Scott (1990) que o compreende como uma forma de significação das relações de poder dentro das sociedades. Na década de 80 foi amplamente discutida a distinção entre sexo e gênero, e concluiu-se que as diferenças comportamentais entre o feminino e o masculino são constructos sociais.

Nesse sentido, no que diz respeito às questões de gênero, pois não entraremos nas questões relativas à sexualidade, procuramos identificar, na obra em análise, trechos onde o perfil construído pela protagonista contesta as características dicotômicas que prescrevem universos opostos e excludentes para a vivência de cada um dos polos, ou se estabelecem essa hegemonia como modelo a ser seguido.

No livro *Senhora dos Mares* (2012), analisamos a possibilidade de uma menina vivenciar a profissão de marinheira, o que não era permitido no seu contexto social, porque esse tipo de ocupação era determinado como apropriado, apenas, para os sujeitos masculinos. Trabalharemos esse texto, portanto, através da temática profissão, recortada especificamente no campo das representações de gênero. Pretendemos, através desse prisma, identificar se existe, nesta obra, diferenciação de papéis masculinos e femininos desempenhados pelos personagens infantis.

Marina e a representação do feminino: uma análise da obra *Senhora dos Mares*

Publicado em 2010, *Senhora dos Mares* (2012) explora a questão de gênero através do papel social atribuído à mulher em relação à escolha profissional. Embora as desigualdades entre homens e mulheres sejam construídas na esfera cultural e social, existe uma forte ideologia cuja intenção é fazer crer que a divisão dos papéis entre eles é naturalmente determinada pela condição biológica. Portanto, no imaginário social, é muito comum serem direcionadas às mulheres profissões predominantemente associadas à “força de trabalho secundária” (OIT, 2010, p.12).

Apesar de uma maior participação das mulheres em diferentes tipos e ambientes de trabalho, esse pensamento contribui para reafirmar velhos estereótipos relacionados às atribuições das mulheres e dos homens no mundo profissional. Virginia Woolf, em seu artigo “Profissão para mulheres”, entre outras reflexões, nos convida a pensar sobre os fatores que possibilitaram a entrada das mulheres no mercado de trabalho. E, ironicamente, diz que, para ela e outras escritoras, esse protagonismo só foi

possível por se tratar de uma profissão que, se julgava na época, decente, barata e inofensiva:

Escrever era uma atividade respeitável e inofensiva. O riscar da caneta não perturbava a paz do lar. Não se retirava nada do orçamento familiar. Dezesseis pences bastam para comprar papel para todas as peças de Shakespeare – se a gente for pensar assim. Um escritor não precisa de pianos nem de modelos, nem de Paris, Viena ou Berlim, nem de mestres e amantes. Claro que foi por causa do preço baixo do papel que as mulheres deram certo como escritoras, antes de dar certo nas outras profissões. (WOOLF, 2008, p.8)

No entanto, para Woolf, o maior adversário, no início de sua carreira de escritora, seria ter que “combater um certo fantasma”, ao qual ela deu o nome da heroína de um famoso poema, “O Anjo do Lar”. Para a autora, e tantas outras mulheres de sua época, esse era um desafio a ser vencido todos os dias, pois a sociedade esperava que a mulher desempenhasse primeiro o papel feminino que lhe era atribuído, cujo perfil, descrito a seguir, a autora tentou resumir:

Ela era extremamente sim – Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar – em suma, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza – enrubescer era seu grande encanto. (WOOLF, 2008, p.11)

A interferência desse “Anjo” na vida da escritora inglesa durou pouco. Apesar de fazer parte de toda casa, esse fantasma de mulher, seu *alter ego* talvez, fez “sombrias” com suas asas apenas nas primeiras páginas de sua escrita. Woolf percebeu que seria impossível escrever tendo que incorporar esse fantasma que assombra as mulheres, impossível criar se não tivesse opinião própria, e, dessa forma, matou esse “Anjo”, como narra a seguir:

Pois, na hora em que pus a caneta no papel, percebi que não dá para fazer nem mesmo uma resenha sem ter opinião própria, sem dizer o que a gente pensa ser verdade nas relações humanas, na moral, no sexo. E, segundo o Anjo do Lar, as mulheres não podem tratar de nenhuma dessas questões com liberdade e franqueza; se querem se dar bem, elas precisam agradar, precisam conciliar, precisam – falando sem rodeios – mentir. Assim, toda vez que eu percebia a sombra de sua asa ou o brilho de sua auréola em cima da página, eu pegava o tinteiro e atirava nela. Demorou para morrer. Sua natureza fictícia lhe foi de grande ajuda. É muito mais difícil matar um fantasma do que uma realidade. Quando eu achava que já tinha

acabado com ela, sempre reaparecia sorrateira. No fim consegui, e me orgulho, mas a luta foi dura; levou muito tempo [...] (WOOLF, 2008, p.11)

Virginia Woolf acreditava que as gerações mais novas desconheciam esse anjo, mas infelizmente precisamos discordar da autora. Ou seja, ainda que a profissão de escritora não fosse aparentemente recusada para as mulheres, havia, e há, uma série de obstáculos à afirmação das autoras, quando os temas tratados se afastam do que socialmente se espera da autoria feminina. Woolf estava equivocada achando que as mulheres pertencentes às gerações mais novas que a dela não conheceriam esse tal “Anjo do Lar”, esse modelo patriarcal de mulher, que tentam fazer de referência no universo feminino. Se Woolf estivesse entre nós, constataria que esse fantasma ainda assombra muitas mulheres em pleno século XXI.

Como o faz com Marina, a protagonista da obra *Senhora dos Mares* (2012), que, desde muito nova, irá travar uma luta contra o seu “Anjo”, pois as sombras de suas asas começam a aparecer sobre suas escolhas desde a infância, tentando dominá-la, como o fizera com outras mulheres de sua família.

Nessa narrativa, Ana Maria Machado constrói, como personagem principal de sua obra, uma menina negra, demonstrando que, para ela, essa representatividade merece ser destacada em nossa sociedade, e dessa forma auxiliar também as crianças negras em sua formação.

Marina foi criada em uma praia tropical e pertencia a uma família de pescadores. Os avôs, os tios, o pai e o irmão saíam de madrugada para o mar, com anzóis, redes e iscas, e só voltavam no final do dia. Nessa apresentação do grupo social a que a personagem pertencia, a autora deixa claro que os homens da família são pescadores, até mesmo os meninos, como o irmão da personagem, Pedro. Vê-se que esse não brinca igual à irmã, muito ao contrário, ele trabalha. A autora, em outros títulos seus, destaca sobremaneira a importância do ato de brincar na infância. Com Marina, não foi diferente, ela nasceu, brincava e tinha o sonho de ser pescadora.

Os olhos de Marina brilhavam com as possibilidades que as pescarias ofereciam aos pescadores, no entanto, só os homens pescavam, e seus irmãos, desde pequenos, iam com eles. Seu desejo era de ir também e viver essas aventuras: pescar, viajar, conhecer outros lugares. Ou seja, Marina personifica o significado de seu nome, carrega consigo as qualidades de extensão e beleza do mar: “Marina vem da origem latina e significa a que vem do mar, marinho, ou seja, este nome refere-se às características daquela que admira a beleza do mar ou até mesmo uma ribeirinha”. (SITE Dicionário de nomes próprios, 2016)

Marina, então, desejosa de fazer parte do grupo de pescadores, sempre pedia ao pai: “– Pai me leva junto?/ – Canoa não é lugar de menina – era sempre a resposta.” (MACHADO, 2012, p.6)

E, assim, ela sempre ficava em terra com as outras mulheres. Deveria compreender que mulher é diferente de homem, era o que lhes diziam. Ela sabia o que era ser homem, as coisas que eles podiam fazer, e ser mulher? Foi apresentada a ela que, para as mulheres, restava o que não competia a eles,

demonstrando que as identidades femininas se constroem na ausência. Ela irá ouvir palavras cheias de significados de sua relação com o outro, não com ela mesma, ou, nas palavras de Stuart Hall:

O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. Nós sabemos que é “noite” porque ela *não* é o “dia”. Observemos a analogia que existe aqui entre língua e identidade. Eu sei quem “eu” sou em relação com o “outro”. (HALL, 2000, p.40)

Ana Maria Machado constrói dialogicamente sua personagem e o ilustrador, Rafael Polon, enriquece essa narrativa com imagens que fazem a suplementação dos textos, auxiliando-nos a compreender a formação da protagonista. Dessa forma, nos momentos de reflexão da personagem, a cena aparece mais escura, o mar revolto, numa clara demonstração de força e perigo, o que torna para a menina, do “sexo frágil”, um lugar improvável para trabalhar. O ilustrador, porém, ao retratá-la dentro de casa, o “seu lugar”, como lhes dizem os adultos de sua família, nos mostra Marina fisicamente ali, mas seus pensamentos não. Na página 8 do livro vemos que as três mulheres de sua família assumiram o lugar que lhes foi destinado, encontram-se totalmente absorvidas pelas funções, se renderam aos “seus lugares”. Todas as três encontram-se igualmente realizando a mesma função, “corpo e alma” numa perfeita engrenagem de uma máquina que reproduz a matriz das mulheres do vilarejo. Marina, como podemos observar nessa ilustração, é uma peça dessa engrenagem, porém, não quer mais reproduzir essa matriz. Assim, apesar de estar fisicamente ali, seus olhos se desviam do rumo que os olhares das outras mulheres tomaram. As mulheres do vilarejo olham sempre para a “mesma direção”. Quando as “sombras das asas de seu Anjo” a ameaçam, ela enfrenta e espanta esse fantasma, pois, ansiava ser diferente das mulheres que conhecia e que sempre exerciam o mesmo papel:

As mulheres ficavam em casa. Cuidavam da horta e das plantas – do milho, dos pés de mandioca, das bananeiras. Arrumavam a casa. Cozinham. Costuravam, bordavam, faziam renda, enquanto conversavam na varanda. Ouviam o barulho das ondas se quebrando na praia e os gritos das gaivotas que voavam em cima da água, mergulhando de vez em quando para pegar um peixe. Mas ficavam em terra. (MACHADO, 2012, p.9)



Ilustração nº1 (MACHADO, 2010, p.8)

Nesse trecho a voz narrativa parece ecoar os dizeres de Bourdieu:

Pelo fato de o mundo limitado em que elas estão confinadas, o espaço do vilarejo, a casa, a linguagem, os utensílios, guardarem os mesmos apelos à ordem silenciosa, as mulheres *não podem senão tornar-se o que elas são* segundo a ordem mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc. (BOURDIEU, 2015, p.41) [Grifos do autor]

As mulheres da família de Marina, portanto, constituíram-se sem discurso próprio, repetindo estereótipos, fazendo girar a engrenagem que reproduz matrizes fixas para os gêneros. Marina sente-se incomodada em assumir essa identidade pré- determinada para ela, o desenho imposto não será matriz para sua formação. Suas identidades consolidam-se em sua capacidade de transgredir o estabelecido. Não quer ser mais uma peça dessa engrenagem e, assim, difundir esses conceitos que subjetivam e normatizam condutas, que cerceiam o gênero feminino no seu direito de escolha, que estabelecem o lugar privado como o *locus* feminino, como sempre foi estabelecido para as mulheres pela ideologia dominante em sua vila, ou como nos diz Santos:

Construindo-se a identidade da mulher a partir da divisão social entre o público e o privado, panorama em que se desenha, diversamente, o comportamento adequado ao homem e à mulher, cabendo a esta aprender, muito cedo, a lição de desvalorização, que visa a sua sujeição à ideologia hegemônica. (SANTOS, 2008, p.4)

Nossa protagonista busca construir outro sentido para sua vida. A representação do sexo frágil parece muito distante: ela é determinada, corajosa, questionadora e sabe muito bem o que não quer fazer. Sempre que lhe questionavam:

– O que você quer afinal?

Ela mesma não sabia explicar:

– Sei lá. Só sei que não gosto das coisas serem assim. E, para começar, quero ir numa canoa. Pescar talvez. Ou viajar. Lá no mar, depois das ondas. (MACHADO, 2012, p.10)

Apesar de não saber ao certo o que gostaria de fazer, ela se recorda de que gosta dos momentos em que todos estão juntos, como quando ficavam homens e mulheres contando histórias no quintal, ou quando iam jogar flores nas ondas no final de ano. Imbuída desse desejo de estar junto aos homens nas pescarias, Marina não se dá por vencida ante as negativas do pai e insiste no seu pedido, porém, agora é Pedro, seu irmão, que justifica:

– Não é lugar de menina.

– Mas até que podia ser, sim – insistiu ela. – Afinal de contas, se o mar tem uma rainha e não um rei é porque menina pode ir para o mar, sim, senhor.

Voltou a pedir:

– Pai, posso ir com vocês?

Todos riram. Até o pai sorria quando respondeu:

– Menina não pesca, filha.

– Nunca se viu menina pescadora – explicou um vizinho. – Eu vivo aqui pescando há mais de sessenta anos e nunca ouvi falar nisso. Dizem até que ter mulher no barco traz má sorte. Pode ser perigoso...

– Lugar de mulher é em casa – concordaram todos.

(MACHADO, 2012, p.10)

Não adiantou usar o argumento falando de Iemanjá, deusa, flores, enfim, ela se vê impedida, exclusivamente por ser mulher. O fato de pertencer ao sexo feminino foi determinante para que os pescadores da família negassem a ela o direito de escolher seguir o mesmo destino profissional deles, confirmando o que Bourdieu (2015) já havia enfatizado: “é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão” (BOURDIEU, 2015, p.45)

Quando percebe que seu sexo será determinante em sua formação, a personagem se vê frente à sua total falta de autonomia, ao que já está predestinado a ela, enquanto mulher, num mundo dominado exclusivamente pelo universo masculino. O impacto dessa descoberta é descrito pela filósofa Simone Beauvoir:

É o que acontece à menina quando, fazendo o aprendizado do mundo, nele se percebe mulher. A esfera a que pertence é por todos os lados cercada, limitada, dominada pelo universo masculino: por mais alto que se eleve, por mais longe que se aventure, haverá sempre um teto acima de sua cabeça, muros que lhe barrarão o caminho. Os deuses do homem acham-se em um céu tão longínquo que, em verdade, não há deuses para ele: a menina vive entre deuses de fisionomias humanas. (BEAUVOIR, 2009, p.39)

Além disso, Marina conhecerá o universo místico que envolve as aldeias de pescadores e que atribuem à mulher a má sorte nas pescarias. E, assim, ela é apresentada à Panema, à condição de mau agouro exclusiva do sexo feminino. Na mitologia amazônica, a presença da mulher na pescaria é sinônimo de panema, ou azar no resultado, devido à sua suposta impureza. A antropóloga Iraíldes Caldas Torres, estudiosa desse mito, nos informa que a temida má sorte é atribuída muito além da pesca e atinge também as mulheres trabalhadoras extrativistas da região, na caça e também na atividade seringueira:

Na mitologia, basta que a mulher no período da menstruação se aproxime da beira do rio ou toque nos instrumentos de trabalho para ‘empanemar’ os homens. A partir de então, eles não conseguem caçar ou pescar, o que ameaça a sobrevivência local. (SITE Rede Mobilizadores, 2016).

Atualmente, descreve a antropóloga, muitas mulheres amazônicas vêm rompendo com esse mito e cresce o número de mulheres pescadoras, extrativistas e caçadoras, que mantêm suas famílias com seus rendimentos, mas, “ainda não têm direito à carteira de pescador profissional, aos benefícios oriundos desse registro, como o seguro-defeso, no valor de dois salários mínimos, pago no período em que a atividade é proibida.” (SITE Rede Mobilizadores, 2016). Além do cerceamento a esse direito, ela denuncia que o dinheiro que essas mulheres ganham geralmente é administrado pelos maridos, e finaliza: “Apesar dos avanços, vemos que as mulheres ainda têm muito trabalho para superar o patriarcalismo na Amazônia.” (SITE Rede Mobilizadores, 2016)

Beauvoir (2009) também denunciava a continuidade desses padrões que privilegiam o gênero masculino e afirmava: “a estrutura social não foi profundamente modificada pela evolução da condição feminina; este mundo, que sempre pertenceu aos homens, conserva ainda a forma que eles lhes imprimiram”. (BEAUVOIR, 2009, p.450)

E assim os “anjos” continuam “voando” por muitos lares. Mas Marina quer espantar de vez o da sua casa e demonstra, na ilustração que acompanha o momento do texto acima descrito, toda a sua insatisfação com essa questão de má sorte.



Ilustração n°2 (MACHADO, 2010, p.15)

Percebemos a menina com a expressão insatisfeita e uma gaivota pousada em sua cabeça. Seria essa gaivota o “Anjo do Lar” de Marina lançando suas sombras, mais uma vez, sobre a personagem? O mar encontra-se escurecido, os olhos de Iemanjá são brilhantes e esverdeados, a cena parece-nos carregada com o peso da tradição, e apresenta uma menina insatisfeita, desafiada a encontrar meios de expulsar esse “Anjo”, que, assim como o de Virginia Woolf, insiste em aparecer e fazer valer o que está prescrito para o gênero feminino, ou seja, como afirma Bourdieu:

As injunções continuadas, silenciosas e invisíveis, que o mundo sexualmente hierarquizado no qual elas são lançadas lhes dirige, preparam as mulheres, ao menos tanto os explícitos apelos à ordem, a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscições arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos. (BOURDIEU, 2015, p.71)

Marina, porém, opta por questionar, subverter essa “ordem das coisas”. O verde dos olhos da rainha do mar, cor que socialmente carrega a simbologia da esperança, inspira-a, dá-lhe a coragem necessária para romper e construir novas possibilidades de realizar seus anseios. A estratégia de construção narrativa utilizada pela autora na resolução desse impasse merece atenção especial. Apesar de vivenciar os mistérios do mundo místico, a protagonista busca resolver seus conflitos de forma independente, sem o auxílio que outras personagens da Literatura Infantil, como as princesas, tiveram, ou seja, as fadas madrinhas, com quem sempre contaram. Segundo Regina Zilberman, “[...] as personagens femininas relacionadas antes têm algumas particularidades que as tornam mágicas”. (ZILBERMAN, 2014, p.82)

Marina, portanto, decide insistir na realização de seu desejo, de ser dona de suas escolhas, e a única responsável por essa realização, compreende a menina, é ela mesma. Seguindo a mesma

linha, Zilberman destaca que as novas personagens infantis, assim como a construída por Ana Maria Machado:

Não têm qualquer atributo mágico, não dispõem de auxiliares capazes de ações sobrenaturais, e vivem a mesma realidade cotidiana e problemática similar à que o leitor experimenta. Seu mundo é, digamos, “normal”, igual ao nosso, em que bichos não falam, mortos não ressuscitam, príncipes não aparecem subitamente para mudar o curso da existência. No entanto, elas são insubmissas e ensinam amigos ou companheiros a atuar de maneira diferente, encontrando, assim, alternativas de vida ou comportamento que podem torná-los mais felizes ou, pelo menos, mais conscientes do que acontece em volta de si. (ZILBERMAN, 2014, p.83)

As coisas começam a mudar com a novidade de que a vilateria uma escola. Marina poderia estudar com as outras meninas e os garotos menores. Pedro, seu irmão, também queria estudar, e logo foi propor ao pai sua substituição por Marina: “– Ela não pode ficar uns dias no meu lugar de vez em quando, para eu poder ir à escola também?/ – Não – disse o pai.– Preciso de ajuda no barco e ela não sabe fazer nada./ Então eu te ensino – disse Pedro para a irmã.” (MACHADO, 2012, p.19)

Ele cumpriu o prometido e, nos finais de semana, ensinava à irmã as manobras e os segredos do mar. Marina retribuía, ensinando ao irmão o que aprendia na escola. Também insistiu com o pai para que o irmão frequentasse a escola e, assim, pudesse ter um futuro melhor. O pai cedeu ao pedido e então Pedro, durante a semana, frequentava a escola, mas, nos finais de semana e feriados, tinha que ajudar na pescaria. Mais uma vez a voz narrativa enfatiza que ele “nem podia brincar direito”. (MACHADO, 2012, p.17)

A rotina mudou de vez quando. Certo dia, o pai adoeceu e não podia ir trabalhar. Pedro, então, convidou a irmã para ajudá-lo e não precisou repetir o convite, ela logo aceitou. O sucesso dessa pescaria foi prontamente questionado pelos pescadores do povoado, que o atribuíram à sorte, à ajuda da rainha Iemanjá. Porém, ficaram sem argumentos quando o sucesso se repetiu nos dias seguintes e ninguém mais teve coragem de dizer que menina dá azar em pescaria.

Até o próprio pai despiu-se desse preconceito e, quando melhorou, saiu “feliz da vida” a bordo do barco com a boa companhia dos dois filhos. Foram tempos de profundas mudanças naquela família: as duas crianças passaram a frequentar a escola todos os dias e o pai contratou um ajudante. As pescarias para as crianças agora seriam apenas para se divertirem, ou quem sabe, optarem por serem suas profissões quando adultos. A rendição à insistência da filha só ocorreu porque ela mostrou ao pai suas capacidades, independentemente do gênero a que pertencia. A necessidade de conquistar essa confiança paterna, dar provas de sua competência, que foi exigida da personagem, não foi exclusividade dela e também já fora descrita por Beauvoir: “A mulher deve incessantemente conquistar uma confiança que não lhe é de início concedida: no princípio ela é suspeita, precisa dar

provas de si.” (BEAUVOIR, 2009, p.470)

Até o nome do barco sofreu alterações: agora ele se chamaria Senhora dos Mares. Todos pensaram que fosse homenagem a Iemanjá, mas a menina ouviu orgulhosa do pai: “– Também é para você, minha filha. A primeira marinheira da nossa terra.” (MACHADO, 2012, p.23)

No final, a ilustração nº03 nos mostra a personagem misturada com o mar, suas cores refletem as mesmas cores com as quais o ilustrador havia pintado a Rainha Iemanjá, com olhos brilhantes e verdejados, cheios de esperanças, com um sorriso no rosto. A escuridão, que prevalecia nas águas do mar, agora são apenas as ondas dos cabelos de Marina. A menina pode não ter, ainda, matado o seu “Anjo do Lar”, mas, por enquanto, suas asas não andam fazendo “sombras” sobre ela.



Ilustração nº 03 (MACHADO, 2010, p.22-23)

Considerações Finais

O poder narrativo da obra *Senhora dos Mares* (2012), que fala ao leitor mirim sobre novas formas de vivenciar o gênero feminino, permite ao leitor profundas reflexões. Ao distinguir socialmente diferentes papéis aos gêneros, percebemos o quanto é prejudicial para ambos. No caso dos personagens infantis Pedro e Marina, ao desempenharem o que lhes foi atribuído socialmente, ambos se veem cerceados na realização de seus desejos: Pedro não podia estudar e Marina não podia ser pescadora. Suas subjetividades, caso não houvesse, por parte da menina, a transgressão de tais normas, seriam construídas não por um discurso próprio e sim pautados pelo discurso dos outros, os papéis que devem desempenhar em uma sociedade regida por normas que privilegiam o patriarcalismo.

Nesse sentido, pensar na representação de gêneros nessa obra é conceber que se trata de uma concepção de Literatura que esteja à nossa altura e à das crianças, de modo a pensá-la e representá-la, pois quando falamos em Literatura Infantil nos remetemos à infância, à nossa e à dos personagens que darão vida às histórias. As transformações ocorridas na sociedade, na qual, atualmente, as mulheres

ocupam cargos e postos anteriormente impensados para o sujeito feminino, devem ter na arte que circula no universo infantil essa representação, o que certamente encontramos na obra objeto de análise. Nesse contexto, consideramos que a obra *Senhora dos Mares* (2012) apresenta um potencial de resistência que dialoga com o que se espera a leitora e o leitor mirim da contemporaneidade.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. [Trad.] MILLIET, Sérgio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. [Trad.] KÜHNER, Maria Helena. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BRASIL. *Política Nacionais de Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br>, acesso em 20 de outubro de 2016.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, Marisa. “Infância de papel e tinta”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. “Narrativa, identidad y desidentificación”. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Ed. Laertes, 1996.

LOBO, Luíza. “Dez anos de literatura feminina brasileira (1975-1985)”. In: *Crítica sem juízo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

MACHADO, Ana Maria. *Senhora dos Mares*. São Paulo: Gaia, 2012.

_____. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 2009a.

OIT. *Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios* / Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2010.

POLETTO, Ana Júlia. *A vida íntima de todas nós: Clarice Lispector e seus infantes*. In: ZINANI, CecilJeanine Albert; CARVALHO, Diógenes Bueno Aires de. [Orgs.] *Estudos de Gênero e Literatura para crianças: um diálogo pertinente* Caxias do sul: Editora EDUCS, 2015, p. 149-160.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. “*Bisa Bia, Bisa Bel: a representação do sujeito feminino*”. In: *Fazendo Gênero*. Vol.8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 25 a 28 de agosto, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. v.16, n.2, jul/dez, 1990. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre.

WOOLF, Virgínia. *Profissão para mulheres e outros artigos feministas*. São Paulo: Col. L&pmPocket, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

_____. Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro. *Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; CARVALHO, Diógenes Bueno Aires de. [Orgs.] *Estudos de Gênero e Literatura para crianças: um diálogo pertinente*. Caxias do sul: Editora EDUCS, 2015.

SITE Rede Mobilizadores. *Mulheres na pesca, sorte na certa*. Disponível em: <<http://www.mobilizadores.org.br/noticias/pesquisa-aborda-universo-das-mulheres-na-amazonia/>>, acesso em 2 de outubro de 2016.

SITE Dicionário de nomes próprios. Disponível em: <<http://www.dicionariodenomesproprios.com.br>>, acesso em 4 de outubro de 2016.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA DIRECIONADA A CRIANÇAS E JOVENS: HORIZONTES ÉTICOS E ESTÉTICOS NA NARRATIVA DE DUNGA RODRIGUES¹

LITERARY PRODUCTION FOCUSED ON CHILDREN AND YOUNG READERS: AESTHETIC AND ETHICAL HORIZONS IN DUNGA RODRIGUES' NARRATIVE

Renata Beatriz Brandespin Rolon²

Resumo: Neste artigo apresentamos parte da investigação acerca da produção literária direcionada a crianças e jovens em Mato Grosso. Objetivamos estabelecer reflexões a respeito da presença de elementos estéticos (textualidade, equacionalidade, diversidade) ou utilitários (referencialidade, funcionalidade e previsibilidade) no livro *Uma aventura em Mato Grosso* (1984), de Dunga Rodrigues, obra que inaugura a literatura infantojuvenil no estado, após a sua divisão, na década de 70.

Abstract: In this paper we present part of our research on the literary production focused on children and young readers in Mato Grosso State. We aim at reflecting on the presence of aesthetic features (textual features, equity, diversity) or utilitarian aspects (reference, functionality and predictability) in the book *Uma Aventura em Mato Grosso* (1984) written by Dunga Rodrigues, which inaugurates children's and juvenile literature in the state after its political division in the 70's.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Literatura produzida em Mato Grosso; Dimensão ética e estética.

Keywords: Children's and juvenile literature; Literature produced in Mato Grosso State; Aesthetic and ethical dimensions.

Introdução

A literatura infantil e juvenil mato-grossense nasce dos múltiplos discursos e sentidos oriundos de movimentos que tentam consolidar a arte produzida no estado. Como uma jovem que passa pelo duro processo de amadurecimento, essa literatura procura se encontrar num movimento de valoriza-

¹ Texto adaptado da Tese de Doutorado da autora, intitulada *No fundo do mato virgem nasceu uma literatura: história e análise de obras direcionadas para crianças e jovens em Mato Grosso*, defendida em 2014, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em São Paulo.

² Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA).

ção e ou desprendimento quando se propõe a apresentar elementos regionais. Isso nos permite dizer que muito do que se produz, tendo em vista o universo infantil, permanece num discurso regional saudosista que, em alguns casos, está calcado numa referencialidade discursiva.

Na trajetória apresentada neste artigo, buscaremos compreender o diálogo entre as práticas cotidianas culturais-locais e as oriundas de repertórios culturais diversos. Nesses termos, isso se refletirá em teias discursivas e imagéticas que transpõem os limites territoriais e, por isso, quando refletem sobre a identidade local, fazem-no sob várias identificações, dado que estas são múltiplas, imutáveis e se interpenetram.

Nas múltiplas trilhas

Visualizar a fisionomia da literatura infantil e juvenil em Mato Grosso é olhar para o chão, para a terra. Lá estão as marcas que nos conduzem à compreensão do ontem e à projeção do amanhã. Por tudo isso, contar e (re)contar a história dessa produção configuram-se como tentativas de apagar as linhas que demarcam regiões. Acrescentam-se a essa preocupação a de tentar derrubar muros erguidos dentro do próprio país, os quais demarcam manifestações artísticas dando a umas e não a outras a possibilidade de reconhecimento crítico e valorativo (quando se faz presente). É permitir que o intercâmbio, o comparativismo, ainda que diante de um mesmo sistema, seja o fator primordial para reforçar o conhecimento e a compreensão da cultura brasileira.

Sobre a produção literária voltada para o público infantil e juvenil em todo o país faz-se necessário mapear, verificar, analisar e divulgar o que houve e o que há. Seu reconhecimento como expressão linguística simbólica e artística serviria para diminuir sua marginalização. Perceber as várias linguagens, imagens, símbolos e representações do eu e do mundo nas obras destinadas ao público infantil é o que poderá permitir uma leitura desprendida de (pre)conceitos e ignorância. Como todo e qualquer texto, quer seja considerado literário ou não, exige do leitor uma compreensão, aceitação ou mesmo recusa dos discursos, das imagens e das representações veiculadas nele.

A literatura destinada ao público infantil e juvenil passa por transformações. Os paradigmas tradicionais tornam-se emergentes e as obras se articulam considerando também a formação plural do povo brasileiro, sem perder o caminho que leva à arte. Nesse prisma, ao analisar obras que possuem paradigmas emergentes, que sofreram processo de adaptação, Gregorin (2010, p. 19) conclui que “basta um olhar mais atento a essas obras para verificar que elas são portadoras de uma estrutura profunda com temáticas que contêm valores humanos, já que os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais”.

Quem conta um conto conhece *Uma aventura em Mato Grosso*

O marco do surgimento da literatura direcionada a crianças e jovens em Mato Grosso é a obra *Uma aventura em Mato Grosso* (1984), de Maria Benedita Deschamps Rodrigues, autora que ficou conhecida como Dunga Rodrigues. O livro traz uma estória que revela o cenário local, destacando a fauna e flora pantaneiras e toda a vida em sociedade. A narrativa começa com a viagem de duas crianças, Adriano e Fabiana, protagonistas da trama. A perspectiva do aventureiro toma a narrativa desde o início. A leitura revela-nos os personagens crianças que, curiosos e destemidos, não reprimem os seus impulsos e logo na primeira página saem à procura de novos horizontes. Parece ser simplesmente o instinto de descobrir, de experimentar que está nas crianças e nos leitores que irão, juntamente com eles, realizar a viagem.

Moradores de Santos, cidade litorânea, os protagonistas ouviam estórias sobre o estado de Mato Grosso e sobre a capital Cuiabá. As maravilhas do lugar são contadas pelo narrador que, desde o princípio, coloca-se como um contador de estórias. A narração, em primeira pessoa, elucida também o grau de participação e envolvimento na trama e nos acontecimentos, além de marcar a voz do contador do caso: “Quando eu lhes contava sobre a nossa cidade, sobre os rios Cuiabá e Coxipó, eles vibravam tanto, que decidiram visitar a nossa terra. Assim, conheceriam de perto os animais, os pássaros, as grandes árvores e os pés de fruta dos nossos quintais” (AMT³, p. 11).

O modo de narrar desperta nos pequenos ouvintes o desejo de visitar a desconhecida terra. Esse narrador que conta estórias caracteriza-se pela sua onipresença, pois está em todos os lugares, desde a partida da cidade de Santos até o momento do último passeio que as crianças farão a Cuiabá e cidades circunvizinhas. Torna-se impossível embrenhar nessa narrativa sem a sua presença. Ele demonstra ser profundo conhecedor do local. Seu conhecimento, experiência, emoções e sensações são fatores primordiais para conduzir os visitantes.

Benjamin (1994), ao pensar sobre a figura do narrador, afirma que a experiência de quem narra é primordial para a construção de uma narrativa. Para o teórico, a narrativa é “uma forma artesanal de comunicação, lugar onde o narrador imprime a sua marca”. (1994, p. 205). Desse modo, tendo atravessado experiências e aventuras várias, é ele quem pode relatar e transmitir o que considera ser necessário para a manutenção da memória coletiva. O narrador de *Uma aventura em Mato Grosso* possui um modo particular de perceber e contar sobre o universo que está a sua volta. As estórias reveladas a cada capítulo, 18 no total, não são senão uma parte sua; uma síntese das situações já vividas por ele. É um retrato de seu estado de alma, de suas lembranças e do desejo de transmitir ensinamentos. É também uma forma de recuperar ideais e valores alicerçados na cultura e alimentados no seio

³ A partir de agora, passaremos a utilizar a sigla AMT para quando citarmos o livro *Uma aventura em Mato Grosso*.

de um inconsciente coletivo.

Em outra perspectiva, igualmente merece destaque a apresentação do livro – em que se revela um teor ufanista – feita pela Secretária de Educação e Cultura do Estado, à época de publicação (1984), Marina Müller de Abreu Lima Portocarrero. O discurso reforça o sentimento de apego e valorização do local, enaltecendo a arte e o trabalho. Consideramos oportuna sua citação:

A iniciativa de se publicar este livro da professora Maria Benedita Deschamps Rodrigues – Dunga Rodrigues – parte desta Secretaria com sentido de valorizar a nossa cultura revivendo hábitos de nosso cotidiano e guardando na memória histórica o *modus vivendi* cuiabano tão bem elucidado através desta ‘Aventura em Mato Grosso’ por Dunga, que conhece profundamente a nossa cidade e é um dos nossos expoentes culturais.

Pretende-se que outros trabalhos tão valiosos como este, venham a público para que se divulgue e preserve as nossas raízes culturais educando o nosso povo e nele inculcando o amor e respeito às nossas tradições (AMT, p. 09, grifos nossos).

Nesse mesmo contexto, também está a apresentação feita pela própria autora, Dunga Rodrigues. Construindo um “protocolo de leitura”, conforme o termo de Chartier (2009, p. 78), o livro é direcionado ao seu público-alvo e intenciona conduzi-lo de maneira eficaz à leitura correta. A autora assim se expressa:

[...] Achei que seria um modo de conhecerem Mato Grosso, naquilo que o nosso Estado apresenta, na essência do seu antigo viver social.

Se a idéia contribuir para despertar nas crianças o interesse por nossas coisas, sentir-me-ei plenamente gratificada (AMT, p. 08).

Em relação ao aspecto gráfico, informamos que a capa e as ilustrações são de Fernanda Lopes Hernández, artista de quem não encontramos registro e/ou menção de outros trabalhos. O livro, com 81 páginas, tamanho 16x25 cm, foi editado pelo setor gráfico da Prefeitura Municipal de Cuiabá. O projeto de diagramação não apresenta muitos recursos, no que tange a cores, texturas e formas. Em preto e branco, as imagens, de traços simples, lembram desenhos feitos por quem ainda está aprendendo o ofício. Tem-se a impressão que as imagens foram feitas por crianças e, por isso, não precisam

apresentar qualquer técnica ilustrativa. Esse procedimento leva-nos a pensar que os próprios personagens, que habitam a narrativa, também registram, por intermédio das imagens, sua estória.

Por outro ponto de vista, as ilustrações permitem-nos compreender a visão tida pelo adulto do universo da criança, fator que auxilia a identificação da ideologia de valorização do local e da total infantilização do ser presente na obra. Nesse aspecto, a estória contada ganha vida. A pouca expressividade das imagens, no entanto, não permite ao leitor a possibilidade de descobrir outros significados, além do que está posto na narrativa verbal.

Na leitura de *Uma aventura em Mato Grosso*, graças as façanhas vividas pelos personagens protagonistas, podemos acompanhar toda a descrição dos cenários e da movimentação local. Utilizando-se do discurso direto, o narrador registra as falas das crianças Fabiana e Adriano. Limitando-se a introduzi-las sem nenhuma interferência, deixa evidenciada a marca da oralidade e da pureza de sentimentos que tomam os diálogos.

Durante a viagem, os protagonistas chegam a uma aldeia indígena. Após serem bem recebidos pelos nativos, prosseguem com o seu roteiro, agora tendo como guia uma criança indígena da etnia Guató. No decorrer do trajeto, as crianças transitam por cidades à beira do rio e, sempre bem recebidos pelos habitantes do lugar, conhecem e participam das festividades do local. A hospitalidade do povo da região é sempre realçada. Os costumes e o linguajar das pessoas são tidos como símbolos da cultura local. As danças e as brincadeiras apresentam-se como recurso para a leitura lúdica do texto. A sonoridade presente torna-se aliada da comunicação verbal e remete o leitor infantil para o universo da linguagem lúdica e poética. As onomatopeias, as repetições e as rimas contidas na cantiga, a exemplo de outras que aparecem desde o início da estória, garantem a cadência e o ritmo dessa narrativa que recupera a tradição oral presente na literatura infantil brasileira. Nessa perspectiva, verificamos a transmissão de costumes e valores de bases culturais importantes, tendo a literatura como seu principal veículo.

Importa enfatizar a constância da viagem como temática. Não por acaso, a cada capítulo⁴, novos personagens se juntam a Adriano e Fabiana, e, como guias turísticos, detalham e descrevem as referências locais para os dois visitantes, assim como para o leitor da trama. O ato de desbravar e o enfoque às tradições, ao espaço geográfico e a todos os elementos históricos regionais presentes no texto são, sem dúvida, uma forma de valorizar o ambiente cultural e fomentar o sentimento de pertencimento ao lugar.

O intuito ideológico é acentuado. Os símbolos que reforçam o sentimento de pertencimento e

4 1 - A Partida; 2 - A Viagem de Trem; 3 - A Viagem Fluvial; 4 - Aproxima-se a Hora da Chegada; 5 - Um Passeio no Quintal; 6 - Banho no Rio Coxipó; 7 - Um Passeio à Serra da Chapada; 8 - Na Praia do Carrapicho; 9 - Passagem da Conceição; 10 - Visita de Passar do Dia; 11 - Andanças Pitorescas pelo Passado; 12 - A Figueira; 13 - O Chafariz do Mundéu; 14 - O Largo da Forca; 15 - A Procissão; 16 - O Cemitério do Cai-Cai; 17 - Festa de S. João; e 18 - Fotografias.

exaltam a paisagem são utilizados para a afirmação de uma identidade que quer ser reconhecida, procedimento que assinala a primeira obra direcionada ao público infantojuvenil em Mato Grosso. Nesse sentido, a narrativa de Dunga Rodrigues acentua a ideia de que esse estado pode ser visto como lugar ideal, de pessoas agradáveis, festeiras e hospitaleiras. A esse respeito, Lajolo e Zilberman (1985, p. 120) afirmam: “A alusão à atividade urbana acentua a idealização do campo, alçado à condição de paraíso perdido, mas reencontrado numa situação histórica idílica: férias ou expedições aventureiras”.

De modo geral, no enredo são enfatizados a culinária, a religião, as pessoas, as lendas e o folclore da região. No capítulo 9, por exemplo, intitulado “Passagem da Conceição”, os viajantes ficam sabendo das estórias que o povo conta. Segundo o narrador, os “entendidos” dizem que há na foz do rio Pari uma grande serpente, conhecida como Minhocão e que ela “de vez em quando sai de sua toca, fazendo um enorme ruído para assustar as lavadeiras, virar canoas, furar rede dos pescadores, cavar a barranca do rio e fazer outras maldades” (AMT, p. 45). Ainda nesse contexto, tanto o texto verbal quanto o não verbal explicitam a existência de outras personagens do imaginário local como o Negrinho D’Água, que gosta de fazer maldades com os pescadores e com os ribeirinhos. Uma das suas estripulias era “Dá susto nas moças que estão tomando banho no rio; às vezes, ele vai até a praia e esconde a roupa delas. [...] Ele ainda faz redemoinho para botar embarcação a pique, deixando em apuros os mais experimentados canoeiros” (AMT, p. 45).

Com relação à presença dos mitos na narrativa, lembramos que são universais e estão presentes em culturas antigas ou contemporâneas. Os mitos aquáticos, em especial a serpente, confundem-se com a origem dos rios. Por essa analogia, lembramos que Mato Grosso é cortado por importantes rios e possui considerável manancial. Não por acaso, o estado possui a maior planície alagada do Brasil: o Pantanal. No passado, a navegação pelo rio Cuiabá, um dos mais importantes da região, era a única alternativa de acesso e comunicação com outras partes do país. Em *Uma aventura em Mato Grosso*, o narrador conta: “[...] eles queriam repetir o mesmo roteiro que o cuiabano fazia antigamente, nas pitorescas passagens pelos rios Paraguai, S. Lourenço e rio Cuiabá, levando de sete a oito dias para chegarem ao destino” (AMT, p. 15).

Desse modo, particularmente, o contexto histórico e social da região do estado é fator que auxilia a criação e manutenção do mito da grande serpente aquática. Na verdade, a lenda do Minhocão é conhecida desde os tempos da colonização monçoeira⁵. Os viajantes que desciam o rio Tietê para conseguir chegar à distante terra informavam que os rios eram povoados por minhocões. É a partir daí que o rico imaginário ganha força e se materializa no contexto pantaneiro, possibilitando meios de familiaridade e assimilação com a natureza local.

5 A descoberta de ouro na região do rio Cuiabá estabeleceu uma rota comercial entre aquela região aurífera e a capitania de São Paulo, de onde tinha saído a maioria dos descobridores das minas no Oeste. Essa rota comercial, longa e penosa, com duração de cerca de quatro meses em cada sentido, ficaria conhecida como “monções” e tinha como ponto de partida a cidade de Porto Feliz, em São Paulo, e de chegada à vila de Cuiabá.

No período da colonização, vários cronistas, entre eles Pe. Anchieta e Frei Vicente do Salvador, relataram a presença de monstros nas águas dos rios do Brasil e registraram a crença e o medo dos índios diante desses seres. No século XIX, as crônicas de Visconde de Taunay e Sant-Hilaire revelaram histórias dos personagens mitológicos que habitavam os rios em Mato Grosso. O Negrinho d'água, uma versão aquática do Saci, e o Minhocão são alguns desses mitos registrados pelos cronistas, que permaneceram nos relatos de autores e historiadores mato-grossenses do século XX.

No livro de Dunga Rodrigues, as crianças que visitam o estado ouvem estórias sobre o Negrinho d'água e temem encontrá-lo. Na narrativa em análise, o espaço natural local, a fauna e a flora pantaneira confundem-se com o imaginário, com as lendas que sobrevivem a todo o processo de desenvolvimento da região. A aventura vivida pelas crianças protagonistas é uma metáfora exemplar para os próximos leitores. Nesse relato ficcional, fica registrado o ensinamento para as gerações futuras. Parece ser imprescindível manter viva a cultura do lugar, de se reafirmar a necessária relação entre homem e natureza, entre história e imaginário. Embalados na proeza daqueles que pretendem deixar seu nome na formação de uma literatura que capta novas e velhas crenças, revela tipos, narra os movimentos da cultura, as conquistas e os impasses, destaca-se a autora Dunga Rodrigues. Ao definir o roteiro que o seu leitor deve seguir, ela estabelece os traços culturais que compõem o imaginário e a identidade que marcam essa paisagem.

Merece destaque a passagem em que se relata a visita de Monteiro Lobato a Mato Grosso. Nela, estão registrados os espaços percorridos pelo famoso escritor. Na narrativa, um dos personagens, morador da região, conta aos meninos viajantes que Lobato veio até à comunidade do Pari a fim de comprovar a existência de petróleo em terras mato-grossense. Convém observar que Lobato dedicou dez anos de sua vida à Campanha Nacional do Petróleo, percorrendo o país fazendo conferências e palestras sobre a existência de petróleo em solo brasileiro e defendia a ideia de que a exploração tinha de ser feita por brasileiros, pois, assim, o país se tornaria rico e desenvolvido.

Nas pesquisas de Leite (1997) constam que Lobato chega a Mato Grosso, precisamente em Cuiabá, em novembro de 1936. Poucas pessoas, entretanto, mesmo no estado, sabem ou se lembram desse fato. Nos escassos registros oficiais de sua passagem, tomamos conhecimento de uma entrevista para o jornal *O Matto Grosso*⁶, outras informações vêm de relatos, das lembranças dos mais velhos, confirma o pesquisador.

Monteiro Lobato acreditava que existia petróleo no estado. Ele se apoiava no fato de que a constituição geológica dos países vizinhos (Venezuela, Colômbia, Equador e Bolívia), que “perfuraram” e encontraram petróleo, era a mesma do solo mato-grossense. Segundo ele, em “O Escândalo do Petróleo”, artigo de 1936, por mais petróleo que houvesse em Alagoas, no Amazonas, no Pará ou em

⁶ “A campanha do petroleo”. *O Matto Grosso*. Cuiabá, 20 de novembro de 1936.

Santa Catarina não passava de “café pequeno diante do formidável lago de petróleo em que se assenta Mato grosso” (LOBATO, 1936 apud LEITE, 1997).

Em entrevista concedida ao jornal *O Matto Grosso* (1936), Lobato acentua que a região “espanará o mundo com uma expansão econômica proporcional ao seu imenso território”, [...] “obstáculo nenhum para que Mato Grosso venha a ser o substituto da Standard Oil e da Royal Dutch no fornecimento de toda gasolina, óleo lubrificante, óleo combustível e querosene que o Brasil consome”⁷. Porém, todas as expectativas que sustentavam a campanha do petróleo em terras mato-grossense não se concretizaram. Lobato fez verificação *in loco*, às margens do rio Cuiabá, na região denominada Pari e ouviu histórias dos moradores do local. Eles contaram que nas praias adjacentes era possível, fazendo um buraco na areia, obter-se fogo, esquentar café e até mesmo cozinhar. Outra história era a de que nas águas do lugar viveria um monstro, em forma de serpente: o Minhocão. Para os moradores, esse animal seria capaz de provocar enorme rebojo, um grande barulho, trazendo à tona todas as sujeiras do fundo do rio e, quando o Minhocão se acalmava, era possível ver seu escuro dorso na superfície da água. Após observações e análises, Monteiro Lobato concluiu que o calor que saía da areia era na verdade um gás chamado metano. Cientificamente, a ocorrência desse fenômeno pode ser explicada: o gás ao sair da água provocava a movimentação e barulho que os ribeirinhos viam e ouviam.

A história envolvendo o autor Monteiro Lobato e a sua busca pelo petróleo em terras mato-grossense é percebida no plano dialógico no conto de Dunga Rodrigues. Segundo as afirmações de Bakhtin (2008, p. 119), o dialogismo “é marcado não só pela interlocução direta com o outro, em determinada situação, mas pela interlocução com o próprio repertório de determinada comunidade semiótica”. Ou seja, na narrativa em análise, presenciamos uma amostragem das variadas formas de interlocução socialmente organizadas, representativas de dinâmicas que recuperam parte da cultura e da história do estado. Na verdade, desde o início de *Uma aventura em Mato Grosso*, os fatos temáticos e linguístico-discursivos como lendas, cantigas, mitos, ditos populares e fatos históricos, são revelados em tempos e espaços dispersos, promovendo um movimento de retomada e alusão ao patrimônio cultural local.

A continuidade do diálogo intertextual, através da retomada de mitos e lendas do folclore, prossegue no capítulo 12, intitulado “A Figueira”. Importante pontuar que o episódio narrado retoma um momento em que era comum a contação de histórias. O narrador esclarece: “Desta vez, quem contou a história da Figueira foram Cíntia e Marcos” (AMT, p. 60), explicando que há outras vozes de contadores ajudando-lhe no seu ofício. Ao trazer uma história, o narrador-contador possibilita o aparecimento de uma outra voz. Ao contar, ao comunicar fatos, como os ocorridos em frente ou embaixo da

⁷ Conforme encontramos em Leite (1997), as citações são parte da entrevista de Monteiro Lobato ao jornal da capital do estado, concedida em 1936.

figueira, outra narrativa surge, outra estória é arquitetada, perfazendo um caminho que é sua própria construção. O recurso metalinguístico vem à tona, numa clara referência a uma linguagem anterior. A esse respeito Chalhub (2001, p. 52) afirma: “metalinguagem é sempre um processo relacional entre linguagens (e) tratando-se de literatura haverá sempre esse diálogo intertextual”. A partir desse procedimento, têm-se possibilidade e espaço para a materialização de antigos discursos, de crenças e de mistérios que povoam o imaginário.

Contudo, em meio a todo esse processo de retomadas, modos e características que apontam para um novo fazer artístico, para um fazer literário que busca o elemento estético, encontramos, ainda, a manutenção do ensinamento, da moral religiosa, dos bons costumes e do utilitário. Confirmamos, com base nas investigações de Mendes⁸ (1994) que em *Uma aventura em Mato Grosso* a narrativa ergue-se por tessituras que mesclam fantasia, imaginação, ideologias, intenções e ensinamentos, fixando-se, então, na faixa intermediária entre os polos A e B, em que há a copresença de ambos.

A estória materializa-se pelo seu caráter ficcional, mas o real, o utilitário da informação, permanece presente. Há momentos em que ocorre a incidência do caráter ético, fator que mantém a missão dessa literatura. Desde o início da narrativa, ponto de partida para a aventura dos protagonistas, o real e o informativo sobre a viagem intercalam-se ao imprevisível, ao inusitado, ao inventivo, em um pêndulo que às vezes deixa a faixa intermediária e permanece na dominante do utilitário. Ainda que o inusitado e o imprevisível se apresentem ao longo da narrativa de Dunga Rodrigues, eles vêm acompanhados de traços de referencialidade, funcionalidade, previsibilidade e identificação, dando um caráter mais utilitário a essa literatura, como adverte Mendes (1994). Modos de comportamento são explicitados ao leitor, que tem nos personagens crianças o exemplo a ser seguido.

Avaliando essas passagens, ratificamos a continuidade, a intencionalidade da abordagem a assuntos e valores considerados interessantes e necessários à formação da criança e do jovem. Na narrativa de Dunga Rodrigues, a inclusão de personagens, cenários e situações ligadas ao quimérico, ao inventivo e à fantasia, parecem querer garantir o caráter mais artístico e menos utilitário da obra, de maneira a tornar a leitura mais agradável para a criança, todavia essas invenções são estratégias para ensinar e cumprir a finalidade pedagógica ainda vigente nas letras direcionadas a esse público em Mato Grosso.

No conto, há a permanência de um discurso que, em muitos momentos, idealiza o local, seja do ponto de vista científico, como a história da companhia de petróleo, seja do mito. A relação cotidiana com a paisagem é reelaborada para tecer os fios das narrativas de autores, como Dunga Rodrigues, que intenciona revelar e exaltar o lugar do qual está falando. A apropriação desses discursos serve

8 Temos como pressupostos teóricos a pesquisa da profa. Maria dos Prazeres Santos Mendes (USP). Ela aborda o conceito estético pelo viés da crítica genética, buscando redimensionar a leitura teórico-crítica das obras de literatura infantil e juvenil de Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Lígia Bojunga. Nas análises das produções desses autores, têm-se a dimensão da incidência do caráter estético em pêndulo com o caráter utilitário, a partir do exame dos processos de criação.

para que se estabeleça com a comunidade, com os mitos e com as lendas uma mesma unidade, que realiza e permanece na memória e no sentimento de pertencimento. Desse modo, o texto passa a ser visto como meio para veiculação de valores sociais e de identificação. Nesse liame entre a dimensão ética e estética, percebemos em primeiro plano, nessas letras primeiras, o predomínio do movimento de construção ou reconstrução da sociedade na qual o seu autor está inserido. As marcas deixadas nessas narrativas são o resultado entre os mecanismos de produção e a relação do artista com aquilo que está a sua volta. Por isso, ressaltamos o caráter mais utilitário (referencialidade, funcionalidade, previsibilidade), que ora cria uma relação de complementaridade, ora se sobrepõe ao menos utilitário (textualidade, equacionalidade, diversidade) (MENDES, 1994).

No livro que inaugura a produção direcionada às crianças e jovens em Mato Grosso, a palavra imprime forte consciência dos valores locais, orgulhosa de afirmação e reconhecimento desses valores. Nesse contexto, a obra de Dunga Rodrigues serve como exemplo da necessidade de os autores, que produzem fora dos grandes centros, contarem como se deu a formação de seus estados, de revelarem e afirmarem suas culturas, processo necessário para formação do campo literário.

Essa narrativa é um campo fértil para reafirmar traços da identidade, do imaginário e das vozes locais. Ao mesmo tempo, funciona como elemento capaz de preencher os vazios da memória coletiva, além de materializar a autoafirmação de quem precisa provar sua identidade cultural diante do campo instituído. Em uma tentativa de afirmação face ao atraso e distanciamento das áreas centrais do país, o enredo servirá de referência temática e formal para produções posteriores. De algum modo, afirmamos que também será útil para uma revisão desse processo de produção.

Considerações finais

Contar um pouco da história da literatura infantil e juvenil produzida em Mato Grosso, após a divisão do estado, possibilita revelar informações acerca da formação do campo literário, de rastrear a gênese e o desenvolvimento de uma literatura nascida longe dos eixos urbanos centralizados. Nesse sentido, importa focar os dados histórico-culturais e artísticos que, direta ou indiretamente, atuaram na sua criação.

Analisamos o primeiro livro publicado no estado, onde a figura da criança, as representações da infância, se fazem presentes. A investigação revelou as nuances do projeto estético/ideológico da autora Dunga Rodrigues. Na constituição dessa abordagem, tivemos como pressupostos teóricos a importante pesquisa de Mendes (1994, p. 13-14), no que tange à verificação da dimensão ética, que daria conta da dominante utilitária do texto infantojuvenil, visto como meio para veiculação de valores, ou da dimensão estética, cuja dominante seria a função artística, – informação icônica – o que

implicaria em poeticidade do texto, que passa a informar sobre a sua própria configuração sensível, apontando para um uso correlato, isto é, criador, inventivo, operando a nível das associações por semelhança.

Na obra *Uma aventura em Mato Grosso* (1984), as tendências, os temas, a linguagem e formas que a moldaram foram averiguadas criticamente, confirmando a manutenção do ensinamento, da moral, dos bons costumes e da linguagem referencial. A narrativa de Dunga Rodrigues, erguida por tessituras que mesclam fantasia, imaginação, ideologias, intenções e ensinamentos, fica numa faixa intermediária entre o nível utilitário e o estético, quase numa mesma proporção e por isso não podemos mencionar esta ou aquela dominante, mas a copresença de ambas, criando uma relação de complementaridade.

De certo modo, nesse texto fundador, era necessário fixar as particularidades, preservar uma memória cultural e moldar comportamentos. O momento foi o de busca e manutenção de símbolos regionais/locais no intuito de garantir a legitimação do fazer literário.

No livro analisado, o valor dado às coisas da terra foi um aspecto muito considerado, mantendo então uma vertente mais tradicional, com inquestionável valor histórico. Nesse contexto, a tarefa crítica e analítica, quando colocada em prática, dá visibilidade a outros nomes, a outros sistemas literários, ação fundamental para a revisão e ampliação da história da literatura infantojuvenil brasileira.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 192-221. (Obras Escolhidas, v. 1).
- CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 2001.
- CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.
- LEITE, Mário Cezar Silva. O sonho do petróleo e a serpente das águas cuiabanas: Lobato e o Minhocão. In: *Polifonia*, Cuiabá: EdUFMT (03): p. 98-122, 1997.

MENDES, Maria dos Prazeres dos Santos. Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Comunicação e Semiótica, PUC, São Paulo, 1994.

RODRIGUES, Dunga. Uma aventura em Mato Grosso. Il. Fernanda Lopes Hernández. Cuiabá: Prefeitura Municipal de Cuiabá, 1984.

ENTRE VOZES E VISÕES: A EMANCIPAÇÃO DO LEITOR EM AOS 7 E AOS 40, DE JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

BETWEEN VOICES AND VISIONS: READER EMANCIPATION IN AOS 7 E AOS 40, BY JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA

Cíntia Roberto Marson¹

Resumo: Em *Aos 7 e aos 40* (2013), romance de João Anzanello Carrascoza premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), há uma estrutura complexa, com destaque para o papel que os diferentes narradores e focos narrativos assumem e os efeitos de sentido resultantes dessa elaboração formal. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a construção dos narradores e focos narrativos do romance mencionado, a fim de demonstrar a função que desempenham ao longo do enredo e em que medida contribuem para a emancipação do jovem leitor, uma vez que esse tem a possibilidade de acompanhar a narração por meio de dois pontos de vista, de um garoto, aos 7 anos, e desse mesmo sujeito, aos 40, o que também torna desafiadora a obra em questão.

Abstract: In *Aos 7 e aos 40* (2013), novel by João Anzanello Carrascoza awarded by the National Foundation for Children's and Young People's Books (FNLIJ), there is a complex structure, with emphasis on the role that different narrators and points of view assume and effects of meaning resulting from this formal elaboration. In this regard, this article aims to analyze the construction of narrators and points of view in the novel mentioned, in order to demonstrate the role they performed throughout the plot and to what extent they contribute to the emancipation of the young reader, since he has the possibility to follow the narration through two points of view, of a boy, at 7 years old, and that same subject, at 40, which also makes this a challenging book.

Palavras-chave: Narrador; Foco narrativo; Jovem leitor; *Aos 7 e aos 40*; João Anzanello Carrascoza.

Keywords: Narrator; Point of view; Young reader; *Aos 7 e aos 40*; João Anzanello Carrascoza.

Palavras iniciais

Aos 7 e aos 40 (2013), romance de João Anzanello Carrascoza, premiado na categoria “juvenil” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), apresenta-nos a história de um mesmo indivíduo – não nomeado ao longo do enredo – em duas fases de sua vida, aos 7 e aos 40 anos. A narrativa é estruturada em forma de díptico, cujos capítulos são intercalados, e ao mesmo tempo em que contrastam entre si, são complementares, revelando um espelhamento. Os títulos ressaltam isso: “depressa”, “devagar”, “leitura”, “escritura”, “nunca mais”, “para sempre”, “dia”, “noite”, “silêncio”, “som”, “fim” e “recomeço”. Desse modo, o romance é intercalado por um capítulo sobre a vida do garoto e outro sobre a vida do mesmo sujeito, contudo quando adulto. Os capítulos pertencentes à história do menino, aos 7 anos, reverberam naqueles referentes à história do homem, aos 40, de modo

¹ Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com pesquisa intitulada “*Aos 7 e aos 40* (2013): abrindo comportas. A narrativa juvenil de João Anzanello Carrascoza”.

que as duas narrativas, apesar da possibilidade de lê-las isoladamente, se complementem e adquiram um significado maior.

Os capítulos da infância retratam os acontecimentos inaugurais, como o primeiro amor, o aprendizado da leitura – não somente das palavras, mas das pessoas e do mundo –, a perda de um vizinho querido, a raiva e a dor diante da tristeza do pai, os desafios do esporte de salto em altura, a primeira amizade e a compreensão acerca da vida e da morte. Nesses capítulos é o homem já adulto quem narra as suas memórias de quando tinha 7 anos, porém, ao rememorar a sua infância, ele aproxima o seu olhar da criança que um dia foi, de modo que avulte a perspectiva do menino.

Os capítulos da vida adulta se voltam para um homem fragmentado, que vê seu casamento desmoronar, vive a dor da saudade que sente do filho, o qual encontra apenas aos finais de semana, e nutre, de certo modo, um saudosismo em relação ao período da infância, do menino que fora um dia, o que faz com que busque se reencontrar em meio aos caos vivido. A narração ocorre por meio do narrador heterodiegético, que adota como ponto de vista o olhar do adulto, aos 40 anos.

As temáticas e as formas utilizadas por Carrascoza na construção do romance dão continuidade ao seu projeto literário, de maneira que, ao primeiro contato com o texto, percebemos adentrar um mundo singular e próprio, arquitetado por meio de motivos encontrados na pequenez dos dias, na aparente banalidade da vida cotidiana, na fugacidade do tempo, e de uma estrutura narrativa que confere dinamicidade ao enredo, ora aproximando o leitor do mundo narrado, ora distanciando-o, oferecendo a possibilidade de transitar por dois universos distintos – da criança e do adulto – que se unem como se fossem um.

Em *Aos 7 e aos 40*, há uma estrutura complexa, com destaque para o papel que os diferentes narradores e focos narrativos assumem e os efeitos de sentido resultantes dessa elaboração formal. Neste artigo, analisamos os capítulos intitulados “Depressa”, “Leitura” e “Nunca mais” – pertencentes à história do menino – e os capítulos intitulados “Devagar”, “Escritura” e “Para sempre” – referentes à história do homem adulto – a fim de demonstrar a função que os narradores e focos narrativos desempenham ao longo do enredo e em que medida contribuem para desafiar o jovem leitor e emancipá-lo. É importante frisar que os capítulos são intercalados, porém optamos por analisá-los separadamente no intuito de evidenciar as diferenças entre ambos e os papéis desenvolvidos no transcorrer do enredo.

O pulsar da vida e as vivências inaugurais: o menino aos 7

O narrador é quem organiza o plano narrativo e, de acordo com a posição que ocupa, o leitor é levado a interpretar os fatos desta ou daquela maneira e conseguirá estabelecer maior ou menor grau de aproximação com o universo ficcional. Dessa maneira, “[...] a voz do narrador pode desempenhar

uma função de interpretação do mundo narrado e pode assumir uma função de ação neste mesmo mundo” (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 759).

Sabemos que o narrador homodiegético conta a sua versão dos acontecimentos, sua visão é limitada, não consegue adentrar a mente de outras personagens e seu olhar parte de uma experiência impregnada de subjetividade. Assim, o uso da primeira pessoa “[...] não nos permite saber com certeza aquilo que se passa (e que se passou) na cabeça de outras personagens e restringe as mudanças de lugares ao trajeto de vida da personagem que narra” (REUTER, 2007, p. 82). Já o narrador heterodiegético, onisciente, adota um ponto de vista que tudo vê e tudo sabe. Ele conhece e vasculha o pensamento das personagens, sabe o que estão sentindo e o que acontecerá com elas.

O narrador configura-se como um demiurgo autêntico que conhece todos os acontecimentos na sua trama profunda e nos seus ínfimos pormenores, que sabe toda a história da vida das personagens, que penetra no âmago das consciências como em todos os meandros e segredos da organização social. A focalização deste criador onisciente é panorâmica e total (AGUIAR E SILVA, 1988, p. 331-332).

Um dos aspectos caros à literatura juvenil é a escolha do narrador e do foco narrativo. Quanto mais o narrador limita a interpretação, menos permite uma participação no universo fictício, indicando uma regra de penetração no romance, com a qual deseja a identificação do leitor (ZILBERMAN, 1982). Por outro lado, ao evitar o direcionamento, “[...] o narrador amplia as modalidades de deciframento de seu produto, o que garantirá a este a constante atualização, independentemente do transcurso do tempo, mas, de modo concomitante, acompanhando as mutações por que passa sua recepção” (ZILBERMAN, 1982, p. 82).

Nesse sentido, a crítica especializada privilegia obras juvenis nas quais o narrador e/ou o ponto de vista adotado seja de um adolescente/jovem, a fim de que com ele o leitor possa estabelecer uma relação próxima e de identificação. Quando a voz narrativa é a do adulto, é importante que a perspectiva seja orientada pelo olhar do adolescente/jovem, no intuito de evitar um narrador que cerceie os pensamentos e a voz das personagens, resvalando na assimetria entre o adulto, a criança e/ou o adolescente/jovem.

Em *Aos 7 e aos 40*, a alternância entre narradores e focos narrativos, muito bem construída, é um dos aspectos formais que mais desperta atenção. No romance, a infância é concebida como um período de encanto diante das primeiras vivências, mas que não exclui experiências dolorosas, as quais fazem o menino, aos 7 anos, tomar consciência de sua existência e do quão complexa é a vida. Na narrativa referente à infância, o narrador, para retomar a classificação de Gérard Genette (1995), é autodiegético, isto é, “[...] o narrador é o herói da sua narrativa” (GENETTE, 1995, p. 244). A partir

do relato memorialístico, um homem de 40 anos recupera acontecimentos de quando garoto, os quais lhe marcaram profundamente. Trata-se, portanto, de uma narração ulterior, uma vez que os episódios são anteriores ao momento da narração.

Carrascoza constrói um texto imerso na delicadeza e na força provenientes de sua prosa poética, como notamos no trecho inicial do capítulo “Depressa”, que abre o romance: “Eu ia correndo à vida. Aos 7, a gente é assim. Pula de um doce pra um brinquedo. De um brinquedo pra uma tristeza. Tudo rápido, no demorado da infância” (CARRASCOZA, 2013, p. 7). Há o lembrar de um período marcado pela pressa em desfrutar cada instante, ainda que, quando criança, o “demorado da infância” pareça ser maior do que é: “Eu queria crescer logo, trocar a minha pele de criança por uma de homem...” (CARRASCOZA, 2013, p. 9).

No que tange à construção do ponto de vista, Genette (1995) levanta uma importante discussão ao considerar a perspectiva e a distância como elementos fundamentais constitutivos da visão ou ponto de vista. De acordo com o autor,

Com efeito, pode-se contar **mais ou menos** aquilo que se conta, e contá-lo **segundo um ou outro ponto de vista**; [...] a narrativa pode fornecer ao leitor mais ou menos pormenores, e de forma mais ou menos directa², e assim parecer [...] manter-se a maior ou menor **distância** daquilo que conta; pode, também, escolher o regulamento da informação que dá, já não por essa espécie de filtragem uniforme, mas segundo as capacidades de conhecimento desta ou aquela das partes interessadas na história (personagem ou grupo de personagens), da qual adoptará ou fingirá adoptar aquilo a que correntemente se chama a ‘visão’ ou o ‘ponto de vista’, parecendo então tomar em relação à história [...] esta ou aquela **perspectiva** (GENETTE, 1995, p. 160, grifo do autor).

Por se tratar de uma narrativa de memórias, não devemos esquecer de que em *Aos 7 e aos 40* avulta a perspectiva que o homem adulto tem diante dos fatos vividos no passado. Assim, é inevitável que o relato da infância passe pelo olhar desta personagem. Em alguns momentos é possível perceber a voz do narrador adulto ao realizar alguma reflexão ou comentário acerca de sua infância: “Assim era um dia, o outro também: eu despertava, me enfiava no uniforme e no menino que me cabia [...]” (CARRASCOZA, 2013, p. 8); “Eu nem sabia ler a tristeza nas pessoas. Eu ainda errava no meu olhar” (CARRASCOZA, 2013, p. 11); “O Urso era do silêncio, igual o Seu Hermes, mas quando falava, fazia a gente se melhorar, eu lembro bem de suas palavras, que o segredo de um bom salto não tava na corrida nem no impulso, mas na concentração [...]” (CARRASCOZA, 2013, p. 68). Apesar da aparição da voz do narrador, ele parece relativizar o seu discurso, colocando-se ao lado do garoto de

² Os trechos citados foram mantidos da forma como estão escritos no texto original.

outrora, com o objetivo de que predomine a visão deste, conforme podemos notar no trecho seguinte:

O pai chegava, *Olha o que eu trouxe pra você?*, e abria a mão: um punhado de balas Chita! O mundo, então, era aquele sabor em minha boca, eu concentrado em mastigar, querendo outra, e mais outra, satisfeito de estar ali, fiel ao meu instante. Mas então a mãe lembrava, *Você fez a lição de casa? Deixa eu ver!* Num salto, eu mostrava minha letra miudinha no caderno, *Ó, passei tudo a limpo aqui, ó!*, e nem ligava mais pra Chita, só queria ver se a tarefa estava correta e pedia pra mãe conferir, enquanto tirava com o dedo o resto de bala grudada no dente (CARRASCOZA, 2013, p. 7).

Desse modo, o homem adulto recupera a visão da criança. A inserção do discurso direto, sempre distinguido pela tipografia em itálico, confere voz às demais personagens e permite construirmos uma ideia relativamente fixa acerca delas. Dessa maneira, o narrador não adquire uma postura controladora.

Assim como em muitas narrativas pertencentes ao universo juvenil, no romance de Carrascoza também há o desvelar do primeiro amor. Quando Teresa chega do Rio de Janeiro com a tia Imaculada, o garoto, a mando da tia e da mãe, vai ao encontro da prima, “[...] meio resignado, meio à vontade” (CARRASCOZA, 2013, p. 10-11). Visualizamos a cena sob a perspectiva do menino:

A Teresa estava lá, calada, à sombra da mangueira. Tão calada que eu pensei, mesmo sem sermos íntimos, *Ela tá triste*. [...] Mas aí eu me acerquei, no máximo de meu quieto, como se dizendo, *Oi, eu tô aqui*. [...] Na minha impaciência, eu ia correr com as palavras, oferecendo um assunto pra nós. Mas, estranhamente, senti uma calma, quase de sono. Olhei bem pra ela. Pra ver tudo, nos detalhes. A cor dos olhos, o nariz arrebitado, a boca bonita, os dentes brancos clarinhos, tudo o que, pra mim, era o jeito dela. E, foi aí, de repente, que eu perdi toda a pressa do mundo (CARRASCOZA, 2013, p. 11).

Temos acesso direto aos pensamentos e sentimentos do menino. O silêncio que permeia o momento do encontro entre ele e sua prima revela a timidez de ambos, porém, também aponta para a grandiosidade do instante. Qualquer palavra parece ser insuficiente para demonstrar o que estavam sentindo. Nesse sentido, os não-ditos, os gestos, são mais dignos de conferir significado ao que vivenciavam: “Ela mirava o chão, sincera com as formigas. Ergueu a cabeça. Sorriu. [...] Olhei bem pra ela. Pra ver tudo, nos detalhes” (CARRASCOZA, 2013, p. 11). Embora não saibam o que fazer ou dizer, os pequenos gestos – o sorriso de Teresa e o olhar do garoto – indicam uma nova experiência. Ao recordar este momento, o narrador ressignifica-o. O encontro com a prima parece parar o tempo, como se o mundo pudesse se resumir a esse breve instante: “E, foi aí, de repente, que eu perdi

toda a pressa do mundo” (CARRASCOZA, 2013, p. 11). Diante de um acontecimento aparentemente sem importância, ocorre o desvelamento de uma pequena epifania, que, segundo Affonso Romano de Sant’anna (2012):

Aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes [...] (SANT’ANNA, 2012, p. 271).

A troca de olhares entre as personagens é o elemento desencadeador da epifania. A urgência em viver e se transformar em um homem adulto é modificada por uma calma excessiva que possibilita ao menino olhar, sem pressa, a prima, e descobrir, naquele repentino instante, o primeiro amor. Sendo a epifania “[...] uma obra ou parte de uma obra onde se narra o episódio da revelação” (SANT’ANNA, 2012, p. 271), é diante do outro que o garoto tem a possibilidade de viver e sentir a força desta revelação.

O segundo capítulo das lembranças do narrador, intitulado “Leitura”, também apresenta acontecimentos inaugurais na vida do menino. Trata-se do aprendizado da leitura:

Meu irmão, mais avançado no mundo da leitura, ria às soltas, zombando dos meus erros. Uma tarde, ao ouvi-lo caçoar de mim, minha mãe o lembrou das dificuldades que ele tivera e disse, *Você também errava muito!* e afirmou que aquele bê-á-bá era apenas o começo, um dia eu e ele iríamos ler não só as palavras, mas tudo ao nosso redor, inclusive as pessoas (CARRASCOZA, 2013, p. 23).

A leitura passa a significar não somente a decodificação e a compreensão de palavras, mas também a capacidade de compreender o mundo e as pessoas ao redor. Por meio do emprego da metáfora, a leitura adquire outro significado, o qual, para o garoto, ainda era incompreensível:

Achei engraçado aquilo que ela disse, como é que seria ler as pessoas? Meu irmão ficou me olhando, surpreso, eu feito um espelho no qual ele se via, coçando a cabeça. Então eu era um livro, ele outro, minha mãe outro, o pai também? E todo mundo uma escrita, com suas letras, seus pés e bês, seus capítulos? Éramos pra ser folheados, lidos e relidos? Vendo-nos atônitos, ela moveu os braços, como se espantasse galinhas, e disse, *Logo vocês vão crescer e entender!*(CARRASCOZA, 2013, p. 24).

Este trecho demonstra muito bem a cessão feita à perspectiva do menino. Instaure-se um breve monólogo interior, o qual confere acesso à voz e ao pensamento do garoto, com seus questionamentos e inquietações a partir do que a mãe lhe disse. A possibilidade de ler as pessoas faz com que inúmeras dúvidas irrompam da mente da personagem. O narrador praticamente desaparece, e o leitor aproxima-se da história a partir do olhar que o menino tem da situação. Este recurso é bastante pertinente à narrativa em questão, tendo em vista que “[...] focalizar no protagonista ou ceder-lhe a voz narrativa têm que ser fenômenos no auge em um discurso preocupado por transmitir os pensamentos dos personagens e oferecer sua visão dos fatos narrados” (COLOMER, 2003, p. 322). Além disso, os questionamentos feitos pela personagem propiciam uma maior aproximação e participação do jovem leitor no mundo narrado.

O momento de ler as pessoas logo chegaria para o menino. Ele e o irmão sempre jogavam futebol no quintal de casa, e o vizinho, Seu Hermes, podia acompanhar o jogo devido à estripulia dos garotos. Sempre que a bola ultrapassava o muro e caía do outro lado, o vizinho a devolvia rapidamente: “Nós ali, cheios de silêncios, no aguardo e, de repente ela, a bola, saltava de lá, pelas mãos dele, e quicava no cimento, à procura de nossos pés” (CARRASCOZA, 2013, p. 27). Porém, Seu Hermes adoeceu e teve de permanecer em repouso. Os irmãos não deixaram de jogar, mas cuidavam para não extrapolar os ânimos: “Eu e meu irmão continuamos nosso futebol, contidos na gritaria, sentindo que coisas estranhas rondavam, mas ainda inaptos pra entendê-las” (CARRASCOZA, 2013, p. 28). Notamos a visão do homem adulto se sobressair ao comentar que, quando menores, ele e o irmão ainda não compreendiam determinadas situações. Ao incorporar esse tipo de comentário à narrativa, cria-se, em certa medida, um distanciamento do jovem leitor, pois é ressaltada a sabedoria do adulto em contraposição à falta de compreensão dos meninos. No entanto, esse distanciamento é suavizado quando os irmãos, rapidamente, são capazes de entender o que havia acontecido com seu Hermes. Não é preciso um longo tempo – como se a criança e o adolescente/jovem só pudessem entender algo tardiamente – para que compreendam o ocorrido:

Nós ficamos ali, de olho num extremo e noutro do muro, à espera da bola, imaginando em que ponto ela cairia. Mas o tempo foi passando, a sombra da jabuticabeira crescendo do outro lado, e eu e meu irmão nos olhamos fundo, fundo, em silêncio. Como no replay de um lance, lembrei daquelas palavras da minha mãe, que um dia ainda iríamos ler as pessoas. Apesar de imóveis ali, havia poucos minutos, eu sabia, e ele também, que seu Hermes nunca mais poderia nos devolver a bola (CARRASCOZA, 2013, p. 29).

A troca de olhar entre os irmãos, envolta pelo silêncio, e a lembrança do que a mãe havia

dito são os elementos desencadeadores do segundo momento epifânico na vida do protagonista. Na primeira vez em que a mãe comenta sobre a capacidade de ler as pessoas, a personagem se questiona como isso aconteceria, e, após a ausência do vizinho querido, percebe estar lendo o mundo. A leitura é dolorosa, afinal, o menino entende que Seu Hermes havia falecido.

Rumo a mais uma vivência a qual faz parte das primeiras experiências do menino, o narrador, no capítulo intitulado “Nunca mais”, relata sobre o dia no qual foi junto com o pai em seu trabalho, onde ocorreu uma situação para nunca mais ser comentada.

Quando chegaram aos secos e molhados, o pai foi tratar de negócios, enquanto o menino andava pelo local. Logo percebeu algo de errado, escondeu-se atrás das prateleiras e pôs-se a ouvir:

Não entendi nada, mas pelo tom da conversa, percebi que meu pai estava triste. Os homens gargalharam, assobiaram e não ouvi ele dizer mais nada. Andei devagar, espreitando, ao redor dos sacos de açúcar e vassouras de piaçava, e vi meu pai encolhido, o sorriso longe de seus lábios, então senti que os homens estavam zombando dele. Me deu uma coisa por dentro, tive vontade de quebrar os vidros e chutar as latas que vi pela frente (CARRASCOZA, 2013, p. 50).

É explícito como o homem cede o seu olhar à visão que ele teve da situação quando garoto. A raiva sentida pelo menino não é atenuada nem dissimulada pelo adulto que recorda o ocorrido. Prova disso é a revelação de sentimentos contraditórios vividos naquele dia: “O dono do armazém, cigarro pendurado na boca, sorriu, anotou qualquer coisa num saco de papel e enfiou a caneta sobre a orelha. **Tinha uma cara feia e, ao mesmo tempo, me deu raiva e dó dele**” (CARRASCOZA, 2013, p. 51, grifo nosso), demonstrando a complexidade interior do garoto, aproximando o leitor daquilo que a personagem sentia.

Ainda irritado, o garoto encara o proprietário do local:

Mas então eu fui junto do meu pai, até pensei que ia ralar comigo, mas ele me abraçou e não disse nada. Os homens silenciaram e logo começaram a discutir futebol. Devolvi a garrafa de Guaraná no balcão e olhei com raiva pro dono. Acho que o homem percebeu, porque ficou sem graça (CARRASCOZA, 2013, p. 51).

O abraço do pai revela a necessidade de ter o filho por perto e também parece ser uma maneira de dizer a ele que estava tudo bem, embora essa não fosse a realidade. Ao trazer à tona momentos como este e descrevê-lo com tamanha comoção e subjetividade, de modo a prevalecer as ações e emoções do menino, o narrador-protagonista propicia ao leitor também vivenciar a dor e angústia da

personagem.

Assim que saíram do local, o garoto presencia a tristeza do pai, e é o olhar que revela, mais uma vez, a dor sentida:

Sáímos. Antes de chegar na Kombi, olhei de rabo de olho e vi, surpreso, que meu pai estava **chorando**. Na hora eu achei que seria melhor não olhar, até procurei fingir, pra ele se controlar. Eu senti que ele se envergonharia se eu percebesse. Andamos depressa, a grande mão dele no meu ombro, num toque leve, um carinho resignado. Como quem não quer nada, fiz que estava atento ao movimento das ruas, mas vi a dor **cobrindo** o rosto dele quando o sol cintilou em seus olhos (CARRASCOZA, 2013, p. 51, grifo nosso).

O uso dos verbos “chorando” e “cobrindo”, no gerúndio, confere a sensação de que se trata de uma ação em percurso, como se estivesse acontecendo no momento da leitura. O sofrimento do pai é confirmado pelo olhar. Nos outros dois capítulos analisados, é a partir do olhar que se dá o entendimento frente a determinadas situações: o primeiro amor diante da troca de olhar entre o menino e a prima Teresa; a compreensão acerca da morte do vizinho diante do olhar trocado entre irmãos. A força da revelação ocorre por meio da contemplação diante do outro, atuando como um elemento sinestésico o qual desencadeia uma súbita iluminação ao protagonista.

Há, portanto, nos três capítulos analisados, bem como nos demais capítulos da infância, o predomínio da visão do menino, transpassada pelo olhar do adulto ao recordar fatos passados. Temos acesso aos pensamentos, questionamentos e sentimentos do garoto. Embora o narrador seja adulto, ao ceder a perspectiva ao garoto de outrora, ele não cerceia a voz e o pensamento do protagonista-menino, o que ratifica o acolhimento do romance de Carrascoza no subsistema da literatura juvenil. A epifania, presente no desfecho dos capítulos mencionados, colaboram para um efeito de abertura do texto e o leitor, do mesmo modo que o protagonista, é convidado a vivenciar tais revelações emergentes de situações prosaicas, as quais tornam a narrativa mais desafiadora, pois possibilitam uma ampliação de significados a serem decifrados. A identificação do jovem leitor com o protagonista-menino se dá na medida em que a vivência do garoto é presentificada por meio das memórias do homem, narrando experiências passíveis de serem vivenciadas pelo público leitor.

Fragmentação e a busca do “eu”: o homem aos 40

A narrativa referente à vida do homem, aos 40 anos, é construída com um ritmo mais pausado, repleta de silêncios, e apresenta-nos um protagonista marcado pelas agruras da existência. Os capítulos são narrados pelo narrador heterodiegético, aquele “[...] ausente da história que conta” (GENETTE,

1995, p. 244), como demonstra o trecho inicial do capítulo intitulado “Devagar”:

O homem estacionou o carro no subsolo,
pegou a bolsa e o buquê de rosas que comprara de um
vendedor no semáforo
e subiu para o oitavo andar³ (CARRASCOZA, 2013, p. 13).

Há uma maior incidência do discurso direto em relação aos capítulos correspondentes à infância, sendo fundamental para que o leitor consiga ter maior acesso às personagens e possa construir paulatinamente suas características intrínsecas, conforme ocorre na cena em que marido e esposa jantam juntos:

Como noutras noites, estavam juntos, novamente
nem atentos nem desatentos para o ar que entrava
e saía de seus pulmões,
apenas permitindo que entrasse e saísse, devorando a
casca do instante e seguindo rumo ao passado.
De um a outro fluía, na conversa, o que eles sentiam e
pensavam,
Não diga?; Você viu?;
Não sei; Pode ser;
Quer mais?; Não!;
Posso recolher?; Pode;
Estava bom?; Estava ótimo!(CARRASCOZA, 2013, p. 19-20).

No que diz respeito ao foco narrativo, trata-se de um narrador que conhece os pensamentos e sentimentos do protagonista, adotando, na maior parte do enredo, uma focalização interna fixa (GENETTE, 1995):

[...] e enquanto a observava colocar as flores num vaso,
(não eram monocotiledôneas, pensou)
sabia que ela, sem se valer das palavras, estava
dizendo
Este é o meu homem e ele voltou pra mim (CARRASCOZA, 2013, p. 14).

³ Os trechos serão transcritos da forma como se encontram no romance, com a quebra e o recuo de linhas.

O fato de o homem notar que as flores não eram monocotiledôneas remete à recordação de um aprendizado ocorrido na infância, narrado no primeiro capítulo referente à história do menino: “Por isso, quando a professora explicou que aquela flor, igual a tantas no jardim das casas, era uma monocotiledônia, foi um susto! Eu só sabia da flor no vaso da mãe, depois que eu colhia e dava pra ela” (CARRASCOZA, 2013, p. 9). Assim, em razão de os capítulos serem intercalados e, ora narrarem acontecimentos ligados à infância do garoto, ora narrarem acontecimentos do mundo adulto, é outorgado ao leitor um maior nível de atenção a fim de que consiga estabelecer sentido entre as narrativas e acompanhar o relato ziguezagueante característico dos relatos memorialísticos.

O uso do discurso indireto livre ocorre com frequência, de modo que os pensamentos e as percepções do protagonista se misturem aos comentários do narrador, como ocorre no momento em que o homem contempla o filho a dormir:

Acariciou-o apenas com os olhos, receoso de que o
toque de suas mãos, mesmo de leve, pudesse
despertá-lo.
A vida era devagar.
Poderia ser mais devagar ainda.
Porque o menino logo atingiria o ponto do caminho
onde o homem que ele seria o esperava (CARRASCOZA, 2013, p. 17).

O uso deste recurso não nos permite afirmar com certeza se a constatação “A vida era devagar. / Poderia ser mais devagar ainda” é do protagonista ou do narrador, uma vez que “no discurso indirecto livre o narrador assume o discurso da personagem, ou, se se preferir, a personagem fala pela voz do narrador, e as duas instâncias então vêm-se **confundidas**” (GENETTE, 1995, p. 172-173, grifo do autor), desafiando o leitor.

Ao contrário do primeiro capítulo sobre a história do menino, intitulado “Depressa”, este capítulo, denominado “Devagar”, é marcado por pausas, pelo ritmo vagaroso o qual acompanha a tranquilidade que emana do momento em que a personagem se encontra. Já não há a pressa, tão presente no menino aos 7, em viver. Aos 40, o homem consegue apreciar os momentos, apreendendo-os em sua singularidade:

Mas,
de repente,
como se encontrasse a chave capaz de igualar a sua

percepção à voltagem do universo
- e, assim, atingir um ponto acima daquele que a
realidade lhe permitia -, ele se pôs a escutar
atentamente os passos dela, vagarosos,
de lá pra cá.
E, então, sentiu que aquele era o momento,
e ali, junto a ela e ao menino,
o único lugar no mundo onde desejava estar (CARRASCOZA, 2013, p. 21).

Similar ao que ocorre no capítulo antecedente a este – no qual o garoto vivencia uma epifania diante da prima Teresa – o homem adulto novamente vive uma epifania, porém, agora ao lado de sua mulher. Se antes o olhar foi responsável por desencadear o momento epifânico, agora é a audição que conduz o episódio de revelação. Dessa forma, os elementos sinestésicos contêm em si a força propulsora para a vivência de descobertas singulares. Um espelhamento começa a ser delineado por meio das semelhanças entre os capítulos, especialmente do reverberar dos capítulos da infância naqueles do mundo adulto.

No segundo capítulo sobre a vida do homem, intitulado “Escritura”, o protagonista vai à casa de um amigo para assistirem a final de um campeonato. Após ligar para a mulher e saber que o filho estava com febre, o homem tem o pressentimento de que algo estava prestes a acontecer. O narrador, então, bem como em outros momentos, interfere na narração para comentar algo, em um tom bastante íntimo, subjetivo e comovido:

**Mas, como, às vezes, eram lindos os entardeceres no
verão, e, por isso mesmo, quase insuportáveis,**
obrigando-o a se esquecer deles,
ou banalizá-los
ao comentar com alguém a sua beleza
(deixando que o verniz da palavra rasurasse sua
visão),
também era uma ordem,
defesa instintiva,
que seu presságio descesse ao segundo plano, e ao
primeiro ascendesse uma sensação de bem-aven-
turaça,
porque, apesar de tudo,

estava em vias de vivenciar
um fato raro (CARRASCOZA, 2013, p. 34, grifo nosso).

A voz do narrador emerge ao comentar sobre a beleza quase insuportável dos entardeceres no verão. Entendemos que este narrador seja o mesmo das memórias de infância, ou seja, o homem de 40 anos. Como se estivesse em frente a um espelho – em consonância ao processo de espelhamento delineado ao decorrer dos capítulos –, o protagonista narra a sua trajetória a fim de entendê-la e de reencontrar o seu “eu”. A personagem fala de si mesma como se falasse de um outro, hipótese que pode ser confirmada em um trecho próximo ao desfecho do romance:

Não, não sabia nem de si – queria por vezes ser um
outro para se ver de fora, assistir-se, nas suas ações,
ele que era seus muitos erros – [...] (CARRASCOZA, 2019, p. 147).

O homem, fragmentado devido aos dissabores já experimentados ao longo da vida, busca reconectar-se com aquele menino de antigamente. Trata-se, portanto, de uma personagem complexa, a qual não se reduz aos traços característicos, mas possui “certos poços profundos, de onde pode jorrar a cada instante o desconhecido e o mistério” (CANDIDO, 1998, p. 60). Por isso, mesmo nos relatos do narrador heterodiegético, as memórias do homem vêm à superfície, exigindo do leitor uma efetiva participação no intuito de estabelecer conexões entre o atual momento no qual o adulto se encontra e àquele passado longínquo.

É interessante observar que os títulos “Leitura” e “Escritura” indicam posições contrárias assumidas pela mesma personagem em momentos diferentes de sua vida. Quando criança, divertia-se jogando futebol com o irmão e os amigos, porém, ao tornar-se adulto, apenas aprecia o jogo na televisão, sem efetivamente desenvolver alguma ação. Portanto, apesar de o capítulo “Leitura” apontar para uma atividade apenas aparentemente passiva, é neste período que a criança descobria o mundo, era agente de sua própria história, o que pode justificar a necessidade de um narrador autodiegético. Em “Escritura”, há uma atividade que supõe ação, agenciamento, o que não ocorre, haja vista que o homem adulto assiste, “[...] sugado pelo jogo” (CARRASCOZA, 2013, p. 35), os jogadores em campo. Justifica-se, desse modo, o uso do narrador heterodiegético, a fim de que o protagonista assista a si mesmo, por meio de uma visão externa aos fatos. Além da construção deste paradoxo entre os capítulos supracitados, os títulos “Leitura” e “Escritura” indicam, respectivamente, a incursão do menino na leitura das palavras, das pessoas e do mundo, enquanto o homem não somente lê tudo e todos ao seu redor, como também possui uma parte do percurso existencial já escrita, traçada de

acordo com as escolhas feitas ao longo de sua existência.

Ainda no capítulo “Escritura”, a esposa liga para o marido e comunica que a febre do filho não passou. Imediatamente, o protagonista se despede do amigo e volta para casa a fim de levar o garoto ao hospital. Em meio ao caminho, o pressentimento do homem é latente:

Ainda assim, ele continuava a sentir, como daquela
vez, na infância, a proximidade de uma revelação. [...] e, de súbito, sentiu o quão rápido o tempo se escoara para eles, ainda ontem um casal jovem; os dois envelheciam velozmente, mesmo se imperceptível aos olhos diários, e o que antes ao homem figurava normal, o lento da vida, ganhava agora uma estranha urgência [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 41-42).

Na volta para casa, o homem observa mãe e filho juntos no banco de trás. Assim como no capítulo da infância, quando ainda garoto percebeu a iminência de algo prestes a acontecer – a morte do querido vizinho –, agora o homem adulto tem a mesma sensação:

Sabia,
era uma certeza visceral,
que o seu time havia ganho o campeonato,
- e sabia, também, mirando pelo retrovisor o vulto
único no banco de trás,
que uma perda,
lá adiante,
o esperava (CARRASCOZA, 2013, p. 45).

A futura perda seria dupla: o fim do casamento e a distância do filho. Sem saber exatamente o que esperar, a personagem sente “[...] que ele, pai, era apenas um apêndice” (CARRASCOZA, 2013, p. 43) diante da esposa e do filho. Não havia mais lugar para ele no seio familiar que um dia pareceu ser o único lugar onde desejava estar e permanecer.

No terceiro capítulo referente à vida adulta, intitulado “Para sempre”, é narrado o dia em que o casal e o filho esperavam o ônibus para viajar até Foz do Iguaçu, desejo antigo da esposa. Marido e mulher quase não conversavam e, quando o faziam, era apenas por meio do filho:

*Vai, vai com a sua mãe,
o homem dissera há pouco, [...]
e ela,
prudente com as palavras,
escolhendo-as igual cartas de baralho,
na esperança de que lhe mudassem a sorte,
devolvera,
Vem, filho, não incomode o seu pai [...]* (CARRASCOZA, 2013, p. 55).

A recorrência ao uso do discurso direto neste capítulo auxilia na construção do silêncio instaurado por meio de diálogos lacônicos, salientando o distanciamento entre o casal. O discurso comovido do narrador irrompe novamente:

[...] e baixou a cabeça,
mirando os próprios pés
e os dela
pequenos e inacessíveis nas sandálias
(os pés que a revelavam por inteiro
mais do que o rosto
e o jeito de aceitar a vida sem pedidos),
os pés que ele gostava de massagear
como uma massa delicada de pão
para que ela pisasse com menos pesar
no mundo (CARRASCOZA, 2013, p. 57-58).

O uso do discurso indireto livre concorre para a construção de um tom com forte carga afetiva. Assim, “é com esse mesmo tom elevado que são apresentados sentimentos e pensamentos dos personagens, num uso recorrente do discurso indireto livre que [...] empresta aos personagens a sensibilidade aguçada do narrador” (CONDE, 2009, p.226).

Apesar de o foco narrativo, na maior parte do romance, recair sobre o olhar do homem, em determinado momento é sob a perspectiva do filho pequeno e da mãe que acompanhamos o desenrolar da ação:

Mas, sem saber o que acontecia com eles,

embora sentisse um peso entre o pai e a mãe,
o menino,
içado ao presente,
inquieta,
o brinquedo sem serventia na mão,
perguntou,
Por que o ônibus tá demorando?,
e a mãe,
julgando incompreensível
para ele
a resposta que daria,
Por que a vida é assim,
disse,
O ônibus já está chegando, filho [...] (CARRASCOZA, 2013, p. 62).

A família finalmente entra no ônibus, e a visão então se volta para o protagonista, e o leitor tem acesso às suas lembranças:

O homem viu uma velha Kombi passar lá fora:
lembrou-se criança, junto a seu pai, num secos e
molhados.
Agora, doía igual.
Subiu no ônibus e foi, enfim, à procura de seu lugar.
A mulher e o menino haviam ocupado as duas
poltronas da esquerda. Ele sentou na mesma
fileira, do outro lado. Um corredor os separava. Ia
ser assim, dali para sempre (CARRASCOZA, 2013, p. 65).

O homem lembra-se de quando sofreu ao ver o pai ser motivo de chacota dos outros colegas de trabalho e compara esta dor àquela que estava sentindo devido à separação entre ele e a mulher, afinal dali em diante haveria um distanciamento intransponível entre ambos.

O narrador heterodiegético confere um maior grau de distanciamento do leitor diante da matéria narrada, porém, convoca-o a preencher os espaços em branco provenientes do silêncio inerente à narrativa e dos lapsos temporais entre os capítulos. É necessário um leitor atento e disposto a acompanhar o caminho sinuoso trilhado pelo protagonista em suas idas e vindas.

Entre vozes e visões: a emancipação do leitor

Diante da análise empreendida, verificamos a construção de um texto literário o qual exige uma postura participativa do leitor, a fim de desvendar e interpretar os meandros da linguagem, os espaços lacunares, sobretudo em razão de um protagonista que narra a sua história em dois momentos distintos de sua vida, lançando mão de um relato memorialístico, com o recorrente uso de recuos no tempo.

O narrador autodiegético propicia a identificação do jovem leitor com o menino-protagonista na medida em que permite um acesso direto aos seus pensamentos, dúvidas e anseios. Os capítulos centrados na vida do garoto, os quais enfocam as experiências iniciais, como o primeiro amor, a primeira perda, a dor vivida ao presenciar o sofrimento do pai, os desafios impostos pelo esporte de salto em altura, a primeira amizade e a compreensão acerca da vida e da morte, permitem ao leitor encontrar “[...] um elo de ligação visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional” (ZILBERMAN, 1982, p. 87). Os conflitos interiores não são suavizados pelo homem adulto, mas são narrados em sua complexidade. Em razão da perspectiva adotada, o destinatário consegue estabelecer um canal de contato quase direto com o protagonista, podendo adentrar o mundo narrado por meio da visão do garoto diante dos fatos e situações.

O narrador heterodiegético, onisciente, promove um maior distanciamento do leitor em relação ao plano diegético, haja vista que a voz utilizada é exterior à matéria narrada, não participando das ações desenvolvidas. Assim, o acesso aos pensamentos, sentimentos e reflexões do protagonista ocorre por meio da mediação do narrador em terceira pessoa. Contudo, a escolha pela focalização interna, que na maior parte do tempo acompanha o olhar do homem, diminui, em certa medida, esta distância. Não há um narrador autoritário, o qual cerceia e controla a interpretação do leitor. Pelo contrário, este torna-se coautor da história, construindo para ela múltiplos significados.

Yunes e Pondé (1988) salientam a importância de vários pontos de vista para que a obra adquira seu caráter emancipatório, o que garantirá ao leitor maior liberdade diante do texto. Desse modo, a mescla entre os narradores e focos narrativos no romance de Carrascoza é responsável por promover uma atitude emancipadora por parte do potencial leitor, visto que ele poderá escolher a qual perspectiva aderir. Zilberman (1982, p. 81) aponta que o narrador pode lograr efeitos artísticos bastante complexos, possibilitando ao leitor ter “[...] assegurado seu lugar na composição literária, enquanto organizador e revitalizador da narrativa”. Carrascoza encontra uma solução estética para o dilema do contraste entre o poder do narrador e a dominação do narratário, e “[...] conquista enfim o estatuto artístico [...]” (ZILBERMAN, 1982, p. 84). Portanto, *Aos 7 e aos 40* consegue constituir-se enquanto uma obra emancipadora, livre da atuação arbitrária do narrador, levando o destinatário a “[...] refletir

criticamente tanto sobre o mundo do texto, como sobre seu próprio mundo” (ZILBERMAN, 1982, p. 82).

Referências bibliográficas

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1988.

CANDIDO, Antonio (org.). A personagem do romance. In: *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CARRASCOZA, João Anzanello. *Aos 7 e aos 40*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3. ed. Lisboa: Veja, 1995.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Tradução: Mario Pontes. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

SANT’ANNA, Affonso Romano de. Laços de família e Legião estrangeira. In: _____. *Análise estrutural de romances brasileiros*. São Paulo: Unesp, 2012. p. 261-297.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: MAGALHÃES, Ligia Cademartori; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. p. 61-134.

A PRODUÇÃO LITERÁRIA DE JORGE MIGUEL MARINHO NO HORIZONTE DOS ANOS 80

THE LITERARY PRODUCTION OF JORGE MIGUEL MARINHO IN THE EIGHTIES

Rafaela Stopa ¹

Resumo: Tendo em vista que a produção literária de quase cinco décadas do escritor Jorge Miguel Marinho (1947-2019) conta com expressiva publicação de obras para o leitor jovem, este artigo tem por objetivo abordar os livros juvenis em prosa do escritor publicados na década de 1980, quando inicia sua carreira de escritor, buscando compreender sua inserção no segmento.

Abstract: Considering that the nearly five decades literary production of Jorge Miguel Marinho (1947-2019) has had a significant publication for young readers, this article aims to approach the author's juvenile books in prose, published in the decade of 1980, when he began his career as a writer, in order to understand his integration into the field.

Palavras-chave: Jorge Miguel Marinho; Literatura juvenil; Narrativas.

Keywords: Jorge Miguel Marinho; Youth literature; Narratives.

Introdução

Jorge Miguel Marinho (1947-2019) é autor consagrado no campo da produção literária para a criança e o jovem. No ano de 2017, foi agraciado com o *hors concours* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ. Sua produção de mais de 30 livros é variada em gênero e público, com foco no segmento infantojuvenil. Com o primeiro livro voltado ao leitor jovem publicado na década de 80, sua obra ajuda a entender as transformações pelas quais passaram e ainda passam a literatura infantil e juvenil nacional, colabora para esboçar o perfil de livro apreciado por instituições literárias responsáveis por premiações, assim como, os componentes de sua criação podem ajudar a perceber características comuns ou não a esse segmento. Tendo em vista uma produção de quase cinco décadas, este artigo aborda os livros juvenis em prosa do escritor publicados na década de 1980, inseridos em seu contexto histórico, buscando compreender sua entrada no segmento.

Em 1981, o autor publicou, por uma pequena editora, a coletânea de poemas *O talho*. Em 1984, veio a público o livro *Escarcéu dos corpos*: sete histórias de carne e osso, pela editora Brasiliense, na coleção *Cantadas literárias*, que era voltada ao público universitário e alcançou boa recepção

¹ É doutora e mestre em Letras pela UNESP/Campus Assis. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Graduada em Letras/ Literatura pela mesma instituição. É professora adjunta do Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP/Campus Jacarezinho e atualmente está na Direção do CLCA/CJ.

da crítica. Seu primeiro livro de contos foi lançado em uma coleção cujos temas e procedimentos formais atendiam às demandas de jovens do momento de abertura política, quando a relação entre produção, mercado e consumo já demarcava sua força. Nesse ínterim, enquanto os escritores tinham de se acomodar aos novos moldes de profissionalização, o leitor, segundo Pellegrini, foi aprendendo “a se inserir num universo de leitura em que as coordenadas de escolha e fruição não são estabelecidas apenas ‘por si’, mas por todo um jogo mercantil – cujas regras não conhece – e por um processo de difusão bem distante das letras” (1999, p. 156).

Em meio esse cenário, depois da publicação de *Escarcéu dos corpos*, Marinho dedicou-se durante mais de uma década, exclusivamente, à literatura juvenil, de tal maneira que nos anos 80 houve cinco títulos nesse segmento. O foco recaiu sobre um público menos autônomo que o universitário, mas nem por isso menos exigente. Conforme o autor, em entrevista a Jorge Vasconcelos:

Alguém já disse que um bom texto juvenil é um texto que os jovens gostam de ler e, não por acaso, os menos jovens também. De qualquer forma, ao menos para mim, há um ganho inestimável nesse tipo de criação: na medida em que escrever para jovens é realização um pouco mais condicionada pela presença de um leitor específico, há mais empenho do escritor em fazer da expressividade literária fato comum, comunicação. Isto evidentemente sem abrir mão da singularidade desse tipo específico de criação (MARINHO, 1994).

Em 1986, com a publicação de *A menina que sonhava e sonhou*, novela disponível na coleção *Terceiras Histórias*, da FTD, Marinho – que era o único estreante no segmento – viu seu nome junto ao de autores como Sylvia Orthof, Antonio Hohlfeldt, Pedro Bandeira e Marco Túlio Costa. Possivelmente, a boa recepção de *Escarcéu dos corpos* lhe abriu as portas das editoras, em um período de prosperidade do segmento, que se inicia, como apontam Lajolo e Zilberman (1985), a partir dos anos 60, quando se multiplicam as instituições e programas voltados ao debate sobre a leitura e a literatura infantil, com o apoio financeiro do Estado para publicações. Dessa feita, “muitos autores, inclusive os consagrados, não desprezaram a oportunidade de inserir-se nesse promissor mercado de livros, o que trouxe para as letras infantis o prestígio de figuras como Mario Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector” (1985, p. 124).

Ana Maria Machado, ao traçar um breve panorama do desenvolvimento dessa literatura no Brasil, resgata o contexto da ditadura militar para mostrar que houve um salto qualitativo quando bons autores passaram a usar a literatura infantil e juvenil para se expressar livremente:

Como toda e qualquer literatura, sem adjetivos relacionados à faixa etária dos leitores, essa

nossa literatura não surgia do destinatário, mas dos autores. Daí sua força. Era feita por gente que, se estava escrevendo *também* para crianças e jovens, não era necessariamente oriunda de áreas que trabalhassem com pedagogia ou psicologia infantil, mas que chegava à escrita naturalmente, pelo amor à leitura (MACHADO, 2007, p. 119, grifo do autor).

Nesse contexto, os livros infantis e juvenis proporcionaram atrativos para os escritores, haja vista o apelo mercadológico, mas também, a maior liberdade de criação. No período, floresce uma literatura infantil e juvenil mais contestadora, tematizando o autoritarismo, a injustiça, a miséria, a conquista da identidade, o preconceito, de modo que se assiste “submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas situações não problemáticas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 126). Entre outros, destacam-se os autores: Edy Lima, João Carlos Marinho, Wander Pirolli, Sérgio Caparelli, Mirna Pinsky, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Lygia Bojunga e Marina Colasanti.

Com esse time, especialmente nos anos 70, os gêneros são variados, havendo a ficção científica, o mistério policial, o surrealismo e o fantástico. Merece ênfase a tematização da miséria e do sofrimento infantil de matiz urbana, com a presença de menores abandonados em grandes centros. Enquanto esse momento mostra uma crença no potencial da literatura para mudar as estruturas sociais com o desvelamento de uma sociedade desigual e injusta, as próximas décadas apresentam uma maior sintonia com o mercado e sua prensa, reforçando os modos de produção que caracterizam a literatura infantil e juvenil desde seu início. Como pontua Marisa Lajolo, já no período de sua formação são definidos

[...] os canais que, em nosso país, agilizam a circulação e o consumo da literatura destinada a crianças: um deles é o Estado Todo Poderoso. Se não o Criador do Céu e da Terra, pelo menos o Distribuidor de Livros e Agenciador de Leitores. Outro é a Escola. E quando a Escola escapa do Estado ao qual serve e do qual é um aparelho ideológico, cai nas malhas da indústria editorial. O equilíbrio é mais do que precário; quer como instrumento do Estado, quer como instrumento do capital, a escola é entreposto compulsório do livro infantil brasileiro que quiser abandonar a poeira das estantes e chegar às mãos dos leitores (1986, p. 44).

Por mais que, temática e esteticamente, essa produção tenha acompanhado os rumos da canonizada, tendo se modificado sensivelmente, sua estreita relação com a escola pouco se alterou, tornando pertinente a retomada da fala com mais de trinta anos de Lajolo. Isso é facilmente verificável na contemporaneidade através do PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola, cuja

suspensão em 2015 causou um desmonte de pequenas editoras, e levou muitas outras a recorrerem à diversificação de estratégias para emplacarem as vendas. Ou seja, o Estado se mantém o Todo Poderoso dessa relação. O desvincular-se de padrões utilitários não significou necessariamente um grito de independência para a produção infantil e juvenil com parca tradição de leitura. Como apontou Lajolo, para sair das estantes, o melhor caminho é o da escola.

A trajetória de Marinho, nesse contexto, é bastante representativa das singularidades da produção literária para crianças e jovens a partir da década de 80. Sua estreia no segmento ocorreu em 1986, na coleção *Terceiras Histórias*. No ano seguinte, seu segundo livro juvenil *Dengos e carrancas de um pasto* sai pela mesma coleção, que recebe a seguinte descrição no site da editora FTD: “textos e temas mais densos. Quando nossos leitores amadurecem, as histórias devem mudar com eles”. Daí a ideia de “Terceiras”, pois é como se o público visado já tivesse passado por outros tempos de leituras. Vale destacar, que há mais de um século, a FTD atua no Brasil com livros didáticos e paradidáticos para todas as áreas de ensino, além dos literários. No último caso, há desde clássicos da literatura nacional e estrangeira até títulos que atendem claramente a temas transversais, os quais são acompanhados de projetos de leitura e indicação de datas comemorativas.

Em consonância à fala de Lajolo, Marinho se introduz no segmento juvenil via escola, como era comum nos anos 80, mas não quer isso dizer que seus livros perpetuem as tendências utilitaristas que nessa época ainda eram comuns a algumas publicações, pelo contrário. Os dois títulos do autor inseridos na coleção apresentam linguagem poética e tratam da temática amorosa de maneira inusitada.

Descobertas de si

A menina que sonhava e sonhou traz a história de Mazda, descrita como “sonhadora, sonhadeira, sonhadenta” (MARINHO, 1986, p. 4). Fica traçado, desde o início, um perfil de comportamento comum aos jovens, mas criticado pelos adultos: o viver com a cabeça nas nuvens. A menina tanto sonha acordada que é difícil precisar a diferença entre devaneio e realidade, o que, é claro, causa preocupação em seus familiares. Os pensamentos nada têm a ver com artigos de consumo, namoros ou desejos por outra vida; seus sonhos são com deuses barbudos, bailarinas, cavalos em carruagens, que acabam interferindo em sua vida, pois se atrasa para a escola, derruba seu café e perde o ônibus.

Em meio aos devaneios de Mazda aparecem algumas pinceladas de sua relação com a família, tema recorrente em livros juvenis: “Mazda acha que gosta da família. Tem dia que o carinho é maior que o jeito de gostar. Quem sabe, pegar na mão ou deitar a cabeça nas pernas de um deles e contar. Contar o quê? Um sonho bem bonito, afinal de contas ela só sabe sonhar” (MARINHO, 1986, p. 14). Mesmo que de forma jocosa, o padrão de comportamento é tão reforçado na narrativa que poderia se tornar artificial, parecendo servir tão somente à conclusão que se queria entregar ao leitor, não fosse o

fato de a solução do conflito ser independente de qualquer intervenção de adultos, que, aliás, seguem na narrativa sem compreender a menina.

O amadurecimento de Mazda se delineia ainda através dos tempos verbais escolhidos pelo narrador onisciente. De início, o pretérito imperfeito reforça a recorrência dos sonhos da menina. Num segundo momento, quando ela reflete sobre sua relação com a família, a ação passa para o presente, configurando uma pausa em seus devaneios. Em seguida, quando a protagonista se olha no espelho e percebe as estrelas que brilhavam pelo seu corpo – uma bela metáfora do início da puberdade, – o narrador usa o passado simples, pois a incompreensão dos adultos, nessa fase, parecia eterna aos olhos da garota. As dificuldades são amenizadas com a descoberta do primeiro amor na escola, quando é retomado o pretérito imperfeito, já que a partir de então, nada é definitivo.

Trata-se de narrativa curta, são apenas 24 páginas, com ilustrações de Alcy que colorem as fantasias de Mazda. Há dois desenhos que mostram a protagonista nua, ora sob os olhos de uma mãe espantada com sua magreza ora na descoberta que faz de si em frente ao espelho, colaborando na construção do inusitado no texto. O leitor acompanha, longe de quaisquer didatismos, a difícil e delicada relação do adolescente com o mundo adulto para o qual está caminhando.

É também lúdico *Dengos e carrancas de um pasto* (1987), que da mesma forma que *A menina que sonhava e sonhou*, trata da descoberta de si, e conseqüentemente, de outras descobertas. Porém, como aludido no título, os personagens são bois e vacas que, à semelhança de humanos, têm crises de identidade, problemas de relacionamento e estão insatisfeitos com o trabalho, de tal maneira que perpassam a narrativa temas como a alienação, o preconceito, a estratificação social, entre outros, sob o pano de fundo das relações amorosas.

Tais temáticas se desenvolvem numa linguagem poética, mas vazada em muitas frases feitas, como em “Boi sonha tanto que chega a babar” (1987, p. 7); “– Opinião, minha filha! Nada de baixar a cabeça e ser vaquinha de presépio” (1987, p. 9); “– Ora, garoto! Isso é conversa pra boi dormir!” (1987, p. 12); “– Vamos cuidar da vida, minha gente, porque dessa vez a vaca foi pro brejo mesmo” (1987, p. 13). Apesar do excesso, elas harmonizam com a história, que é inusitada e divertida, como as ilustrações de Helena Alexandrino, que reforçam o tom humorístico ao revelarem bois e vacas com traços humanizados e infantilizados.

Ao que parece, linguagem verbal e visual faziam um contrapeso aos temas mais profundos das entrelinhas, suavizando-os. Por isso, surpreende que, na reelaboração de 2007, pela editora Peirópolis, além da mudança de título para *O boi cor-de-rosa*, as ilustrações de Taisa Borges apresentem cores fortes e vibrantes, sem qualquer matiz humorístico, ao contrário: ao representar os animais sem traços humanizados, os sentimentos abordados no texto se insinuam mais especificamente nas cores e formas.

Essa nova edição é, sem dúvida, mais agradável ao toque e ao olhar, o que se confirma pelo fato de ter sido selecionada para integrar o Catálogo de Bolonha 2008 – FNLIJ – Categoria ficção

para crianças, mas tornou ainda mais dúbio o endereçamento do livro, já que as ilustrações restaram tão metafóricas quanto o texto. As causas que levaram à alteração do título podem ser variadas, mas o que se esclarece é que a nova edição tem uma apresentação textual e visual que demarca bem menos o público, haja vista o processo de “desinfantilização” pelo qual passou.

O livro *Dengos e carrancas de um pasto* detém-se nas dificuldades de ser touro e por filhos no mundo sem que seja possível cuidar deles, além do fato de não haver liberdade para escolher seus próprios amores. Abdias, tão cansado que estava dessa vida, começou a praticar meditação. “Um dia meditou mais de cinco horas seguidas e acabou chegando na fazenda vizinha de tanto levitar. A vaca Genoveva ficou gagá pro resto da vida quando viu Abdias de pernas abertas voando no céu” (MARINHO, 1987, p. 10). O acontecimento prodigioso é narrado com dados realistas, de modo que o insólito torna ainda mais metafórico o livro: o voar pelo céu simboliza o desejo da liberdade, de conhecer o que há após a cerca.

Abdias morre e em seu lugar chega o touro Boizebu Bezerra de Meneses, o Zé, que era sonâmbulo, cantava ópera e certo dia amanheceu com castanholas no lugar das orelhas. “O Zé teve de usar um gorriinho verde por um tempão e felizmente as orelhas voltaram ao normal” (MARINHO, 1987, p. 16). O medo da recusa ao diferente fica explícito na atitude de Zé ao esconder suas castanholas; e essa não aceitação do que vai contra os padrões socialmente estabelecidos se acentua com o nascimento de Capistrano, o Luar, que fica cor de rosa de acordo com suas emoções.

A vida de Luar é agitada e cheia de paixões: a primeira é pela vaca Graúna com quem achou que ficaria para sempre, mas isso não fora possível, pois teve de namorar outras. “Luar cruzou com todas elas pensando no pelo de Graúna e todos os bezerros dessas crias nasceram pretos no pelo e pretos no olhar” (MARINHO, 1987, p. 34). Cansado, Luar resolve fugir, mas é surpreendido por uma Graúna que se preocupava apenas com os litros de leite para produzir. Fora engolida pelo sistema.

Depois veio Juanita, uma vaca muito sensível que logo faleceu, o que fez Luar romper a cerca e buscar outra vida. Pelo caminho se apaixonou por uma flor amarela – arrogante como a rosa do Pequeno Príncipe, – que não sabia compartilhar seu amor, levando o touro a desistir. Apaixonou-se então por uma borboleta, que lhe correspondera, e ambos precisaram aprender a se amar em corpos fisicamente distintos. Porém, sua amada vai embora; foi quando “Luar descobriu que amor tinha bastante desencontro e que na vida era difícil demais fazer amor num mesmo lugar” (MARINHO, 1987, p. 45). Mais do que representar as relações entre homens e mulheres de forma geral, estão aí simbolizadas as dúvidas, perspectivas e aspirações de jovens, os destinatários do livro, sobre os relacionamentos.

Fica ratificado, então, que Marinho se insere no segmento juvenil por meio de uma editora com fins claramente pedagógicos sem que isso comprometa o rendimento estético e a criatividade de seus textos. Naturalmente, como são livros para jovens, não se perde de vista a expectativa do aprendizado e do crescimento para a vida, mas sem moralismos ou explicitações de comportamentos.

Como pontuam Lajolo e Zilberman,

se aparentemente desapareceu desses livros infantis o compromisso com a história oficial, com os heróis pátrios e com os conteúdos escolares mais ortodoxos, um exame mais atento da produção infantil contemporânea revela a permanência da preocupação educativa, comprometida agora com outros valores, menos tradicionais e – acredita-se – libertadores (1985, p. 161).

Libertador. Esse é um adjetivo que harmoniza com os textos de Marinho, seja pela perspectiva de se tratarem de narrativas desvencilhadas de didatismos, seja pelo fato de seus personagens buscarem, ao mesmo tempo, seu lugar no mundo e sua liberdade. Uma liberdade que pode ser transformadora não somente para si, mas também para o outro.

Descobertas do viver e do amor

Transformação. É esse o caminho que segue mais um livro do autor publicado em 1987, *Um amor de maria-mole*, pela editora mineira Lê, na coleção *Momentos*, dirigida a jovens. Na quarta capa, informa-se sobre os textos que a compõem são “curtos e vibrantes, retratando questionamentos, incertezas, anseios e emoções” (1987).

Novamente, quem protagoniza a história é uma menina, e a descoberta amorosa é tema de destaque. Dessa vez, a narrativa é em primeira pessoa, o que confere ao texto um toque mais confessional e de proximidade com o leitor, que muito possivelmente vai se identificar com a linguagem e a visão de mundo de Sandra. Como uma típica adolescente, tem problemas com sua própria imagem e se sente deslocada entre os amigos da escola e sua família. Suas dificuldades de estar no mundo só começam a ser resolvidas quando conhece Gilberto e ele lhe oferece uma maria-mole.

O sabor açucarado e a textura macia da maria-mole contrastam com a vida dura de Sandra, abandonada pelo pai desde sua concepção, e pela mãe, que trabalha como viajante. O doce simboliza a primeira oportunidade que Sandra tem de se abrir para algo ou alguém. Isso porque ao aceitar a maria-mole aceitou também Gilberto: é quase uma epifania. “– É a primeira vez que eu adoro. Hoje eu adorei” (MARINHO, 1987, p. 23). A sobremesa lhe abriu as portas para entender que a vida não era só amargura; com Gilberto percebeu a riqueza das diferenças e que as oportunidades estão na forma de olhar. Tudo muito poeticamente:

Sempre comendo e oferecendo maria-mole pras pessoas, nós conversamos com navegadores

antigos, fadas que moravam em quitinetes e até mágicos que estavam preparando a mudança da terra, sem cartola, sem coelho e sem cortar loiras bonitas com lâminas num caixão. Gilberto fez sinal que eles já tinham provado maria-mole, mas eu não entendi (MARINHO, 1987, p. 26).

Os jovens trocam seu primeiro beijo, mas o garoto vai embora de São Paulo com os pais, deixando em Sandra a vontade de compartilhar com outras pessoas os segredos da maria-mole. Apesar de muito procurar, a jovem não encontra uma explicação racional para as sensações provocadas pelo doce, tal qual a impossibilidade de se entender logicamente o amor. “Quando a gente come maria-mole, a gente sente uma delícia na pele e lá dentro. Daí começa a se sentir” (MARINHO, 1987, p. 33). Sandra vira doceira da vida e é a partir dessa escolha que o insólito surge na narrativa.

Ao comer o doce ofertado pela menina, as pessoas apresentam reações estranhas que parecem, como no caso de Sandra, serem reveladoras e motores de mudanças. Teve bolha que estourou maria-mole, bola de maria-mole surgindo embaixo de um colchão e uma cozinheira que botava feijão para cozinhar, mas na hora de servir só tinha o doce. O realismo maravilhoso torna essa história de maria-mole e amor ainda mais inusitada e poética.

Vale destacar, ainda, o sutil diálogo que se estabelece com *A paixão segundo G. H.*, de Clarice Lispector, tanto pela perspectiva de busca que entremeia a trajetória da protagonista quanto pelas epifanias. Inicialmente, Sandra esclarece que apesar de se sentir deslocada nunca parava de procurar, e após se descobrir ao comer maria-mole, quer que outras pessoas possam se autoconhecer, ou seja, espera que todos encontrem sua própria revelação. Ao sair distribuindo seus doces, refletiu: “os outros podem até me chamar de louca, nem me interessa. Sabe por quê? Este jeito gostoso da maria-mole foi tudo o que esperei de uma emoção” (MARINHO, 1987, p. 33). Semelhante à G. H. e sua alegria em dar as mãos a alguém.

Também é de 1987 *A visitação do amor*, que saiu pela editora Contexto, na coleção “Contexto jovem”, que se propunha a lançar “pequenos romances, com histórias atraentes, bem escritas e selecionadas com a colaboração de alguns jovens” (1987, 4ª página). Apesar de a história em questão ser realmente atraente, o projeto gráfico-editorial é simples, sem ilustrações, com letras e espaçamentos pequenos e uma capa pouco cativante, de modo que não combina com o texto verbal. E por mais que o ditado popular previna para que não se julgue um livro pela capa, os aspectos externos de um livro influenciam em seu julgamento, pois não raro indicam uma possível percepção da obra.

Entretanto, pela delicadeza com que a história é contada, o diálogo produtivo que mantém com clássicos e seu caráter alegórico, a despeito do projeto gráfico-editorial pouco cuidadoso, o livro recebeu o prêmio “O Melhor para a Criança” FNLIJ 1988 (Jovem) e o Selo Altamente Recomendável FNLIJ 1988. Em seu primeiro romance juvenil, Marinho obtivera reconhecimento de uma instituição

importante do segmento, que nesse ínterim, premiava há pouco mais de uma década.

A narrativa, como sugerido no subtítulo, traz a música como metáfora da vida, e apresenta uma releitura inusitada de personagens e eventos de contos de fadas. Trata-se de livro delicado e envolvente que traz a história de Antônio, um menino cujo destino extraordinário é explicitado em seu batizado, quando Dona Fada profetiza que ele não poderia viver sem música; tal circunstância ocorre em sua adolescência, quando qualquer som que remeta à musicalidade é banido do Pequeno Reino e ele, e conseqüentemente, toda cidade, tornam-se sonolentos.

A situação é bastante simbólica, pois é motivado por essa realidade opressora que o jovem sonolento vai precisar amadurecer para lutar ao lado dos amigos que compartilham de sua necessidade de música para viver – Nicolas, um anão encantado tocador de violino, e Tereza, um anjo caído do céu, – e salvar o Pequeno Reino. Nesse romance, a maldade não está em uma bruxa ou outra vilã, e sim na falta de bom senso da própria população local, que assustada com os poderes da música, opta não por entendê-la ou apreciá-la, mas por bani-la.

Para Ceccantini, “de uma perspectiva mais genérica, a narrativa [*A visitação do amor*] pode ser vista como uma ampla categoria de caráter social, constituindo um contundente libelo contra toda e qualquer forma de autoritarismo (individual e social), em relação ao qual é preciso se insurgir” (2000, p. 179). E ainda, para o pesquisador, restringindo o enfoque, seria possível perceber na alegoria um fato da história recente do país – a ditadura. É Tereza quem parece ter consciência do que ocorreu na cidade:

E foi ouvindo e olhando atentamente as coisas que Tereza descobriu que havia uma pátria distraída no Pequeno Reino e teve uma enorme vontade de ter nascido ali. Sentiu tanto a dormência da cidade que lamentou não ter trazido uma trombeta para clamar pelo Pequeno Reino como se clamasse por antigos arqueiros que protegiam os palácios reais (MARINHO, 1987, p. 57).

Se o diálogo com o conto *A bela Adormecida*, na versão dos irmãos Grimm, é evidente, o romance juvenil em questão ao não trazer apenas o jovem como responsável pelas mudanças no Pequeno Reino, e sim todos os prejudicados, mostra ao leitor mais do que apenas uma fase do amadurecimento, como no caso do conto original, pois reforça simbolicamente o valor da união em tempos ligeiros.

Outros contos de fadas estão presentes no livro, como nos capítulos cujos títulos remetem a personagens também clássicos, como “Diga, espelho meu!” (MARINHO, 1987, p. 16), “Uma Cinderela presa no céu” (MARINHO, 1987, p. 19), “A brancura de Antônio e os sete tons” (MARINHO, 1987, p. 20), dentre outros que confirmam a atmosfera maravilhosa da narrativa, e a intertextualidade. E

enquanto a história de Antônio retoma a de Bela Adormecida, a de seu primeiro amor, Tereza, guarda proximidade com a de Cinderela, pois ela é um anjo que limpa a poeira cósmica de estrelas, e sonha com outra vida. Assim, esse romance juvenil, criativamente, renova enredo e personagens.

Fechando com chave de ouro

Seu último livro publicado na década de 80 foi *Na curva das emoções*: histórias de pequenas e grandes descobertas, pela editora Melhoramentos. São sete contos cuja tônica está esclarecida na epígrafe que traz texto de Clarice Lispector: “liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome” junto à seguinte explicação do autor: “Por isso estas histórias queriam ser contadas por borboletas saindo da crisálida, qualquer coisa como um livro escrito com o pólen das primeiras transgressões” (MARINHO, 1989, p. 9).

Essa é justamente a sensação que se tem ao ler os contos: parece que foram escritos por jovens ávidos de busca. A imagem da borboleta permeia todo o livro e até mesmo alguns títulos de contos. A justificativa para a presença do inseto está no texto complementar à epígrafe: trata-se de uma metáfora do jovem que rompe sua casca para alçar voo pelo mundo. Transformação é o mote dos contos cujos temas são variados e vão desde a descoberta do passado de uma avó anarquista a casos mais espinhosos, como um aborto.

A intertextualidade com textos de Lispector na construção de personagens e na elaboração textual da história de uma jovem que vê sua vida transformada após a leitura de *A paixão segundo G. H.* enriquece os contos e deixa demarcada a paixão pela escritora que se traduziria, anos mais tarde, no livro *Lis no peito*. O poeta Drummond de Andrade marca presença: seu poema “Quadrilha” é parodiado no conto “As borboletas copulam no voo”. Mesmo frente a todas essas singularidades, o destaque do livro fica por conta da abordagem explícita, mas poética, da sexualidade.

“O umbigo de Isaura” traz a história de uma garota com extrema dificuldade de lidar com suas transformações físicas e emocionais, que encontrou no gesto de esfolar o umbigo um modo de distrair suas frustrações. Essa necessidade de se autodescobrir e sua paixão pela palavra coisa, – pois “dentro dela cabia tudo o que ela não alcançava com os olhos e de todas as sonoridades era o som mais real” (MARINHO, 1989, p. 11), – vão dando a tônica do diálogo com Lispector, que culmina no encontro revelador que Isaura tem com um cego, lembrando o conto “Amor”, da escritora modernista.

Desse encontro, surge uma amizade regada à leitura de poesias e a percepção de Isaura de que o centro do universo não estava em si, mas no compartilhar seus desejos e anseios, levando-a à descoberta de sua sexualidade:

Estava quase para esfolar o umbigo quando se viu tocando os olhos de um cego e beijando a boca de um homem no mais completo estado de avidez. Ficou cheia de saliva. Havia uma umidade quente na barriga, nos seios, na planta dos pés. Não sabia bem o que estava acontecendo, era uma vontade diferente, uma fome de não comer depressa demais. Isaura sabia e não sabia, mas achou melhor ficar apenas sentindo que dentro do seu oco ia pulsando uma coisa de mulher (MARINHO, 1989, p. 23).

O primeiro e único beijo entre Isaura e Pedro nada tem de romanceado: é poético e sinestésico, e por isso, mais próximo da realidade. Essa pulsão sexual de Isaura marca o rompimento de sua crisálida, não somente para as relações amorosas, mas para a vida. Sem fechar os olhos ao que é próprio da adolescência, o conto se desenrola com a protagonista menina se descobrindo mulher.

O tema também está presente em “Eros de luto”. Augusto, o protagonista, é descrito como um jovem que desde sempre queria morrer, e por isso, machucava-se. Como ninguém compreendia suas atitudes, era calado e solitário, e imaginava, na escuridão de seu quarto, que as estrelas eram suas amantes. Dava um nome e uma história para cada uma delas. Após ser flagrado por um vizinho, desistiu de seu harém por um tempo, quando

[...] chegou uma noite em que ele acordou suado, com uma excitação que amolecia umas partes do corpo e latejava no centro como a dor de um parto que não tem espaço para se expandir. Arrancou uns pelos da perna, tentou morder a palma da mão e acariciou o sexo com violência. Parecia estar esgarçando a pele espessa do prazer. E foi como uma lufada que o líquido grosso e leitoso espirrou do centro dele e foi escorrendo pelas coxas de Irene, pela nuca de Sofia até manchar o traje impecável de Leonor. Gozou na inocência de Lígia, se lambuzou no batom de Zulmira, beijou os pés de Nadja querendo demais fazer uma zorra no espaço sideral (MARINHO, 1989, p. 60).

Tópico ordinário para jovens, mas constrangedor para adultos, a masturbação é descrita através de imagens sutis e zombeteiras, apresentando ao leitor um protagonista com desejos sexuais a flor da pele e que tem seu momento de liberdade no escuro de seu quarto, sem frivolidades, fugindo dos estereótipos de jovens assexuados corriqueiros às narrativas nacionais. O crescimento emocional de Augusto acontecerá simultaneamente à vivência de sua primeira relação amorosa mais amadurecida, quando conhece Cecília, que acabara de fazer um aborto.

A qualidade estética e temática explica a presença desse texto no livro *Amor em tom maior: contos latino-americanos*, de 2004, que saiu pelo grupo Coedição Latino-americana, coordenado pelo

Cerlalc e que tem apoio da Unesco. Como apontado no título, são quinze contos de escritores latino-americanos, dos quais o único brasileiro é Marinho. Em comum, apresentam protagonistas jovens em suas venturas e desventuras amorosas.

Tendo em vista as temáticas abordadas, é louvável que já em seu início de carreira, Marinho tenha fugido de conservadorismos hipócritas e trate a sexualidade como parte da vida. Não é sem motivo que o livro recebeu o prêmio APCA – Associação Paulista de Críticos de Arte – de melhor livro juvenil e o selo de Altamente recomendável para jovens da FNLIJ.

Um breve balanço

Seu último livro publicado, na década que aqui se propôs abordar, é esclarecedor no sentido de confirmar que Marinho se inseriu no segmento em questão por uma editora marcadamente voltada à escola, mas nem por isso fez concessões que costumam agradar pais e educadores, ainda que não deixe de apresentar em seus textos, situações que visivelmente levam em consideração o leitor juvenil, como a linguagem esteticamente trabalhada, mas acessível. Em entrevista a FAAP, Marinho comentou a respeito de sua produção juvenil e o mercado:

Mas esse negócio de literatura indicada pra jovem, eu acho que é mais uma questão de perspectiva editorial mesmo. Porque o grande mercado hoje é a criança ou o jovem leitor. Então, eu escrevo um tipo de literatura... [pausa] eu recebo cartas permanentemente. Adulto lê muito. É indicado pra jovens, o jovem lê, mas o adulto também. Acredito que seja uma literatura que intermedeie esses universos, exatamente pela linguagem metafórica, mas eu acho que essa é mais uma questão de perspectiva editorial mesmo, de mercado (MARINHO, 1992).

Marinho mostra sua consciência sobre a rentabilidade do comércio de livros infantis e juvenis, mas não nega seus supostos destinatários em vista da possibilidade de que esse aspecto possa conspirar sua produção. Ao contrário. Como foi possível acompanhar por esse breve panorama de sua obra na década de 1980, desde o início, sua produção para o público juvenil apresenta significativa originalidade ao revelar um diálogo produtivo entre a tradição literária e a sua sensibilidade criativa, mostrando que sua inserção no segmento se dá por meio de uma relação de respeito às potencialidades dessa literatura e de seus possíveis leitores. Perspectiva que se mantém e é aprimorada nas próximas décadas de sua produção.

Referências

Obras de Jorge Miguel Marinho

MARINHO, Jorge Miguel. *O talho*. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. *Escarcéu dos corpos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *A menina que sonhava e sonhou*. Ilustrações de Alcy. São Paulo: FTD, 1986.

_____. *Dengos e carrancas de um pasto*. Ilustrações de Helena Alexandrino. São Paulo: FTD, 1987.

_____. *Um amor de maria-mole*. Ilustrações de Rosa Schettino. Belo Horizonte: Lê, 1987.

_____. *A visitação do amor: uma história mágica em dó maior*. São Paulo: Contexto, 1987.

_____. *Na curva das emoções: histórias de pequenas e grandes descobertas*. Ilustrações de Afonso Maria Fonseca de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

Geral

CECCANTINI, João L. C. T. *Uma estética da formação: vinte anos de Literatura Juvenil Brasileira premiada (1978-1997)*. 2000. 461 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2000.

LAJOLO, Marisa. Circulação e consumo do livro infantil brasileiro: um percurso marcado. In: KHÉDE, Sônia S. *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 43-55.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

MACHADO, Ana M. Pelas frestas e brechas: importância da literatura infanto-juvenil brasileira. In: _____. *Balaio: leituras e livros*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p. 112-131.

MARINHO, Jorge Miguel. Entrevista para a FAAP em 1992. 11 min. Disponível em: <<http://www.casadojorge.com.br/>>. Acesso em: jan. 2016.

_____. Respostas a Jorge Vasconcelos (para o site da Ática). 1994. Disponível em: <<http://www.casadojorge.com.br/olho/textos/jorge.htm>>. Acesso em: jan. 2016.

PELLEGRINI, Tânia. *A imagem e a letra: aspectos da ficção brasileira contemporânea*. Campinas/SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1999.

AS REPRESENTAÇÕES METAFORIZADAS E SIMBÓLICAS DA PERSONAGEM MARCELA EM *A OSTRA E O VENTO*, DE MOACIR COSTA LOPES

METAPHORIZED AND SYMBOLIC REPRESENTATIONS OF CHARACTER MARCELA IN *A OSTRA E O VENTO*, BY MOACIR COSTA LOPES

Lanaiza do Nascimento Silva Araújo¹

Resumo: Nosso objetivo nesse artigo é realizar um estudo em torno da personagem Marcela, protagonista da obra *A ostra e o vento*, escrita em 1964, por Moacir Costa Lopes, buscando destacar suas características a partir das imagens simbólicas e metaforizadas que a obra traz. Na construção da personagem, a narrativa apresenta uma camada simbólica representativa e metáforas que estão associadas ao seu estado de conturbação mental, trazendo um viés de indeterminação para a sua figura.

Abstract: Our goal in this article is to carry out a study about the character Marcela, protagonist in the novel *A ostra e o vento*, written in 1964, by Moacir Costa Lopes, seeking to highlight their characteristics from these symbolic and metaphORIZED images that work brings. In building character, the narrative uses a representative symbolic layer and metaphors that are associated with your state of mental turmoil, eventually bring a bias uncertainty for your figure.

Palavras-chave: Personagem; Simbologia; Complexidade; *A ostra e o vento*.

Keywords: Character; Symbols; Complexity; *A ostra e o vento*.

Em 1964, Moacir Costa Lopes publica o romance *A ostra e o vento* já muito bem recebido pela crítica e pelo público e despertando interesse de estudiosos norte-americanos para a sua narrativa. Essa obra, considerada com uma das mais bem realizadas na produção do escritor, nos apresenta uma estruturação desconcertante e complexa. A narrativa se constrói em uma pluralidade de vozes enunciadoras; o tempo mistura passado, presente e futuro de forma abrupta; e o discurso se dá em uma linguagem lírica muito expressiva.

A narrativa conta a história de uma menina transformando-se em mulher em uma ilha, vivendo rodeada apenas por homens, como seu pai, José, e o ajudante do farol, Daniel. Aprisionada na sua solidão e no desejo de se relacionar com mais alguém, a menina projeta no vento um rapaz que chama de Saulo e que toma conta de todos os seus pensamentos. O relacionamento desmedido com Saulo e o isolamento no espaço da ilha causam grande conturbação mental, levando Marcela a se autodestruir.

Todas as características de *A ostra e o vento* apontam para aspectos da narrativa moderna apre-

1

sentando-nos um enredo complexo, uma narrativa extremamente psicológica através de uma técnica muito bem trabalhada. Isso pode ser observado também no modo de construção da personagem protagonista, que se constitui em uma mistura de traços e características que se confundem e se opõem, inviabilizando uma caracterização da personagem com traços bem delimitados e definidos.

A representação de Marcela torna-se complexa quando consideramos a peculiaridade na construção de sua figura. Há a manifestação de uma camada simbólica presente em toda a narrativa que se relaciona com os conflitos da personagem e com a sua própria configuração. A ocorrência desse simbolismo instaura uma plurissignificação evidente no texto de Lopes, pois ele não se estrutura a partir de uma linguagem mais referencial. Antes se reveste de uma polissemia e ambiguidade, resultantes de uma cadeia recorrente de elementos simbólicos, que transmitem certo teor de poeticidade à narrativa.

Nesse sentido, percebe-se que não temos uma obra narrada de forma objetiva, mas a instauração de uma linguagem lírica e subjetiva, que se caracteriza por meio do uso de elementos próprios do discurso poético, tais como as repetições, a circularidade, o ritmo, as metáforas, as simbologias etc. Podemos observar alguns desses elementos por meio do fragmento: “, manhã manhã de mais uma era que finda e reinicia no roldão das horas e do vento, eternidade vazia, indivisível, manhã de muitas eras inuteismente repetidas, cinzenta, mar agitado, neblina dissipando-se, ilha ilha ilha ... ilha dos Afogados!” (LOPES, 2000, p. 13)

Através de tal passagem, torna-se explícita a peculiar exploração da linguagem nessa narrativa de Lopes. Não se trata de uma linguagem comum, transparente, mas elíptica, fragmentada, caracterizada pelo uso de frases coordenadas que provocam rupturas, lembrando a cadência dos versos. Observam-se ainda as constantes repetições do termo “manhã”, “ilha”, transmitindo uma espécie de ritmo de fluidez para o que está sendo narrado.

Partindo dessa constatação, ressaltamos que toda a linguagem de *A ostra e o vento* caracteriza-se pela interiorização do discurso, ditada pelas lembranças, instaurando a ambiguidade do discurso entrecortado. Somam-se a isso tudo a presença de um lirismo permanente, determinado pelas lembranças dos fatos passados em que percebemos a intriga se desenvolver de forma internalizada, bem como a instauração do mistério, do irreal, do fantástico, que transmitem uma atmosfera de fantasia, de lendas, com caráter de fábula. Todas essas características perpassam um sentimento de poeticidade para a narrativa, inclusive, de forma mais enfática, pelo uso de metáforas e de várias simbologias espalhadas por todo o romance.

Todavia, antes de partirmos para a exploração dos símbolos nesse romance, convém discorrer um pouco sobre tal terminologia, observando que a caracterização do símbolo é um território difícil de penetrar e demarcar de forma precisa, pois sua conceituação aparece sempre relacionada ao conceito de imagem e esta ao conceito de metáfora. René Wellek e Austin Warren (1962) expõem de forma relevante as dificuldades de exploração dos termos imagem, metáfora, símbolo e mito, por pertencerem a áreas que se interpenetram e representam a convergência de duas linhas, uma da par-

particularidade sensorial que se relaciona com o estético, e outra, com o caráter figurativo e de tropos, permitindo a comparação de mundos por meio da transferência de termos em outros tipos de construções. Diante disso, tais teóricos conceituam o símbolo como alguma coisa que está a representar algo distinto, “um objeto que se refere a outro objeto, mas que merece também atenção por direito próprio, pela maneira porque se apresenta” (WELLEK; WARREN, 1962, p. 237) e destaca a particularidade que tende a diferenciá-lo da imagem e da metáfora, no que se refere à recorrência e na persistência do símbolo: “Uma imagem pode invocar-se uma vez como metáfora, mas se se repete persistentemente, quer como apresentação, quer como representação, torna-se um símbolo” (WELLEK; WARREN, 1962, p. 237).

Além desse caráter de fixidez e recorrência, deve-se levar em consideração o caráter histórico dos símbolos, observando que são construídos e determinados por fatores sociais e culturais de épocas específicas, são criados e fixados tendo como base a dinâmica sociocultural e, por isso, podem apresentar sentidos divergentes de acordo com determinada cultura em que foram produzidos e obedecendo ao sistema de significações de tal conjuntura formada e estabelecida.

Nessa narrativa de Lopes, acompanhar a construção da camada simbólica que caracteriza a diegese é de extrema importância para que possamos seguir a análise da construção de Marcela, observando que a representação da personagem tende a ser adensada e problematizada à medida que a adoção do viés simbólico que a caracteriza torna-a mais plurissignificativa.

Nosso intuito não é realizar um estudo pormenorizado em torno da linguagem simbólica presente em *A ostra e o vento*, mas sim, fazer um levantamento e a interpretação de alguns dos símbolos mais funcionais que estão diretamente relacionados à configuração de Marcela dentro do universo diegético.

Esses símbolos podem ser caracterizados por meio de dois grupos maiores que se desdobram dentro da narrativa e que estão relacionados aos grandes conflitos de Marcela. De um lado, destaca-se uma gama de símbolos que representam a sua figura atrelada à questão da sexualidade ou do amor, de outro, observam-se vários símbolos que estão ligados à questão do isolamento e da solidão vivenciados por ela. Além disso, evidenciam-se algumas particularidades essenciais que dizem respeito à caracterização da personagem, como a exploração do seu próprio nome e as várias metáforas que se depreendem ao longo da narrativa e que irão fornecendo várias representações da protagonista. Nesse sentido, vale ressaltar que os próprios símbolos e metáforas apresentadas vão estabelecendo-se em forma de tensão dentro do romance, pois, na maioria das vezes, um mesmo símbolo pode suscitar sentidos divergentes que, ao invés de esclarecer e traçar um perfil caracterizador de Marcela, instaura a ambiguidade e o caráter paradoxal das representações que inviabilizam a construção de uma imagem estruturada de tal personagem.

Inicialmente, voltamos para a interpretação da camada simbólica que representa a figura

de Marcela atrelada a questões de sexualidade ou do amor. Observa-se em muitos momentos do romance, sob a perspectiva de várias personagens, uma recorrência na descrição de um comportamento bastante significativo de Marcela: o ato de chapinhar os pés no córrego sempre que descia até a praia. Tal ato, no contexto simbólico da narrativa, sugere uma relação sexual, quando se considera a imagem da água a penetrar e se apoderar dos pés desnudos; traz, além disso, uma conotação de fertilidade pelo fato de ser a água um dos elementos evocados como fonte de fecundação da terra. Além disso, destaca-se a alusão ao ramo de manjerição constantemente preso atrás da orelha de Marcela, que, pelo seu forte e particular aroma suscita, a ideia do desejo, da instigação do olfato como um dos elementos atrativos relacionados com a sensualidade.

De forma mais expressiva, no que diz respeito aos símbolos que suscitam a ideia da sexualidade, realça-se a identificação da personagem com as flores, presente em muitas passagens do romance, sugerindo a imagem do afloramento, do transformar-se em mulher, já que assim como as flores nasciam e desabrochavam Marcela também começava a despertar para a sua sexualidade: “fui regar as flores e demorei-me muito observando uma dália que se abria. A dália, eu e a ilha parecíamos estar exalando beleza” (LOPES, 2000, p. 50).

Essa simbologia da flor torna-se mais significativa quando comparada com a sua relação com o vento, através da identificação da figura de Saulo com o vento e de Marcela com as flores, representando a relação amorosa entre os dois e a particularidade com que essa associação é utilizada em uma das passagens da narrativa, quando Marcela começa a perceber que seu envolvimento com Saulo não se constituía como uma relação sexual verdadeira:

O que lhe restava? Que caminhos? Reinventar-se criança, voltar a desabrochar-se nas flores? Muito tarde. Dálías e rosas e jasmim e begônias continuam a abrir-se com a infância repetida de todas as manhãs, mas elas não pensam, não sofrem, o perfume é seu canto de virgindade. Admitem no ventre a posse do vento mas não geram outras flores, por isso nunca se tornam adultas. Se pensassem achariam inútil sua virgindade, porque ninguém a colhe (LOPES, 2000, p. 113).

Nota-se, por meio do fragmento, uma espécie de processo de antropomorfização das flores, descrito através do olho do narrador ao apresentar as flores com atributos próprios do ser humano, pelo uso das expressões “infância”, “virgindade”, “ventre”. Tal processo tende a evidenciar a aproximação de Marcela com as flores, pois a flor funciona nesse contexto como um elemento de reprodução que se relaciona com a personagem.

Percebe-se ainda que o fragmento expõe a problemática de Marcela no momento em que deseja perder sua virgindade, admitindo que por meio de Saulo seria impossível isso acontecer, dada a

sua incorporalidade. Assim, faz referência ao processo de polinização das flores que acontece através do vento, visto que ele é o responsável por carregar o pólen de flor em flor para que aconteça a reprodução: a relação das flores com o vento se dá apenas pelo toque. Essa aproximação do ato reprodutor das flores com a relação amorosa entre Saulo e Marcela é muito reveladora para indicar a particularidade do envolvimento entre eles, apenas pelo bater do vento em seu corpo, incapaz de retirar-lhe a virgindade.

Podemos destacar também a tensão criada em torno dessas duas representações: a das flores e a do vento. Observa-se que a imagem da flor está mais relacionada com a questão da feminilidade, da sutileza, do perfume, de algo estático, caracterizado por sua incapacidade de mobilidade, em detrimento do vento que está relacionado com o caráter masculino e se caracteriza pelos atributos de algo móvel, dinâmico, que está em constante movimento. Essas imagens nos direcionam para uma discussão pertinente em torno da relação entre Saulo e Marcela, uma vez que o caráter estático da flor caracterizada pela fixidez revela o estado de isolamento próprio a Marcela, em oposição ao caráter de mobilidade do vento, determinado pela liberdade. Sendo assim, depreende-se que Marcela tenta projetar no seu relacionamento com Saulo alguns atributos que ela não poderia possuir dada a sua condição na ilha.

Por outro viés, vale ressaltar a aproximação de Saulo com a figura do vento que, em um de seus muitos aspectos, é retratado como sinônimo de sopro, veículo do espírito e que se relaciona com a figura misteriosa de Saulo como sendo um ser incorpóreo criado pela imaginação de Marcela. Por outro lado, o vento se apresenta também como matéria do reino intermediário entre o céu e a terra. Essas simbologias, se por um lado, reforçam a ideia de Saulo como um ser incorpóreo, por outro, mantêm a particularidade indefinida dessa personagem, por se revelar como um intermediário entre as coisas divinas e as coisas terrenas. Além disso, o vento aparece relacionado com os fenômenos de turbulência, de agitação de coisas inquietas, tal representação pode reforçar a grande força intempes-tiva que se cria no interior de Marcela, depois do aparecimento de Saulo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007, p. 935).

Ainda relacionado com a figura de Saulo, destaca-se a simbologia do seu próprio nome, expressa dentro da narrativa, sob o ponto de vista de Daniel em um esforço por entender a natureza misteriosa da personagem. Por meio de uma explicação hermética, Daniel insinua uma relação entre a própria forma do nome Saulo, observada através do desenho de cada letra, com a trajetória de Marcela. Ou seja, o leitor consegue demarcar em um esforço de interpretação que a simbologia do nome de Saulo apresentada na perspectiva de Daniel condensa toda a problemática de Marcela exposta ao longo da narrativa:

SAULO! A letra S é um caminho tortuoso que percorremos, de fora para dentro e de dentro para fora, num crescendo, e depois retornamos a nós mesmos...

A letra **A** é o princípio e o fim, interligados, é o ápice, e tem a aparência de uma torre de farol. – A letra **U** é o equilíbrio entre o bem e o mal, o poder de absorver e repelir, a tração entre o polo positivo e o polo negativo. – A letra **L** é a decisão, o passo, a curva...
A letra **O** são as cadeias fechadas, é a ilha fora e dentro de nós mesmos (LOPES, 2000, p. 98, grifo nosso).

Percebe-se que a referência ao caminho tortuoso concentrada na letra **s** sugere as próprias inquietações e os conflitos internos de Marcela, buscando respostas tanto internamente como externamente, essa é uma das características que condensa a natureza da personagem, o fato de estar sempre se questionando a todo o momento, impelida pelas constantes mudanças provocadas em sua vida e que aparecem exatamente no momento em que Marcela passa a referir-se a Saulo.

A interligação entre o princípio e o fim através da letra **A** revela a grandeza de Saulo, como ligado à eternidade, sendo o ser que concentra todo o poder e domínio sobre a ilha. Tal constatação pode ser ratificada pela referência feita à torre de farol que representa o caráter de dominação de Saulo em relação à Marcela. Isso se reforça pelo fato dele ter sido o único a permanecer naquele espaço mesmo depois do desaparecimento de todas as pessoas.

Posteriormente, a representação do equilíbrio na letra **U** sugere a possibilidade de Marcela conviver com Saulo de forma positiva ou negativa, de absorver o bem ou o mal. Tal traço define a particularidade da condição de Marcela que marcada por todas as transformações ocorridas em seu interior, as diversas problemáticas vivenciadas na ilha, teria a oportunidade de absorver todos os fatos de forma positiva e tentar encontrar uma solução para os problemas ou, como acaba acontecendo, a personagem deixa-se tomar por uma espécie de conturbação interior que a faz perder o contato com a realidade, sem capacidade de discernimento de suas atitudes.

Adiante temos a representação da letra **L**, o momento crucial da decisão que encerra o estado mais conturbado da personagem: entregar-se a Saulo em detrimento de uma vivência com seu pai e com Roberto (ajudante de farol que substitui Daniel), expulsar todos os habitantes da ilha para tentar vivenciar uma vida alegre e feliz sem o aprisionamento e a solidão da ilha, sem as restrições de amor e com a possibilidade de ter um verdadeiro companheiro com quem poderia desfrutar da sua vida sexual e amorosa.

Mas será exatamente essa decisão crucial de permanecer sozinha com Saulo na ilha, deixando que os outros habitantes se lancem ao mar revolto, que resulta na instauração da tragédia, da destruição, da figura de Marcela presa no seu estado interior de maior conturbação e decidindo também seguir o mesmo caminho que tomou seu pai e Roberto. Essa referência da letra **O**, representando o círculo, perpassa a ideia da permanência de Saulo e Marcela como essência da ilha, circundados e aprisionados eternamente nessa cadeia fechada, ilhados e isolados tanto interiormente como externamente.

De outro modo, não podemos deixar de mencionar a particularidade que se forma em torno do vento ao considerar a tensão criada com a representação da ostra, que definem o próprio título do romance. De antemão, conseguimos perceber o vento como ligado à liberdade, à abertura, ao dinamismo, em oposição à ostra, que representa o aprisionamento, o fechamento, a fixidez. Essa constatação retoma a tensão criada em torno da flor e do vento, como relatamos anteriormente, e nos leva a observar que a imagem de Marcela está sempre exposta em oposição à imagem de Saulo.

Por fim, podemos destacar um dos símbolos mais centrais que representam a imagem de Marcela relacionada à sua problemática diante da sexualidade: a ostra. Inicialmente, é relevante notar as simbologias que se depreendem da concha que abriga a ostra. Pelo seu próprio formato, a concha aparece relacionada com o órgão sexual feminino e por se formar na água sempre está atrelada aos sentidos de fecundação e fertilidade. Mais que isso, a concha suscita a lenda do nascimento de Vênus, a deusa do amor, da beleza e da sexualidade, como ressalta Chevalier & Gheerbrant (2007, p. 270). Em contrapartida, Lexikon (1990, p. 63) chama atenção para outro tipo de simbolismo que se reverbera da concha, a ideia da pureza, por dois motivos, primeiro, pela ligação com a Virgem Maria que abrigou em seu útero Jesus, a pérola preciosa, e ainda pelo fato de que se acreditava, durante a Idade Média, que a concha permanecia virgem, mesmo sendo fecundada pelas gotas de orvalho. Nesse sentido, a concha representa o símbolo da virgindade, da pureza, que entra em tensão com a imagem da concha ligada ao erótico pela referência a Vênus, mas essa tensão além de deixar evidente a particularidade do símbolo com suas várias conotações, muitas vezes, contraditórias, tende a reforçar a ideia da complexidade de Marcela, pois nem mesmo pelo viés simbólico sua imagem se colocará de forma coesa. Essa dualidade evidente observada pela representação da concha ressalta significativamente um dos conflitos centrais de Marcela exposto em uma das passagens do romance:

Segurou com a mão direita a ponta da faca e forçou-a nas arestas da concha de uma ostra. Só então reparou na resistência para manter-se fechada, e parecia morrer no instante em que sua vida interior era desvendada (...) Enfim abriu uma concha, examinou-a e arrependeu-se de tê-la aberto. Comprimiu-a entre as mãos, tentando fechá-la outra vez, mas quando a largou na areia ela tornou a abrir-se. Estava morta a ostra e não mais necessitava abrigar-se na concha, não tinha razão de fechar-se. Fora desvendada e por isso morreria (LOPES, 2000, p. 61-62).

A problematização dada pela particularidade da ostra que depois de aberta, revelada, morre, representa todo o conflito interior de Marcela: o medo de ser desvendada, vivendo presa por um dilema considerável, ao mesmo tempo em que deseja descobrir e vivenciar sua sexualidade sente medo dessa descoberta e, assim, permanece dividida entre a curiosidade e o medo, dualidade esta simbolizada pela duplicidade de caracterização da concha, como vimos anteriormente, que concentra a simbologia da sexualidade de Vênus, em oposição ao símbolo da pureza da Virgem Maria.

Por outro lado, é relevante considerar ainda, como destaca Chevalier & Gheerbrant (2007, p. 668), a ostra como o animal que secreta a pérola, que acumula riquezas, mas que se fecha incondicionalmente com medo de ser profanada, assim acontece com Marcela, guardando com afincos a sua vida interior como a pérola preciosa e vivendo na dialética de querer abrir-se, mas com receio de ao fazê-lo, acabar perdendo a sua riqueza essencial: a sua virgindade. Essa interpretação torna-se mais embasada quando observamos que a pérola intacta é tida como símbolo da virgindade, representada como alguma coisa escondida, pura e difícil de alcançar. Sendo assim, ressaltamos que essa junção da simbologia da ostra como símbolo de pureza por guardar a pérola preciosa com a figura da personagem torna-se bastante representativa quando consideramos que no fim da narrativa existe a insinuação que Marcela se transformou em uma pequena ostra, permanecendo pura, sem ter sido desvendada por ninguém.

Depois de expor todas as imagens simbólicas que representam Marcela ligada à questão da sexualidade ou do amor, voltamo-nos para outro grupo de símbolos que estão relacionados com a problemática do isolamento e da solidão experimentados pela personagem. A simbologia da ostra vista por esse outro ângulo é bastante representativa para relacionar com a solidão compulsória em que vivia Marcela, isolada em seu próprio mundo, em seus conflitos mais extremados, como se vivesse “encerrada na concha de uma ostra” (LOPES, 2000, p. 162). Essa imagem do aprisionamento da personagem em relação ao fechamento da ostra através da concha será reforçada em muitos momentos do romance, uma vez que a mesma imagem volta na perspectiva de outras personagens.

Por diferente viés, não podemos deixar de considerar um dos símbolos mais centrais do romance que condensa a ideia de isolamento: a própria ilha. Em alguns momentos da narrativa, observa-se a aproximação da figura de Marcela com a ilha, tal associação reforça a ideia do aprisionamento da personagem, pois a imagem da ilha, geograficamente, já alude à questão de isolamento, de algo circundado, de difícil acesso. Mais que isso, em um dos aspectos simbólicos da ilha encontra-se a imagem de isolamento, solidão e morte (CIRLOT, 2005). Esse simbolismo referido condensa toda a trajetória da personagem, já que Marcela se caracteriza por ser uma pessoa que ao viver em isolamento evidente, entregou-se à solidão compulsória, afastando-se da realidade, o que ocasionou na sua destruição.

Vale ressaltar que a simbologia da ilha em outro aspecto diferencia-se totalmente dessa imagem do isolamento, visto que se revela como o lugar do refúgio, da terra desconhecida, rica em surpresas, capaz de oferecer o silêncio e a paz tão buscados em meio à agitação do mundo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2007, p. 501). Essa amalgamação de sentidos divergentes reforça a ideia de que todo símbolo é condicionado socialmente porque pode apresentar divergência de sentidos, visto ser instituído e fixado em determinadas épocas e em culturas específicas. Dentro do contexto do romance estudado, o aspecto simbólico da ilha como o lugar que aprisiona, oprime e provoca a solidão compulsória, parece ser o viés mais relevante para considerarmos sua pertinência diante da

caracterização de Marcela.

Outra figura será bastante central e significativa para entendermos o isolamento de Marcela, trata-se da imagem do farol que aparece sempre relacionada com a figura de José, seu pai, com sua atitude repressora diante da filha. De acordo com Chevalier (2007, p. 889), um dos aspectos simbólicos da torre diz respeito à questão da vigilância. Essa imagem nos direciona para o controle do pai em relação à Marcela, vigiando-a dia e noite ao redor da ilha. A imagem do farol com sua luz sempre com o mesmo movimento circular representaria essa vigilância sem cessar, como enormes olhos a procurar e a perseguir alguém. Tal particularidade simbólica do farol reforça o aprisionamento e o isolamento da personagem. Além disso, o farol também é representado como um símbolo fálico, o que nos encaminha mais uma vez para as questões da sexualidade que são bastante representativas na trajetória de Marcela.

Do mesmo modo, considera-se dentro da diegese outra gama de elementos simbólicos que irão representar o isolamento de Marcela: a menção feita a vários animais marinhos comuns no ambiente da ilha. De um lado, observa-se a referência feita aos pólipos, pertencentes à classe de invertebrados que vivem alojados em uma estrutura calcária, se agrupando para formar os corais. São caracterizados por pertencerem à família dos indivíduos solitários (cnidários) que apresentam forma cilíndrica de tubo e permanecem sempre fixos em rochas. De outro lado, considera-se a referência feita às fôladas², pertencentes ao gênero de moluscos marinhos, esses seres escavam longas galerias no calcário para se abrigarem de modo permanente, são animais que “constroem nas pedras sua morada e nelas morrem” (LOPES, 2000, p. 61). Esse fato de eleger as pedras para a morada suscita a imagem de embrutecimento, de ausência de vida, que se relaciona com o habitat de Marcela, ambiente isolado, inóspito, de vida concentrada e solitária que pode levar à inexistência de vida sadia e feliz. Tais referências aos pólipos e fôladas reforçam o sentimento de enclausuramento de Marcela como sendo uma pessoa que estava condenada a viver aprisionada e fixada em um mesmo lugar.

Vale ressaltar ainda, no que diz respeito ao uso de símbolos para caracterizar Marcela, uma menção logo no início da narrativa ao mito de Ícaro, que, *a priori*, é exposto para ilustrar a curiosidade de menina em um momento em que Daniel conta histórias para ela. Mas essa menção a Ícaro torna-se bastante simbólica quando passamos a considerar o desfecho do mito. Vejamos a passagem do romance:

- É bonita essa história, mas o que é fonólito, que é fenda? Que foi que o moço fez com as asas? Ele morava nesta ilha?
- Não, ele viveu nos longes do tempo. Deixa ver... seu nome era Ícaro e foi recomendado para não voar muito alto.
- Como os catraios e as gaivotas?

² As informações acerca dos termos fôladas e pólipos foram retiradas da Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998, p. 2481; 4678) e da Grande Enciclopédia Delta Larousse (1974, p. 5430).

-Podia voar um pouco mais alto. No entanto, era muito jovem e curioso assim como você, e não seguiu os conselhos. Quando sentiu que podia voar emocionou-se e quis voar sempre mais alto. Então os raios de sol derreteram a cera com que foram coladas as penas e o moço tombou no chão.

- Pobrezinho! Você conheceu ele? (LOPES, 2000, p. 35-36).

Tal reprodução do mito por Daniel pauta-se em um dos aspectos de interpretação possíveis da história de Ícaro, como sendo o menino, que por não seguir os conselhos do pai, acaba causando a sua própria destruição. Nesse sentido, Ícaro aparece como símbolo da imprudência, da insensatez, daquele que se concentrou demais no emotivo, no desejo de chegar cada vez mais alto, afastando-se da realidade.

Diante disso, podemos fazer uma relação com a trajetória de Marcela, pois tal simbologia se conecta muito bem com a sua perturbação psíquica, o voo em sua imaginação, que a fez perder o contato com a realidade. No entanto, consideramos esse apenas um dos modos de interpretar o mito, ao concentrar-se na imagem de Ícaro como aquele que se entrega a aventuras insensatas que levam a sua própria decadência. Se analisarmos o mito por outro viés é possível destacar que a história de Ícaro pode ser interpretada também como símbolo do isolamento vivenciado por ele e Dédalo, seu pai, dado que foram presos no labirinto, como forma de castigo, por Dédalo ter ajudado Ariadne e Te-seu a derrotar o Minotauro (GRIMAL, 1993, p. 241). Dessa forma, considera-se que o mito de Ícaro simboliza, de outro modo, o desejo pela libertação do aprisionamento, uma busca extremada pela liberdade. Tal representação do mito pode ser associada com o isolamento experimentado por Marcela e os outros habitantes da ilha, procurando formas de libertar-se do local tão aprisionador.

O voo exasperado de Ícaro simboliza o desejo pela liberdade que caracteriza também a figura de Marcela, mesmo que a atitude tão repleta de boas intenções acabe revelando o sentido contrário, o momento da destruição, tanto para Ícaro como para Marcela, que encontraram no mar o lugar da sua ruína. No mito de Ícaro, durante a queda, ele cai no mar, assim como Marcela que, no momento de maior desespero, lança-se às águas salgadas. A única divergência dessa interpretação do mito com a representação de Marcela diz respeito ao relacionamento com o pai. No mito de Ícaro, embora seja o pai o ocasionador do isolamento no labirinto, Dédalo tenta livrar-se do aprisionamento, criando as asas de cera para permitir a libertação do filho, em *A ostra e o vento*, o pai tenta de todas as formas reprimir e impedir a liberdade de Marcela. São essas atitudes que ocasionam a sua conturbação psicológica e o encontro com a sua própria destruição.

Essa referência à destruição das personagens do romance direciona para a própria simbologia do nome da ilha: a ilha dos Afogados, representando os indivíduos que se isolaram em seus próprios sentimentos e foram destruídos:

Lembrou-se das fóladas que a esta ora nas pedras do coral, emitem fosforescência azulada, como uma multidão de olhos arregalados. Às vezes em sonho aqueles olhos gritam e são gritos de afogados. Quem pôs nesta ilha o nome de Afogados? Por causa das fóladas ou dos naufragos que já vieram ter a esta praia? (LOPES, 2000, p. 65).

Denota-se por meio da narrativa que o nome da ilha tem uma explicação geográfica por apresentar uma corrente marítima muito forte que faz com que as embarcações sejam jogadas nas rochas e provoquem vários naufrágios. No entanto, não se pode deixar de relacioná-la com a própria destruição de todos os habitantes da ilha que se lançam ao mar revoltos e não conseguem voltar, afogados pelas águas, mas também afogados em seus próprios conflitos interiores, como se dá com Marcela. Essa evidência poderá ser reforçada por meio da menção feita às fóladas que emitem fosforescência azul e lembram olhos de afogados. Tal imagem será reiterada muitas vezes no discurso de Marcela como se ela temesse e até previsse esse final trágico e destruidor pelo qual passariam as personagens.

Depois dessas considerações, ressalta-se que todo o simbolismo evidenciado nessa narrativa de Lopes cria um sentimento de unidade entre as partes do romance, instaurando uma pluralidade de significados dentro da diegese e tornando mais polissêmica a representação de Marcela. Isso ganha maior evidência quando consideramos um traço essencial na caracterização da personagem, o seu próprio nome.

Inicialmente, de forma mais literal, o nome MARCELA aparece como variação de macela, um tipo de erva da família das compostas por folhas grossas, agudas e flores amarelas e brancas, sendo usada na medicina caseira (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 4154). Essa informação em torno do nome Marcela nos direciona para a sua aproximação com a natureza, e também, reitera a imagem da personagem relacionada com as flores, característica já discutida anteriormente. Além disso, ainda é possível considerar que tal planta caracteriza-se pelo seu aroma peculiar, o que nos direciona para a caracterização de Marcela voltada para o traço do apelo olfativo que reforça a ideia da instigação da sexualidade, conforme discutimos anteriormente.

Em contrapartida, de outro modo, dentro do contexto da narrativa, considera-se que o nome Marcela é formado pela junção de dois vocábulos, Mar e cela, perpassando a imagem de aprisionada no mar, circundada na ilha, o que reforçaria a questão do isolamento e da solidão que definem uma de suas problemáticas internas. Mas a simbologia do nome vai além dessa leitura inicial, revelando um movimento paradoxal da representação dúbia da personagem que tende a adensar sua configuração: MAR – CELA representa, concomitantemente, os símbolos da fechadura e da abertura, da liberdade e da prisão, do enclausuramento e da amplitude. Nesse sentido, nota-se que o nome da personagem concentra um movimento de tensão, de contradição que se relaciona com a sua própria trajetória conturbada e reforça a complexidade de Marcela.

Nesse sentido, é possível destacar que a construção dessa narrativa de Lopes não pretende

edificar uma configuração delimitada da personagem, pois o que se evidencia é uma verdadeira problematização da sua existência humana, de sua configuração, criando a representação de um ser complexo, obscuro, ilimitado. Essa evidência torna-se patente se formos colhendo ao longo de toda a narrativa as caracterizações metaforizadas de Marcela.

Na perspectiva de Daniel, a personagem é definida como “completa em cada gesto” (LOPES, 2000, p. 22), ou ainda será considerada como “maior que a ilha” (LOPES, 2000, p. 82), denotando a importância e a grandeza que Marcela representava para ele, com a capacidade de preencher todos os espaços e tornar-se a importância daquele lugar. Já em outros momentos, Daniel observa Marcela como “fechada como a concha de uma ostra” (LOPES, 2000, p. 81), demarcando as fases em que ela passou a se isolar de forma extrema de todos que a cercavam. Essa referência será reiterada pela própria Marcela, numa das passagens do romance quando sente estar “encerrada na concha de uma ostra” (LOPES, 2000, p. 62), enfatizando os seus momentos de isolamento e de solidão. No entanto, em outras circunstâncias, Marcela se considera como sendo “do tamanho do voo das gaivotas” (LOPES, 2000, p. 2), nos instantes em que ainda experimentava de um sentimento de liberdade na ilha. Todas essas imagens metafóricas reforçam o movimento de tensão criada dentro do romance em torno da caracterização de Marcela.

Além dessas representações, observa-se pela perspectiva do narrador heterodiegético que Marcela é caracterizada como “manhã, rodeada de sol” (LOPES, 2000, p. 43) já em outra circunstância é “pequena e frágil, criança perdida” (LOPES, 2000, p. 148). Diante dessas imagens, notamos a representação da personagem, em um primeiro momento, como alguém iluminada, cheia de vida, dado que o vocábulo “rodeada” perpassa a ideia de alguém que emite e exala, de dentro para fora, a luz. Todas essas imagens relacionam-se à ideia de felicidade, de alegria, em detrimento da outra representação, no segundo momento, Marcela como uma pessoa cheia de fragilidade, um ser que está perdido, perpassando imagens de tristeza, de opressão, de pessimismo. Essas variações de caracterização serão explicitadas pelo acompanhamento das constantes mudanças que a personagem enfrenta ao longo da narrativa, impedindo a construção de uma imagem coesa e estruturada.

Se considerarmos ao lado de todas essas descrições metafóricas utilizadas para representar Marcela uma gama de outras metáforas espalhadas pela narrativa, conseguiremos demarcar um quadro de tensões e associações que permitem traçar várias caracterizações em torno de Marcela, reforçando sua configuração como de um ser de identidade misteriosa, dissociada e destoante.

Observamos como as representações de Marcela vão colocando-se como contraditórias, anti-téticas, culminando no reforço da complexidade que se cria em torno de sua figura. Quando Marcela é caracterizada como “completa em cada gesto” (LOPES, 2000, p. 22) podemos notar a associação revelada em torno de Marcela e o espaço da ilha, pois em outro momento da narrativa aparece a afirmação de que “a ilha é um mundo completo” (LOPES, 2000, p. 22), ou seja, há o destaque para a imagem de Marcela como completa, assim como a ilha também se mostrava como completa.

Na comparação de Marcela com a ostra, é possível perceber a criação da associação entre a ostra e a ilha, quando afirma-se que “cada ostra é uma ilha” (LOPES, 2000, p. 61) e, depois, todas as imagens de Marcela vão desembocar na sua analogia com o espaço da ilha, apresentando-a como igual à ilha: “Marcela é toda a ilha” (LOPES, 2000, p. 20), ou superior à ilha: “Marcela era maior que a ilha” (LOPES, 2000, p. 82), revelando a capacidade de isolamento da personagem e a própria identificação dela com o espaço e a natureza. Sendo assim, percebemos que ao reunir e associar todas essas metáforas, teremos a formação da seguinte equação: ostra = ilha = Marcela = ilha.

Todas essas associações vão desembocar na identificação da imagem de Marcela com a imagem da ilha, fato que nos direciona para uma das descrições da ilha exposta na narrativa: “A ilha é um segredo que nem ao mar revela sua virgindade” (LOPES, 2000, p. 16). Essa imagem reforça a ideia de complexidade e mistério que se colocam para a natureza da personagem, pois assim como a ilha se apresenta como um mistério, impossível de ser revelado, assim acontece com Marcela, não é possível determinar de forma precisa suas características bem delimitadas dentro da narrativa, permanecendo como um segredo indecifrável, enfatizado por meio de todo o jogo de contradições, de representações múltiplas e simbólicas que inviabilizam qualquer determinação precisa.

Poderíamos dizer que a figura de Marcela relaciona-se com a particularidade de um dos tipos de personagens definido por Antonio Candido (2009, p. 60), “seres complicados, que não se esgotam nos traços característicos, mas têm certos poços profundos, de onde pode jorrar a cada instante o desconhecido e o mistério”, opondo-se totalmente ao outro tipo de personagem por ele definido, os “seres íntegros” e de fácil delimitação, com certos traços característicos bem demarcados.

Depois de examinar a complexidade da personagem por meio da linguagem utilizada para caracterizá-la, com o uso de um discurso simbólico evidente e por meio das várias metáforas espalhadas ao longo da narrativa, destaca-se que a caracterização apresentou-se de forma cifrada e metafórica e não de forma referencial e transparente. Encontramos uma junção de imagens para apresentar a personagem, mas revelada de forma contraditória, culminando na representação de sua figura como atrelada ao misterioso e ao inacessível. Uma personagem complexa tipicamente moderna.

Referências

CANDIDO, Antonio [et al]. *A personagem de ficção*. 11ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad. Vera da Costa e Silva [et al.]. 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CIRLOT, Juan – Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Trad. Rubens Eduardo Ferreira Farias. São Paulo: Centauro, 2005.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova cultural, 1998, nº10; 19.

GRANDE ENCICLOPÉDIA DELTA LAROUSSE. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A, 1974.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Victor Jabouille. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEXIKON, Herder. *Dicionário de símbolos*. Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Cultrix, 1990.

LOPES, Moacir Costa. *A ostra e o vento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. Trad. José Palla e Carmo. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962.

ASPECTOS DO COMPLEXO DE ÉDIPO NO CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI

ASPECTS OF THE OEDIPUS COMPLEX IN THE TALE “A MOÇA TECELÃ”, BY MARINA COLASANTI

Camila Franquini Pereira ¹

Resumo: Este artigo objetiva propor uma análise do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, numa perspectiva psicanalítica. Partindo do olhar de Bruno Bettelheim sobre os contos de fadas e das considerações de Ma. Daniela Paula do Couto sobre a formação do sujeito em Lacan, apresentadas no artigo “Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito”, busca-se explorar as implicações do Complexo de Édipo e que traços dele são apropriados pelo conto de Marina Colasanti.

Abstract: This article aims to propose an analysis of “A moçatecelã”, by Marina Colasanti, in a psychoanalytic perspective. Based on Bruno Bettelheim’s look at fairy tales and Ma. Daniela Paula do Couto’s considerations on the subject’s formation in Lacan, presented in the article “Freud, Klein, Lacan and the subject’s constitution”, we seek to explore the implications of the Oedipus Complex and what traces of it are appropriated by Marina Colasanti’s short story.

Palavras-chave: conto de fadas; psicanálise; marina colasanti; a moça tecelã.

Keywords: fairy tale; psychoanalysis; marina colasanti; amoçatecelã.

“Não basta a memória para construir um livro. Mas a memória é a argamassa da construção. Nem bem a memória, ou seja, o fato como aconteceu e está gravado, e sim a percepção que aquele fato imprimiu na memória, a tatuagem oculta que aflora quando lembramos do fato.”
(Marina Colasanti)

Os contos de fadas inspiram gerações há milhares de anos. Escritos em linguagem simples e permeada pelo lúdico e pelo poético, contam histórias fantasiosas de reinos longínquos, de castelos protegidos por dragões, de princesas à espera do beijo prometido. Alguns são mais velhos do que os registros escritos², remontando até à Idade do Bronze (entre 3300 e 700 a.C). Há os que, como o escritor Philip Pullman, consideram os contos de fadas textos com motivações claras e óbvias, o que leva a conclusão de que “não há psicologia nos contos de fadas”³, nada que reflete sobre os comportamentos humanos e os seus processos mentais.

Por outro lado, o estudo recente do antropólogo Dr. Jamshid Tehrani aponta que há contos de

¹ Mestra em Letras Vernáculas pelo PPGLEV/UFRJ em 2019 e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da UFRJ. É também pós-graduanda da Especialização em Literatura Infantil e Juvenil, na Universidade Cândido Mendes.

² Segundo TEHRANI, 2013. (ver referências bibliográficas)

³ “There is no psychology in a fairy tale. The characters have little interior life; their motives are clear and obvious. If people are good, they are good, and if bad, they’re bad”, passagem que está na página 8 do livro *Fairy tales from the brothers Grimm – A new english version*, escrito Pullman e publicado pelo Penguin Group em 2012.

culturas de espaços e tempos diferentes que guardam entre si semelhanças notáveis. Chapeuzinho Vermelho é um exemplo: foram diagnosticadas 35 versões da história ao redor do mundo. Diferente da versão europeia em que o lobo é o antagonista, na chinesa é um tigre que come a vovozinha; ou no Irã, em que seria considerado muito estranho uma menina andar sozinha, o protagonista é um menino. A ideia de que o conto tem origem francesa (compilada por Charles Perrault no século XVII) é evidenciada como equivocada, porque são encontradas variantes que datam de antes do *Anno Domini*. Numa direção diferente de Pullman, o antropólogo considera em sua análise que a transmissão fiel de narrativas através das barreiras culturais e linguísticas e ao longo das gerações é uma fonte de evidências sobre que tipos de informações consideramos memoráveis e cujo conhecimento é importante (TEHRANI, 2013).

Nessa perspectiva, é relevante pensar o que (ou que mecanismos) se mantém nos contos de fadas nos encanta mesmo após séculos. Entre o “era uma vez...” e o “...viveram felizes para sempre”, está suspensa a lógica e nós somos introduzidos num tempo fora do tempo, em que a razão cede espaço para a fantasia: encontram-se amor, medo, desejo, proibições, vingança e uma sorte de estruturas sentimentais e relacionais próprias do humano, explorados e discutidos de forma figurativa, que aludem ao simbólico, duas palavras muito caras ao pensamento de Sigmund Freud. Para ele, o conto de fadas e o sonho tem origem correlata, e as imagens de um e de outro indicam desejos e processos que demandam estruturação (FREUD, 1980), e que as histórias podem até não ter uma psicologia explícita, mas perscrutando os seus caminhos narrativos, observam-se aspectos psicológicos que não são passíveis de serem ignorados. O papel do simbólico e a sua relação com o onírico é amplamente explorada no volume *A interpretação dos sonhos*, publicado em 1900⁴, mas enunciado em *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* já em 1901. Nesta obra, Freud aponta que“(...)a propriedade dos sonhos de expressarem o recalcado, ou seja, o que é insuscetível de chegar à consciência.” (FREUD, 1996, p. 126), ou, em outras palavras, os sonhos se valem dos símbolos para estruturar questões presentes em pensamentos latentes no inconsciente, mas que não vêm à tona por razões superegóicas.

Iluminado pelo conhecimento da psicanálise freudiana, o vienense Bruno Bettelheim buscou responder o porquê de considerarmos memoráveis os contos de fadas em sua publicação intitulada *A psicanálise dos contos de fadas*, que discute como os contos auxiliam a compreensão da criança sobre os conflitos internos por que ela está passando para a formação de um aparelho psíquico adulto. Através de uma análise psicanalítica das histórias infantis de diversos tempos e culturas, o autor traz à superfície temas e discussões feitas por meio de uma linguagem simbólica e aponta os conflitos inconscientes que se encontram nos labirintos de encantamento dos contos:

[...] os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, seja em que nível for que cada uma [mente] esteja funcionando no

4 A publicação data de 1900, apesar de ter ocorrido de fato em 4 de novembro de 1899.

momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, essas histórias falam ao ego que desabrocha e encorajam seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão crédito consciente e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las que estão de acordo com as exigências do ego e do superego. (BETTELHEIM, 2019, p. 12-13)

Compreender que há um Eu cindido que deseja mas é reprimido, que é necessário um equilíbrio delicado de preservação e de entrega aos prazeres — referido diversas vezes por Bettelheim como *princípio de prazer x princípio de realidade*— é de suma importância para as crianças. Em especial se considerarmos que os contos de fadas, numa perspectiva otimista, defendem a integração do ego de tal maneira que haja uma satisfação segura tanto dos desejos do id e quanto das demandas do superego. Por essa razão, apesar de encantarem também adultos, faz sentido que os contos de fadas sejam estudados no âmbito da literatura infantil.

Uma leitura psicanalítica de “A moça tecelã”, de Marina Colasanti

A magia dos contos de fadas é metáfora da vida em si, cheia de mistérios, de fantasmas da memória, de acontecimentos que não sabemos explicar. Tudo na vida, assim como nos contos, é metamorfose: a transformação das células, o amadurecer dos frutos, a formação das nuvens. As crianças, que ainda não represaram sua fantasia, se entregam plenamente à magia literária. (IACONIS, 2019)

A autora da frase acima é Marina Colasanti, autora afro-italo-brasileira nascida em 1937 na cidade de Asmara, capital da Eritreia. Ela morou ainda na Líbia e na Itália antes de mudar-se com a família para o Brasil em caráter definitivo no ano de 1948. Ela habita, desde então, a cidade do Rio de Janeiro. Autora de livros de contos, crônicas, poemas e histórias infantis, Colasanti adentra profundamente os problemas sociais e os conflitos humanos. Com a publicação de *Uma ideia toda azul* pela editora Nórdica em 1979, Marina Colasanti inaugurou um caminho de distinção ao ganhar o Prêmio FNLIJ 1980: Produção 1979 na categoria Jovem. Desde então, recebeu o mesmo prêmio ainda outras duas vezes, com as obras *Entre a espada e a rosa* (Salamandra) e *Ana Z, aonde você vai?* (Ática), nos anos de 1993 e 1994, respectivamente. Ela recebeu ainda o prêmio Jabuti em 1993, 1994, 1997, 2009, 2010, 2011 e 2014, em categorias diversas.

O conto “A moça tecelã”, que inaugura o livro *Doze reis e a moça no Labirinto do Vento*,

publicado pela Global Editora em 2000, é um convite a viajar por um mundo longínquo, que remonta um tempo e um espaço difusos. Lá, há uma moça que tece, e cuja tessitura dá forma à natureza, ao sol, à chuva. Tudo parece harmonioso até que ela decide tecer um marido, que muda o rumo da sua história e suprime suas aspirações em nome da sua ganância e superficialidade.

É importante retornar a discussão inicial de por que a história de Colasanti é considerada um conto de fadas, porque, além de ter sido publicada recentemente, ela não é uma releitura óbvia⁵ de nenhum mito ou conto de fadas imemoriável. Há intertextualidades com histórias notáveis da literatura, como com a Penélope da *Odisseia*, que tece durante o dia e destece à noite a espera de Ulisses, adiando a obrigação de ter de se casar com algum pretendente. Tanto Penélope quanto a moça tecelã destecem os seus destinos, se pensarmos numa perspectiva inspirada na leitura empreendida pela M^a. Lilian Regina Gobbi Bachi no texto “A moça tecelã: uma análise das interpretações teóricas do conto de Marina Colasanti”.

Bachi também constata nesse texto outra intertextualidade, dessa vez com o conto *A filha do moleiro* (ou *Rumpelstilzchen*). Nesta história, o rei se casa com uma plebeia para ter sob seu domínio o poder que ela tem de transformar palha em ouro quando tece; e ele, ganancioso, a deixa trancafiada tecendo, tecendo. Apesar das semelhanças iniciais, as diferenças são notáveis: enquanto a plebeia precisa da ajuda de um ser mágico (anão ou duende, a depender da versão) para realizar o feito, o poder da moça tecelã é imanente; além de que o final da moça tecelã é feliz, diferente do da filha do moleiro. Conclui-se, a partir disso, que o conto de Colasanti não é uma releitura de um conto clássico.

O que justificaria, portanto, a sua inclusão no arcabouço de contos de fadas? Uma possibilidade estruturalista seria uma análise do conto baseada nas exposições de Vladimir Propp em *Morfologia do Conto Maravilhoso*, de 1928, e em *As raízes históricas do conto maravilhoso*, de 1946, obras do formalismo russo que, ousadamente, propõem quais aspectos são imprescindíveis para que o texto pertença ao gênero conto de fadas. Entretanto esse caminho já foi trilhado por Nilda Maria Medeiros em sua Dissertação de Mestrado intitulada *A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti*, defendida em 2009.

Um segundo caminho possível é uma análise psicanalítica a fim compreender se há, além dos elementos maravilhosos, uma relação do conto com a formação psíquica do sujeito, ou, de maneira mais poética, se é possível pensar um passeio pelo inconsciente do leitor. Na publicação *A psicanálise dos contos de fadas*, de 1976, Bettelheim, assim como Propp, destaca alguns aspectos estruturais importantes nos contos de fadas, tal qual tempo e espaço indefinidos, o que garante ao leitor não apenas a entranha nos locais mais distantes e ermos da mente, mas também a possibilidade de o leitor completar (ou não) as lacunas deixadas pela narrativa. Nessa mesma linha, os personagens são crus, simples e diretos, portanto, é preciso ler toda a história para pensar num perfil psicológico da moça

⁵ Não há, até a publicação deste artigo, um estudo que sugere o conto “A moça tecelã” como releitura de mito ou conto de fadas; mas há espaço para estudos futuros.

tecelã, o que possibilita ao leitor se apropriar do desejo dela ao seu próprio modo. E esbarramos com esse desejo: o marido-tecido. Além disso, alguns parágrafos após a tessitura do marido, fica evidente o seu antagonismo em relação à moça tecelã, protagonista da história e que dá título ao conto; aspecto também importante de ser definido.

Entretanto, se aprofundarmos a leitura, é possível traçar uma relação entre o conto e o Complexo de Édipo. Esse conjunto de desejos da criança e suas resoluções pensam uma questão fundamental para os contos de fadas: o conflito de interesses entre id e superego, mediado pelo ego. Segundo Bettelheim:

Não foi somente a partir de Freud que o mito de Édipo se tornou a imagem pela qual compreendemos os problemas sempre novos porém velhíssimos que nos são colocados pelos sentimentos complexos e ambivalentes acerca de nossos pais. Freud se referiu a essa história antiga para nos tornar conscientes do inescapável caldeirão de emoções com que cada criança, a seu próprio modo, tem que lidar numa certa idade. (BETTELHEIM, 2019, p. 35)

É importante observar que, apesar de Freud sinalizar⁶ na origem do Complexo de Édipo a manifestação de fantasias incestuosas com a mãe, o desejo a que nos referimos neste artigo é um desejo de união absoluta (como no útero). Essa estruturação não se refere ao desejo sexual que apenas um adulto tem maturidade para compreender, visto que este envolve fatores de socialização e maturidade do corpo. Além disso, não é um desejo consciente direcionado, mas um que vem do inconsciente, um campo que a própria razão desconhece e sobre que ela tem pouco ou nenhum controle.

Na psicologia freudiana, o Complexo de Édipo está localizado na fase fálica, o terceiro estágio do desenvolvimento psicosssexual da criança. Assim como na fase oral e na fase sádico-anal, na fase fálica a criança ainda não reconhece a dualidade masculino-feminino; só se reconhece a masculinidade, materializada no órgão sexual masculino. Por consequência, há o ser dotado de falo (o homem) e o ser castrado (a mulher). A mãe, por ser mulher, é significada pela criança como um ser castrado e, ainda sim, um destino do seu impulso libidinoso, do seu desejo de completude; a criança se fantasia como o falo simbólico da mãe. Assinalam sobre o assunto os pesquisadores Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso:

Numa esquemática leitura freudiana, do que se convencionou chamar de Complexo de Édipo - os primeiros amores vividos em família pelas crianças —, sabemos que ambos os sexos principiam sua vida amorosa em um correspondido amor com a mãe. Essa talvez será a maior paixão que se viverá na vida. Para a criança pequena, a mãe é a própria imagem da perfeição, não é à toa que as mães largam esse trono com tanta dificuldade. (CORSO; CORSO, 2007,

⁶ Em pessoas de estrutura psíquica neurótica.

É nesse contexto de relação inabalável entre mãe e bebê que surge um elemento externo: o pai.

Já é possível encontrar relações entre o conto e o desenrolar do Complexo de Édipo. No início da história, a moça tecelã está em perfeita harmonia, e domina a natureza. Ela é o ser poderoso, absoluto, capaz de tecer a luz do dia. A qualquer sinal de desequilíbrio, ela trazia harmonia, como em “se era forte demais o sol, (...) a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.” (COLASANTI, 2017, p. 10) Nessa passagem, é interessante observar que ela domina fios grossos — denotando um poder —, mas felpudos — denotando suavidade —; e a chuva a cumprimentava, como uma reverência voluntária, visto que foi ela que teceu a chuva. Essa estrutura se repete: na passagem “Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza” (p. 10), podemos observar uma desarmonia trazida pela briga, e uma pacificação explicitada pelo verbo “acalmar”. Assim como a criança imagina que a mãe se sinta plena após ter seu falo simbólico sempre consigo (assim como ela mesma se sente completa ao lado da mãe), a moça tecelã está em harmonia. Este é o primeiro tempo do Édipo, segundo a leitura de Lacan empreendida pela psicóloga M^a. Daniela Paula do Couto:

No primeiro tempo do Édipo, descreve Lacan (1958/1999), a criança tenta preencher a falta da mãe, o vazio deixado pela castração dela. Assim, ao se colocar como o objeto do desejo materno, a criança satisfaz a fantasia edípica da mãe, como apontou Freud (1924/1996): por meio de uma equação simbólica, a menina passa do desejo de ter um falo ao desejo de ter um bebê. A criança então se identifica com o objeto do desejo da mãe, o falo, aquilo que a complementa e que lhe devolve uma ilusão de completude. (COUTO, 2017, p. 8)

A satisfação da moça tecelã é ainda mais uma vez explicitado na passagem “Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.” (p. 12) Aqui, o desejo de manutenção do estado em que se estava está claro: ela queria justamente o que fazia, o que tinha.

Acontece, nesse momento da narrativa, a quebra que motiva a história, quando a ilusão de completude que ambienta a introdução é desfeita com o anúncio de que um desejo diferente surgiu: o desejo de ter um marido, no trecho “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.” (p. 12). E aqui deve-se observar que há “uma falta” que só será preenchida com elemento externo, e esse é um elemento desejado pela moça tecelã. Podemos traçar uma relação como o desejo da mãe, metaforizada em moça tecelã, pelo pai, metaforizado em marido.

A chegada desse elemento estranho que é o pai é curiosamente dual. Textualmente, ela é descrita por “O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida” (p. 12), causando um certo incômodo no leitor pela violência sutil das expressões “meteu a mão” e “foi entrando”. Palavras do narrador e desejo da moça tecelã então entram em desacordo: aquele expressa desagrado, enquanto para esta a chegada do marido é a realização, uma boa ventura que perdurou por algum tempo. Ela idealizou que fios lindos viria a tecer para aumentar ainda mais a sua felicidade. Houve um momento em que o marido determinou que uma casa maior era necessária, o que num primeiro momento pareceu razoável visto que eram duas pessoas agora. Mas isso se revelou uma ganância quando uma casa não era o suficiente, era preciso um palácio. E estrebarias, e cavalos. O marido delimita de maneira autoritária não apenas o que deve ser tecido pela moça, mas vale destacar que suas demandas são de objetos materiais, construídos pelo homem, em oposição à natureza que era tecida antes da sua chegada. O desenvolvimento da história com a presença do marido pode ser relacionado ao segundo tempo do Complexo de Édipo:

No segundo tempo do Édipo, a relação mãe-bebê é rompida, pois “[...]o pai entra em jogo, isso é certo, como portador da lei, como proibidor do objeto que é a mãe.” (Lacan, 1958/1999, p. 193). Se no primeiro tempo, a lei era materna e a criança era o falo da mãe, agora a lei é paterna e o pai interdita a mãe. É isso que funda o complexo de Édipo: o pai proíbe a mãe. (COUTO, 2017, p. 8)

É interessante observar que a harmonia da moça estava relacionada aos elementos da natureza, reforçando de maneira relacional a ideia de que é natural que mãe e criança estejam juntas, e que o pai é um objeto externo, artificial, ou seja, desprezável. A passagem “Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu” (p. 12) também é digna de comentários: o filho se sente desprezado pelo pai e, por consequência, pela mãe que cede aos desejos dele. O medo do abandono toma o lugar da segurança e da harmonia instaurada antes do tempo em que a criança compartilhava com o pai o tempo e a dedicação da mãe.

Essa autoridade e esse afastamento da mãe impostos pelo pai é reforçada no trecho “Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.” (p. 13) Nele, observamos que a mãe é levada para o espaço físico mais isolado do castelo, mas também para o espaço mítico em que ficam as mulheres à espera do salvador, do herói que as vai resgatar de todo o mau. A figura do marido (e, por consequência, do pai) como o vilão que já vinha sendo construída desde a sua primeira aparição é estabelecida por meio dessa passagem.

A conclusão do conto se encaminha quando o marido estranha estar dormindo numa cama dura, o primeiro desconforto a que ele é exposto. E ele não teve nem a oportunidade de se levantar, porque a moça tecelã estava já destecendo os sapatos dele, seus pés, pernas e ele foi, ponto a ponto,

sumindo. E a moça tecelã retoma a sua rotina de tecer a natureza. A discussão após a leitura do conto comumente encaminhada para reconhecermos como uma mulher pode ser independente, e que, ao perceber que o homem está sendo violento, autoritário e proibitivo, tem forças para desfazer a relação com ele. Quase uma lição motivacional: até que ponto vale a pena aceitar os defeitos e exigências da pessoa que amamos e deixar de lado os nossos próprios sentimentos e desejos? Decerto, essa reflexão é válida, em especial se considerarmos que as mulheres, por sua condição material, são estruturalmente oprimidas pelos homens e, por exemplo, se tem um padrão de estrutura familiar burguesa inspirada em valores cristãos em que o que importa é o capital. Não à toa no conto o marido é ganancioso, e a moça tecelã é servil. Entretanto, além do feminismo, proponho resgatar outro marco elencado por Stuart Hall ⁷que descentralizou a posição do sujeito na sociedade: o inconsciente. E, tomando este como ponto de partida, há também uma interpretação possível do conto, à luz de Édipo:

No terceiro tempo do Édipo, a função paterna é simbólica. Para Lacan (1958/1999), o caráter decisivo do Édipo tem relação com a palavra do pai e não com o pai de fato, mesmo que ele apareça sustentando a castração. É a mãe que viabiliza a palavra do pai e o seu lugar na relação com o filho. Como ela faz isso? Admitindo que, enquanto mulher, seu desejo é ser objeto do desejo do pai, porque ele é o detentor do falo, aquilo que a complementa. É nesse ponto que o pai se faz presente não mais no vaivém da mãe, mas em seu próprio discurso. (COUTO, 2017, p. 8)

A retirada do marido no conto é como uma realocação da figura do pai, que não existe mais em função do desejo da mãe, mas sim enquanto um ser completo, um pai inscrito na realidade. E, apesar de ele ainda ser por vezes o preferido pela mãe, ele é um pai com que a criança pode se identificar. E por isso ele é desfeito: ele é, agora, passível da própria narrativa. As instâncias da segunda tópica (id, ego e superego) por fim alcançam um relativo equilíbrio, que apesar de terem suas funções específicas são indissociáveis e se influenciam incessantemente — o Édipo é concluído.

É interessante observar que é um processo natural que as crianças se apropriem das histórias substituindo ou relacionando os adultos ao seu redor aos personagens do conto. Bettelheim exemplifica:

A bruxa — mais do que as outras criações da nossa imaginação que investimentos poderes mágicos, como a fada e o feiticeiro — é, em seus aspectos opostos, a reencarnação da mãe totalmente boa da infância e da mãe totalmente má da crise edípica. Mas ela não é mais vista semi-realisticamente, como uma mãe que é adoravelmente dadivosa e uma madrasta oposta que é necessariamente rejeitadora, mas sim inteiramente de forma irrealista, tanto como sobre-

⁷ Em seu famoso texto “A identidade cultural na pós-modernidade”, o sociólogo britânico-jamaicano elencou cinco marcos que explicam uma descentralização do sujeito e da sua identidade no período moderno e na modernidade tardia: (1) as diferentes interpretações dos escritos de Marx, (2) a descoberta e estruturação do inconsciente por Freud, (3) os estudos estruturalistas de Saussure, (4) os estudos de Foucault sobre o controle e a disciplina dos sujeitos e (5) o feminismo, que buscou uma identidade cultural das mulheres.

humanamente recompensadora como desumanamente destrutiva. (BETTELHEIM, 2019, p. 137)

Um questionamento que permanece é que o Complexo de Édipo é também uma triangulação edípica, e, em sua esquematização, possui três elementos; mas no conto, há apenas dois personagens. É importante considerar que triangulação é um esquema ideal e que mais dá conta de pensar esse fenômeno central da sexualidade infantil, apesar de haver uma série de outros casos que justifiquem outras reflexões, apesar dos diversos pontos de contato. Por outro lado, retoma-se a defesa do arqueólogo Tehrani trazida no início desse artigo de que não parece à toa que essa estrutura seja tão repetida tantas vezes. Uma trilha para compreender as motivações da repetição é observar a sua origem; e a origem do Complexo de Édipo é o mito de Édipo Rei. Nesse conto escrito por Sófocles, há três personagens principais: Édipo (o filho), Jocasta (a mãe) e Laio (o pai).

Entrelaçando ainda mais a discussão, além de Complexo de Édipo e do mito de Édipo, deve-se considerar o conto “A moça tecelã”. Para traçar essa relação, é importante considerar que os contos de fadas não são os únicos resgates das origens da cultura e do pensamento; há também o mito. Ambos os gêneros textuais se aproximam por serem narrativas de caráter fantasioso — portanto simbólico — e que não se prendem necessariamente a uma realidade histórico-material (apesar de, por vezes, haver). A partir de reflexões e estudos cartesianos das estruturas presentes e possíveis nos contos de fadas, o estruturalista russo Vladimir Propp se propõe pensar os contos de fadas uma estrutura textual, explicitando os seus dispositivos literários; e discute brevemente as distâncias e aproximações entre os contos maravilhosos e os mitos. Ele é trazido a este artigo com um propósito diferente do empreendido por Nilda Maria Medeiros, porque aqui a proposta é pensar a resposta de Claude Lévi-Strauss ao trabalho do autor e sobre um aspecto muito específico: as distâncias entre mitos e contos de fadas. Nela, o francês nascido em Bruxelas considera que

(...) a experiência etnográfica corrente deixa pensar que, ao contrário, mito e conto exploram uma substância comum, mas cada um a seu modo. Sua relação não é a de anterior a posterior, de primitivo a derivado. É antes uma relação de complementaridade. Os contos são mitos em miniatura, onde as mesmas oposições estão transpostas em pequena escala (...) (LÉVI-STRAUSS, 2001, p.119)

A partir dessas considerações, conclui-se não é inesperado encontrar traços de contos em mitos e vice-versa. E, pensando em como mitos e contos de fadas refletem aspectos do inconsciente humano (em especial, da infância), buscamos encontrar a criança e a sua centralidade nessas três vertentes. No Complexo de Édipo, a criança ocupa o lugar do Édipo sofocliano. Mas em “A moça tecelã”, há apenas dois personagens, e o Édipo enquanto personagem não está presente.

Uma leitura possível é pensar que a criança está localizada em outra instância da narrativa diferente da dos personagens. O narrador do conto, como apontado na análise anterior, demonstra sutilmente um incômodo com a presença do marido-tecido, apesar de ele não interferir por ser um narrador observador. E é muito interessante que ele seja assim, impassível: apesar de o desejo da criança ser imperativo, ele não é dono do desejo da mãe. No campo do desejo do outro, não temos voz (apesar de desejarmos), assim como o narrador não age na história. Portanto, existe uma identificação entre a criança e o narrador, o que completa a tríade moça-tecelã/marido-tecido/narrador (do conto), em consonância com as tríades Jocasta/Laio/Édipo (do mito) e mãe/pai/criança (do Complexo de Édipo).

Conclusão

Os contos de fadas oferecem para a criança elementos que a ajudam a lidar com os conflitos psíquicos próprios da infância, contribuindo para a maturidade emocional. De maneira figurativa e simbólica, os contos estruturam de maneira lúdica as dificuldades e os complexos para que a criança projete a si e as suas relações afetivas nessas narrativas, fortalecendo o ego na sua relação conflituosa com id e superego.

À luz de *Psicanálise dos contos de fadas* de Bruno Bettelheim e das reflexões sobre o Complexo de Édipo estruturado por Freud e Lacan empreendida pela psicóloga Daniela Paula do Couto no artigo “Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito”, faz-se uma análise psicanalítica do conto “A moça tecelã”, apontando aspectos que aproximem a narrativa da triangulação edipiana. Nessa proposta, a mãe ocupa o espaço da moça tecelã; o pai, do marido-tecido; e a criança, do narrador impassível. Associa-se as partes do enredo aos estágios do Édipo. Essa leitura fortalece o lugar da Marina Colasanti como escritora de contos de fadas para além da dimensão linguística e textual, mas também na dimensão psicanalítica e que reflete sobre a estrutura da mente humana e auxilia a resolução dos conflitos e a descobertas de caminhos para a melhor compreensão do mundo.

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2019, 37ª edição

BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica. Florianópolis: *Linhas*, v. 9, n. 1, 2008.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: _____. Doze reis e a moça no labirinto do vento. São Paulo: Global

Editora, 2017. p. 9-14.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no Divã – Psicanálise nas Histórias Infantis*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

COUTO, Daniela Paula do. Freud, Klein, Lacan e a constituição do sujeito. Juiz de Fora: *Psicologia em Pesquisa*, 2017, vol. 11, n. 1.

CORDEIRO, Everton Fernandes. *O inconsciente em Sigmund Freud*. Psicologia.pt, 2014. ISSN 1646-6977. In: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0745.pdf>> (Acesso em 29/02/2020)

FREUD, Sigmund. A ocorrência, em sonhos, de material oriundo de contos de fadas. In: *Obras Completas*, vol. XXII, (pp.305-310). Rio de Janeiro: E.S.B., 1980.

_____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana (1901). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1ª ed., 1996.

IACONIS, Heloísa. Marina Colasanti não esgota o exercício de questionar a vida. *Itaú Cultural*, 2019. In:< <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/marina-colasanti-nao-esgota-o-exercicio-de-questionar-a-vida>>(Acesso em: 02/03/2019)

LÉVI-STRAUSS, Claude. Reflexões sobre uma obra de Vladimir Propp. In: PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

MEDEIROS, Nilda Maria. *A enunciação poética nos contos de Marina Colasanti* (Dissertação de Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2009.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

SILVA, Sara Graça da; TEHRANI, Jamshid. Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European Folktales. *Londes: The Royal Society*, 2016. In:<<https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rsos.150645>> (Acesso em: 01/03/2020)

TEHRANI, Jamshid. Phylogeny of Little Red Riding Hood. PLoS ONE, 2013. In: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078871>> (Acesso em 01/03/2020)

DIGITAL X DIGITALIZADO: ANÁLISE DO PROJETO “ENIGMA”, DO SITE LITERATURA DIGITAL

DIGITAL X DIGITALIZED: ANALYSIS OF THE “ENIGMA” PROJECT, DIGITAL LITERATURE WEBSITE

Edna Gambôa Chimenes¹

Alice Atsuko Matsuda²

Resumo: Com a tecnologia digital são proporcionados novos gêneros discursivos e, com isso, criam-se diferentes percursos para a atividade de leitura das obras, partindo do uso dessas novas ferramentas. Este artigo apresenta um cenário da evolução das obras impressas para o digital, trazendo algumas considerações e definições, que possibilitam compreender melhor a estrutura da literatura eletrônica que encontramos, hoje, no meio cibernético. Além disso, são mostradas algumas características da literatura eletrônica, que servirão de base para a posterior análise proposta aqui. Em seguida, após embasamento teórico, foi analisado o projeto “Enigma”, de autoria de Tainá Camila dos Santos do site “Literatura Eletrônica”, organizado por Marcelo Spalding, pontuando, de forma qualitativa, as características e ferramentas utilizadas na construção desta obra e como elas podem atuar e auxiliar o leitor, ampliando as possibilidades de leitura e construção textual, além de enfatizar a atividade literária que é proposta no texto. Esta reflexão considera que diferentes obras fazem o uso de determinados elementos, de acordo com o objetivo que é traçado para cada uma. Constatou-se que, neste projeto, há uma quebra na construção de paradigmas e modelos da literatura impressa, com a oferta de estímulos variados, que são incorporados ao longo do enredo (imagens, sons, interatividade, quebra de linearidade etc., incorporados à linguagem escrita).

Abstract: With digital technology, new discursive genres are provided and, with this, different paths are created for the reading activity of works, starting from the use of these new tools. This article presents a scenario of the evolution of printed to digital works, bringing some considerations and definitions, which make it possible to better understand the structure of electronic literature that we find today in the cyber environment. In addition, some characteristics of the electronic literature are shown, which will serve as a basis for the further analysis proposed here. Then, after the theoretical basis, the project “Enigma”, by Tainá Camila dos Santos of the site “Electronic Literature”, organized by Marcelo Spalding, was analyzed, qualitatively punctuating the characteristics and tools used in the construction of this work. How they can act and help the reader, expanding the possibilities of reading and textual construction, as well as emphasizing the literary activity that is proposed in the text. This reflection considers that different works make use of certain elements, according to the objective that is outlined for each one. It was found that, in this project, there is a break in the construction of paradigms and models of the printed literature, with the offer of varied stimuli, which are incorporated throughout the plot (images, sounds, interactivity, linearity break etc., incorporated into the written language).

Palavras-chave: Literatura Eletrônica, Tecnologia Digital, Ciberespaço.

Keywords: Electronic Literature, Technology Digital, Cyberspace.

1 Mestranda no PPG em Estudos de Linguagens, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, linha de pesquisa: Estéticas Contemporâneas, Modernidade e Tecnologia. Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Federal do Paraná (2005) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Atualmente é professor ensino superior I do Centro Universitário Internacional e tutor acadêmico do Centro Universitário Internacional. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ferramentas da qualidade, vantagens e planejamento.

2 Doutora em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina (2009). É professora titular, Associado 1, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). É líder do Grupo de Pesquisa LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: ANÁLISE LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR (UTFPR). Participa também como membro do GT LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, da ANPOLL; dos Grupos de Pesquisas RELER - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades (UTFPR/PPGTE) e do Grupo de Pesquisa Literatura e Cultura Contemporânea (ULBRA).

Introdução

Do papiro ao e-book, a produção literária passa por algumas alterações e reinvenções ao longo deste caminho até chegar à era digital. O surgimento e crescimento das tecnologias de comunicação possibilitou uma importante transformação da sociedade atual, inclusive na produção de cultura e, por consequência, na produção e acesso à área da literatura. Tanto o elemento textual quanto a forma de se construir e acessar as narrativas passam a ter uma nova configuração, com o uso das novas tecnologias, principalmente, a partir dos dispositivos eletrônicos.

Neste novo cenário, o livro eletrônico surge na perspectiva de proporcionar novas possibilidades e recursos agregados ao seu formato e conteúdo, buscando uma democratização do acesso às obras e socialização da leitura. Com isso, surgem vários projetos que visam ampliar o conhecimento do leitor, como é o exemplo do hiperconto, que tem sido bastante difundido no meio digital.

De maneira geral, as novas tecnologias não só configuram uma nova formatação para as obras literárias, como, também, trazem a formação de um novo leitor, que possui uma nova forma de realizar a leitura, com a possibilidade de interação com elementos do ciberespaço (animações, hipertextos, multimídia, construções colaborativas, sons etc.), que possibilitam enriquecer, ainda mais, o ato de ler.

No início desta transformação, o processo de digitalização foi o primeiro passo para a vinculação de obras impressas no meio digital. Porém, este era uma técnica, apenas, de transposição da obra, da mesma forma que era apresentada no impresso, escaneando as páginas e a arquivando neste novo espaço. Com a literatura digital, esse método passa a não ser suficiente, pois, agora, trata-se de uma construção exclusiva do meio digital, necessitando das ferramentas trazidas por ele, para a composição e diferenciação das obras.

O projeto “Enigma”, de autoria de Tainá Camila dos Santos, do site “Literatura Eletrônica”, organizado por Marcelo Spalding, utilizado como objeto de análise neste artigo, é um claro exemplo de como esta nova elaboração das obras digitais se dá, incluindo aspectos não só textuais, mas de análise, conhecimento e escolha do escritor; e, posterior, interação e experimentação do leitor, que ampliará seu conhecimentos e possibilidades ao entrar em contato com as ferramentas oferecidas por estas obras.

[...] o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. [...] Tendo isso em vista, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente modificando-se, mesclando-se com outros processos de signos, com outros suportes e circunstâncias distintas do livro. (SANTAELLA, 2004, p. 17)

Assim, é necessário enfatizar que a literatura eletrônica traz não só uma nova configuração para o texto literário, mas, também, o perfil de um novo leitor, que apresenta uma capacidade além da leitura dos códigos da escrita, conseguindo interagir e decifrar os demais elementos do ciberespaço para a compreensão e interpretação da obra.

O Digital e o Digitalizado

A possibilidade de propagação da literatura, que ocorre por meio da internet e das novas tecnologias, é um dos principais pontos que diferem os livros impressos tradicionais, das obras digitais ou digitalizadas.

As primeiras obras vinculadas no meio digital eram documentos digitalizados, ou seja, que passavam por um processo de conversão do que já havia sido produzido no formato impresso (físico). Este processo ajudava a dinamizar e disseminar as informações, gerando um maior número de visualizações às obras, que antes eram tratadas como algo mais individualizado.

Com o surgimento da tecnologia e das ferramentas digitais, surgem dois vieses que, segundo Portela (2003), possuem trajetos cruzados:

[...] o trajeto definido pela transposição de formas bibliográficas para o meio digital, em particular através de edições eletrônicas e de arquivos em linhas de obras do patrimônio literário passado; [...] o trajeto definido pela utilização dos recursos do ambiente digital (plataforma, aplicações, formatos de ficheiro e outras variáveis computacionais) para a produção literária.

Nesta perspectiva, os livros que eram, originalmente, criados em papel, são escaneados e salvos como um arquivo digital, porém, por não serem criados, exclusivamente, para esta plataforma, não possuem as características e ferramentas próprias da literatura digital.

Essas obras são (digitalizadas) criadas, unicamente, com a finalidade de leitura, não apresentando outras funcionalidades que as caracterizem no meio cibernético ou propondo algo mais interativo ou destinado a uma nova geração de leitores que buscam as ferramentas digitais na construção do significado durante a leitura; elas simulam a experiência de leitura em meio impresso, porém, sendo vinculada em uma plataforma que facilita o acesso em diferentes locais.

Com o desenvolvimento das ferramentas eletrônicas, trazidas com o avanço das novas tecnologias, a literatura, criada no meio digital, passa a agregar à leitura elementos que, ao serem disponibilizados por meio das ferramentas do meio eletrônico, possibilitam ao leitor novas experiências e maior interação com o mundo que está sendo criado em sua leitura.

Hayles (2009, p. 75) explica que

[...] na primeira geração de literatura eletrônica a influência do texto impresso era aparente em toda a parte. [...] Em retrospecto, alegações iniciais de que o caráter de novidade do hipertexto eletrônico parecia não apenas exagerado, mas também equivocado, pois as características que então pareciam tão novas e diferentes – principalmente o hyperlink e a “interatividade” – existiam em um contexto em que a funcionalidade, a navegação e o design ainda se encontravam em grande parte determinados por modelos impressos.

Hoje, é possível acessar conteúdos e obras que ainda mantêm o padrão do impresso e que passaram para o digital (explicado por Hayles como primeira geração da literatura eletrônica), apenas, como uma cópia do que já apresentavam (digitalização) e outros que trazem características bastante específicas no meio digital, utilizando um grupo de ferramentas que são disponibilizadas pela nova plataforma, criando um novo tipo de leitura, um novo tipo de leitor e, também, um novo tipo de escritor.

A digitalização, ainda hoje, ganhou muitos adeptos devido a facilidade oferecida e ampliação das possibilidades de títulos, agilizando o acesso às informações que são transmitidas pelas obras. É importante destacar que há várias editoras que disponibilizam os chamados e-books em um formato mais específico que, geralmente, é representado por um pdf e ePub, direcionados para o download e não incluindo as ferramentas da literatura digital.

Como a tecnologia é algo irreversível, pensando na sociedade moderna, a leitura e literatura digital passa a ganhar cada vez mais espaço e desenvolver seus instrumentos para atingir o maior número de adeptos, com seu perfil virtual, permitindo que o acesso seja realizado em qualquer local, por várias pessoas simultaneamente, de forma mais prática, rápida e liberal – traços bem típicos da nova geração, que já possui suas bases neste tipo de material e que mostra essa necessidade em seus acessos diários.

Assim, a literatura eletrônica, nascida no meio digital, possui alguns elementos que exigem a compreensão não só dos efeitos literários e do sentido proposto pelas obras, mas, também, a compreensão dos códigos e textualidades que são específicos do universo digital. Com isso, partindo de análise de obras digitais, nota-se que a literatura do ciberespaço estabelece diálogos entre os conhecimentos e conceitos previamente estabelecidos pela literatura tradicional e questões apresentadas pela tecnologia e pelo ambiente digital, que, agora, ofertam ao leitor, novas possibilidades de experiência durante a leitura.

A Intermidialidade

A intermidialidade se refere a todos os tipos de relação entre duas ou mais mídias. Este fenômeno possui várias definições e características, por ser recorrente em diversas épocas e culturas, tanto em atividades mais especializadas, quanto em atividades do cotidiano. Porém, este estudo se aterá à intermidialidade como uma incorporação das novas mídias digitais a ferramentas ou estruturas tradicionais.

Pensando neste viés, no âmbito da literatura eletrônica, o texto, a semiologia, a imagem e o som agem na tentativa de gerar um processo de produção de sentido, diferente do que se tinha, anteriormente, com as obras impressas. E, nesse contexto, as obras digitais incluem, em sua construção, uma combinação de várias mídias e referências intermediáticas, que possibilitam a disponibilização das ferramentas cibernéticas, que se apresentam como um diferencial para o leitor – musicalização, representações verbais e não verbais, imagens em movimento etc.

A relação entre a literatura e outras mídias, sob o ponto de vista da intermidialidade, possibilita uma compreensão mais ampla das interações que são produzidas pelo uso das várias formas de mídias, na época da contemporaneidade, evidenciando o fenômeno que ocorre entre os diferentes tipos de mídia, na busca por uma nova significação da leitura no meio digital.

Rajewsky (2012, p. 18), em um estudo realizado sobre a linguagem e a simplicidade da intermidialidade, afirma que:

“Intermediático”, portanto, designa aquelas configurações que têm a ver com um cruzamento de fronteiras entre as mídias e que, por isso, podem ser diferenciadas dos fenômenos intramediáticos assim como dos fenômenos transmediáticos, por exemplo, o aparecimento de um certo motivo, estética ou discurso em uma variedade de mídias diferentes.

Assim, a intermidialidade apresenta configurações híbridas, mesclando elementos verbais, visuais, auditivos, cinéticos e performativo, possibilitando a criação de novas formas de obras, incluindo as literárias, que se utilizam das ferramentas da literatura digital, para ampliar e reforçar características que já são trazidas pela literatura tradicional.

Com isso, para analisar uma obra criada para o meio digital, é necessário considerar o papel da intermidialidade dentro destas construções, que implicam diferentes tipos de interações, que são aplicadas com o cruzamento das mídias que cabem na plataforma selecionada. E isso é bastante visível pela complexidade trazida pelos sistemas de mídias, que passam a ser unidos às muitas formas expressivas dos textos, em especial, na literatura.

Na contemporaneidade, esse conceito passou a envolver uma transição e aglutinação entre o

espaço literário e as imagens em movimento, que passaram a fazer parte de um mesmo contexto e uma mesma construção. A criação literária passa, portanto, a ser estabelecida, também, a partir de imagens, fazendo com que o elemento visual se funda, conceitualmente, com as palavras, criando um novo cenário literário, que inclui, também, as novas características e experiências do leitor.

Literatura Eletrônica – Histórico e Características

O termo “literatura eletrônica” foi criado pelo crítico de literatura eletrônica e chefe da comissão da ELO (Electronic Literature Organization), Noah Wardrip-Fruin, em parceria com sua equipe, que passou a entender e apresentar esse tipo de produção textual como “obra com aspecto literário importante que aproveita as capacidades e contextos fornecidos por um computador independente ou em rede” (HAYLES, 2009, p. 21). Esse formato de literatura apresenta um caráter híbrido, trazendo as transformações na forma de perceber e receber esses novos conteúdos, com as marcas dos avanços tecnológicos e com a caracterização da transição do papel para o pixel.

Essa (re)configuração da linguagem literária exige do escritor um domínio diferenciado do que utilizava antes, do uso da palavra. Ele também precisa saber manipular e planejar a linguagem cibernética, autilizando-a como uma forma de enriquecer as características que já eram da literatura tradicional. Esse estilo híbrido, herda características, possibilitando a existência de diversos gêneros da literatura eletrônica e criando novas expectativas no leitor, que agora acessa as obras com o conhecimento que já possuem sobre a leitura no meio impresso, somado ao seu conhecimento sobre as novas ferramentas e convenções.

O uso das redes, em especial, a internet intensificou o interesse pela “nova leitura”, apresentando um processo que começa a ir além do simples ato de decifrar as letras; mas que agrega as relações entre as palavras e imagens, desenhos, diagramação, elementos interativos etc., gerando um novo formato que possibilita a realização da leitura em um espaço que é de grande interesse da nova geração.

Partindo dessa perspectiva, com o avanço e surgimento do advento da tecnologia digital, no início do século XXI, surgem novos leitores, que passam a demonstrar a necessidade do uso de ferramentas diferenciadas, que proporcionem e considerem as experiências dessa nova geração. Segundo Santaella (2004), um dos tipos de leitores encontrados, neste contexto, é o imersivo, virtual, que “vai unindo, de modo a-sequencial, fragmentos de informações de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico de hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica”.

Esse “novo” leitor, acessa os textos a partir de elementos hipermidiáticos, utilizando habilidades diferentes daquelas que antes eram servidas pelo leitor do texto impresso, despertando

novas experimentações na literatura.

Hayles define as obras de literatura eletrônica como “trabalhos artísticos criativos que questionam as histórias, os contextos e as produções de literatura, incluindo a arte verbal da própria literatura”(HAYLES, 2009, p.1). Assim, essas produções estão vinculadas, exclusivamente a obras nascidas no meio digital, que são, normalmente, excludentes da literatura digitalizada, e que faz o uso de ferramentas próprias das novas tecnologias, gerando o efeito estético pretendido.

Com isso, este modelo literário traz uma variedade estética, partindo do meio digital, para possibilitar a exploração da não linearidade do texto, com a inserção de links e recursos multimidiáticos (sons, imagens e movimentos), ocasionando novas maneiras de ler os livros, permitindo que o leitor participe da realização e da materialidade textual.

Além disso, a ilustração, agora utilizada com mais ênfase e com novos recursos, integrada às novas ferramentas e possibilidades trazidas pelo meio digital, faz com que as imagens adquiram valor estético e literário, no contexto contemporâneo, possibilitando que esta multiplicidade de linguagens evidencie e eleve o papel da ilustração na literatura.

Análise do Projeto “Enigma”

O projeto de literatura a ser analisado neste projeto, está disponível no site “Literatura Digital” (www.literaturadigital.com.br), que, além de possuir um espaço de construção e leitura literária, apresenta alguns elementos de formação, com trabalhos acadêmicos, murais, participação dos leitores etc. É uma página virtual, sem fins lucrativos, que busca a defesa e difusão da literatura na era digital, mostrando novos gêneros que surgem com esse novo formato de leitura.

Neste artigo será feita uma análise do projeto de literatura “Enigma”, verificando os elementos da literatura eletrônica utilizados em sua configuração, por se tratar de uma construção realizada, exclusivamente, para o ambiente virtual.

O projeto “Enigma”, da Tainá Camila dos Santos, foi vinculado ao site em 2019. Possui um formato de hiperconto (versão do conto para a Era Digital) e foi criado pela autora durante uma pesquisa de Prolicen-IC, vinculada ao projeto “Gêneros do discurso, multissemióticos e multiletramentos: interfaces teórico-práticas”, sob orientação da professora Anair Valênia Martins Dias (UFG- Regional Catalão) com fomento da CAPES.

Por se tratar de um hiperconto (gênero literário digital, contemporâneo, que apresenta, em sua elaboração, elementos multissemióticos, trazidos pela tecnologia digital, como: imagem, vídeos, sons, hiperlinks etc.), possibilita uma interação entre o leitor e a obra, de forma bastante diferenciada, fazendo com que se explore os espaços da tela com o mouse, incentivando os sentidos, curiosidade e imaginação. Durante a leitura, são colocadas frases como “Descubra novas janelas”, “Faça suas

escolhas”, etc., gerando, ao leitor, essa possibilidade de escolha e de diferentes experiências durante a sua leitura.

A literatura tradicional, normalmente, se concentra mais no texto, ou nos casos de literatura infantil e infanto-juvenil, no conjunto entre texto e imagem. Neste estilo literário, apresentado pelo projeto “Enigma”, o indivíduo passa a lidar com outros elementos, que vão além do tradicional, como o som, vídeo, cliques, interatividade etc., permitindo as diferentes linguagens que são integradas no ciberespaço.

Ao clicar no projeto, há uma tela, com fundo musical, que convida o leitor a seguir. Nesta primeira tela, já há elementos intertextuais, como a frase “Decifra-me ou te devoro”, que remete, junto ao título “Enigma”, ao significado e imagem do labirinto, que aparece ao fundo.

A representação do labirinto, trazida pela mitologia, com seus movimentos circulares, que levam as pessoas ao seu núcleo, geram a ideia de percorrer caminhos, entre luz e sombras, com o objetivo de desorientar quem o acessa, por meio de entradas e saídas variadas. Já o “enigma”, nesta composição, coloca a ideia de algo que deverá ser decifrado, algo misterioso e que ainda está incompleto. E essas simbologias são utilizadas no enredo, para dar um teor de suspense à história contada.

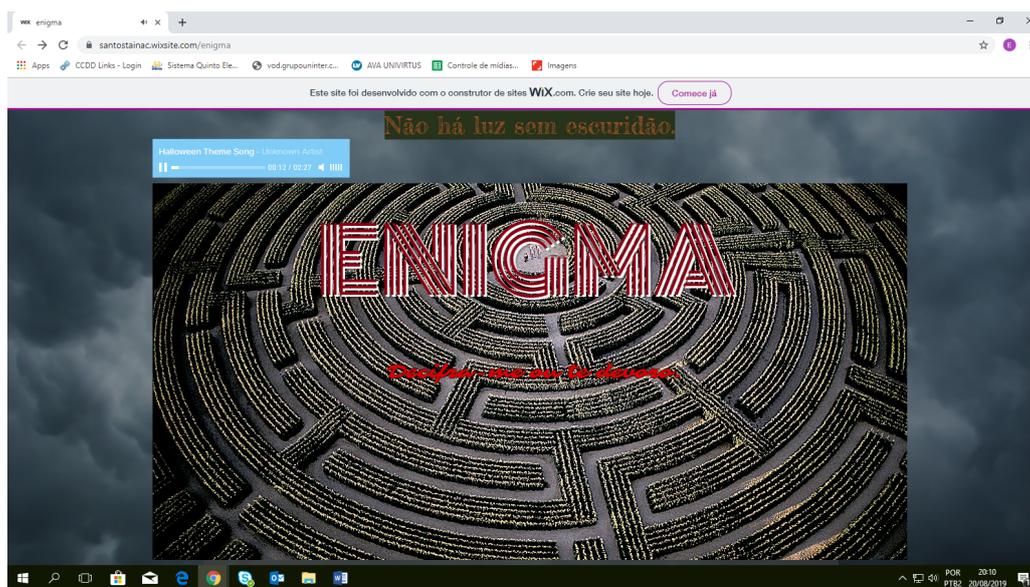


Figura 1: Página inicial do projeto “Enigma”, no site “Literatura Digital”

Após iniciar a trama, com um clique na tela, são apresentadas algumas instruções sobre o gênero literário que está sendo trabalhado no projeto e apontando para o início da leitura – “Comece o enigma”. Na sequência, será proposto, a cada clique, a construção de uma história, partindo da experiência e curiosidade do leitor, com uma diversidade de palavras, imagens, animações, sons e movimentos (características da literatura hipermidiática), que vão direcionando a várias possibilidades de formação desta mesma história.

A obra mescla texto verbal, som e imagem, juntamente à interferência do leitor, que vai escolhendo o próximo passo, até chegar a uma das possibilidades de final da história, propostas pela autora do projeto.

A história inicia descrevendo a imagem de uma mulher que acorda em um local desconhecido, lembrando de uma mensagem misteriosa que remetia a sua irmãzinha, um labirinto e sua mãe. Neste momento o leitor recebe a primeiro enigma a ser decifrado – “O que é? O que é? Existo, mas não posso ser visto. Quer encontrar Júlia? Me veja”. O leitor deve clicar nesta frase.

Inicia, em outra tela, um diálogo, como se fosse a lembrança. Como se voltasse no tempo, explicando a primeira cena colocada.

O Senhor Aurélio e sua esposa Dona Mônica costumavam vigiar a casa de Luíza que sentia-se muito incomodada. O casal justificava que vigiava as casas, para protege-los da coisa que os rodeavam e que havia causado o massacre no labirinto.

Luíza entrou em casa, mas ficou espiando o casal. Apesar de não acreditar, ficava curiosa com a situação paranormal.

O leitor deve clicar na imagem que aparece ao lado, representada por dois olhos, aparentemente de um animal. Isso faz com que volte a tela anterior, como se isso fosse, apenas, uma explicação ao leitor. Ao voltar a primeira tela, para dar sequência à história, é necessário clicar na fala “Mãe, Mãe, Mãe! Socorro, mãe!”. Com isso a história continua.

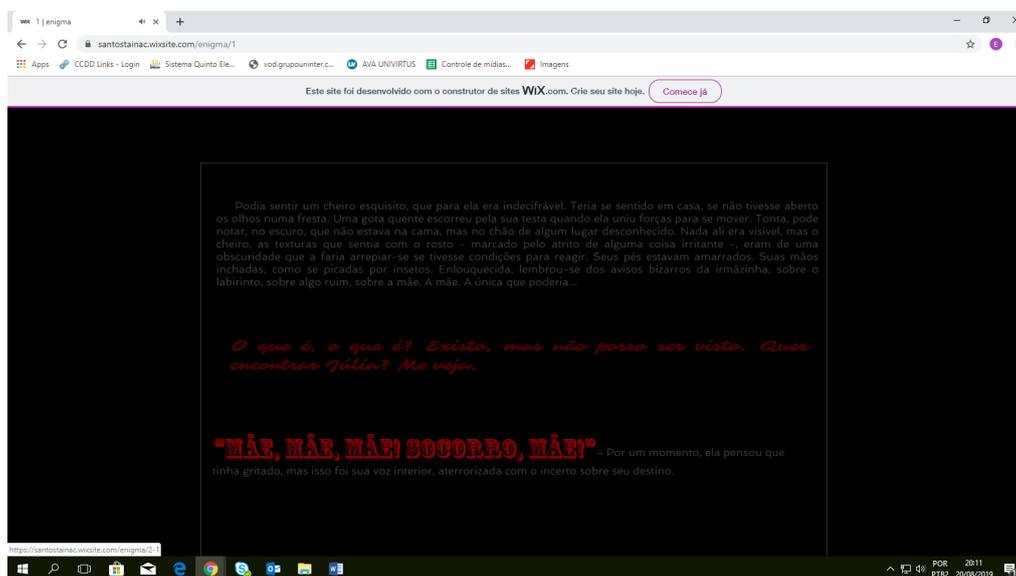


Figura 2: Início da história, onde o leitor já depende de decifrar o local de clique para seguir a história

A partir desta tela inicia a história com Cecília e Júlia no quarto. Cecília com medo, trancada no escuro de seu quarto; e Júlia tentando convencer a irmã de que aquele labirinto que ela via da janela do quarto era apenas um local abandonado. Cecília tentava alertar a irmã sobre o perigo de ser

pega, relatando que esse medo não é por influência dos vizinhos, mas que ela “sentiu”.

Aparece, ao leitor, mais um enigma a ser decifrado, para dar sequência à história. Com a resposta, o leitor consegue saber onde deve clicar para seguir a história.

Luíza chega e percebe que faz um certo tempo que não vê a filha Júlia. Preocupada, vai ao quarto de Cecília, para obter informações. Ao chegar, encontra a menina encolhida. Ao questionar a filha mais nova, ela relata que a irmã está no labirinto. Com isso, é dado ao leitor duas opções para seguir a história, questionando de como a mãe reagiu a esta informação.

A partir da escolha realizada, o indivíduo pode mudar o percurso e conhecer novos elementos que são apresentados, tendo-se, assim, um texto não convencional, onde a palavra ganha um reforço de elementos sonoros, visuais, audiovisuais e digitais, para se fortalecer como linguagem verbal.

Se o leitor clicar na primeira opção, que leva a mãe esperar mais um pouco, devido a filha gostar de explorar os locais, o leitor é levado a uma tela com a mensagem “Xeque mate” – remetendo ao fato de o leitor não ter decifrado o enigma. Nesta tela, o desenrolar da história mostra que os vizinhos a chama desesperados, informando que sua filha Júlia está morta. Ao final da tela aparece uma justificativa, informando que se a mãe tivesse tido alguma atitude o final seria outro.

Porém, se o leitor clicar na segunda opção, que leva a mãe a procurar sua filha Júlia com a ajuda de Cecília (a filha mais nova). Vão ao labirinto e, na entrada, encontra uma placa com a mensagem “decifra-me ou te devoro”, remetendo ao mito da esfinge, que, na mitologia grega, era um monstro com corpo de mulher e leão, que afligia a cidade de Tebas. Trazia, aos homens, um enigma, que parecia indecifrável. Até que Édipo, filho de Laio, enfrenta a esfinge e consegue decifrar o enigma. Com isso, a esfinge sofre enorme frustração e joga-se em um precipício. Essa história é utilizada como mais um intertexto, onde o “monstro” da esfinge é colocado como algo que está gerando temor na cidade.

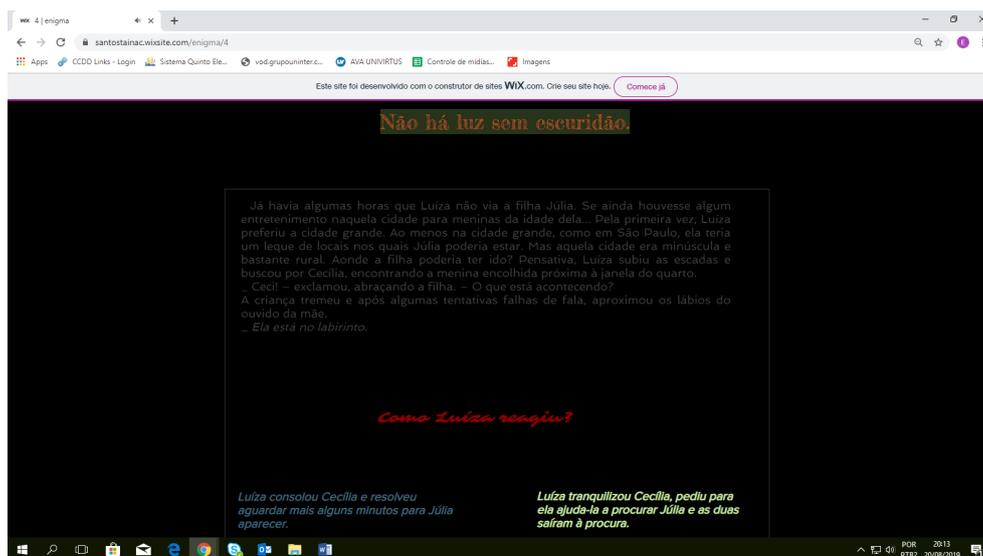


Figura 3: Página com enigma e duas possibilidades para seguir a história

O vizinho chega e explica que o labirinto foi batizado de esfinge, pela família egípcia que construiu o local, e que ele devoraria a todos que não cumprissem os enigmas. O vizinho tenta alertar sobre o perigo, mas ela, apesar do medo demonstrado por sua outra filha (Cecília), decide procurar Júlia antes de anoitecer. Consegue liberar a entrada, tirando os arames e se depara com a escultura de uma esfinge.

Neste momento, o leitor também é convidado a entrar no labirinto, por meio de uma imagem da entrada.

Ao clicar na imagem, a história dá sequência. Júlia se depara com um labirinto muito maior do que imaginava. Caminhava para lados diferentes, mas parecia chegar sempre ao mesmo local. Teve a ideia de levantar a filha mais nova, na tentativa de encontrar um caminho. Cecília indicou um caminho possível, mas tiveram que passar por cima de um muro. Ao colocar primeiro a filha, viu-a ser puxada e, logo, se lançou, ficando de frente com uma pessoa.

Com isso, o leitor é instruído a encontrar um caminho na imagem de um labirinto, informando que deve encontrar o caminho certo para seguir. A pessoa era o sr. Aurélio, o vizinho de Luíza, que dizia estar procurando sua esposa. Ela fica desconfiada, mas acaba se compadecendo. Assim, questiona-se qual caminho será escolhido para Cecília e Luíza, dando, novamente, duas opções.

Ao clicar a segunda opção, chega a mensagem de “Xeque mate” (trazendo a imagem do xadrez, onde esta ação representa o ataque decisivo ao rei, peça mais importante do jogo, sem qualquer possibilidade de defesa ou fuga), informando que a escolha do caminho errado a levaria à morte; primeiro a filha Cecília e depois ela. Se clicar na primeira opção, Luíza resolve seguir um caminho diferente do vizinho, por não confiar na sua postura. Junto à filha Cecília, tentam achar o “miolo” do labirinto, pois, conforme a história, é o local de chegada e de recompensa.

Em seguida há a instrução “Vire à direita para continuar” e uma imagem de um labirinto, com a possibilidade de clicar nos dois lados – direita e esquerda.

Ao optar para virar à direita, como indicado na frase, aparece a mensagem “Xeque mate” – indicando o fim do jogo. Alerta que houve um excesso de confiança, e informa que as três ficarão perdidas até a morte. Ao optar para virar à esquerda, é descrita a cena de Júlia, presa, com algumas lesões, olhando a noite e pensando em sua mãe.

Aparece mais um enigma ao leitor, sendo que a resposta é o local onde deve clicar, para seguir com a história. Luíza segue na busca, nervosa por estar cada vez mais escuro, pelas horas que passaram. Para, reflete e percebe que quase tudo está escuro, mas há alguns locais iluminado pela luz do luar e percebe que decifrou o enigma.

É apresentado, neste momento a duas opções. Se clicar na primeira, aparece a mensagem de que o leitor conseguiu desvendar o enigma. A frase “não há luz sem escuridão” remetia ao fato de que ela deveria seguir pela escuridão para encontrar sua filha (que era a luz). A esfinge se abre e ela

encontra Júlia e voltam para casa.

Se clicar na segunda opção, aparece a mensagem de “Xeque mate”, informando que não haviam decifrado o enigma e que, por isso, ficariam lá para um final trágico. Enquanto isso, o casal de vizinhos degustava um delicioso jantar, dando a impressão de que eles faziam parte de todo esse processo.

Por se tratar de enigmas, a história tem um caráter de bastante suspense, tentando despertar um maior cuidado e análise ao selecionar o próximo passo. Com isso, consegue-se uma quebra de linearidade da história, interatividade do leitor-obra, entre outros elementos, criando e recriando histórias, além de possibilitar a ampliação das referências e possibilidades de leitura, dentro do acesso a obras literárias, tanto na questão performática, quanto na interpretativa.

Em todas as telas, durante a leitura, há um fundo preto (cor bastante associada à morte, mal e mistério, além de representar o medo e o desconhecido - escuro), o texto, alguma imagem, as opções/enigmas escritas em vermelho ou outras cores (para destacar), um som de fundo e, acima da página a mesma frase da primeira tela onde inicia a história “Não há luz sem escuridão”. Todos os elementos apresentados compõem o enredo proposto e dão dicas ao leitor, para que consiga decifrar o enigma principal e chegar ao final pretendido.

O som, em especial, possui grande influência e representatividade durante a leitura, pois é capaz de gerar maior suspense e tensão, alterando o sentido da leitura, pois a experiência do leitor, com e sem o som, é consideravelmente diferente.

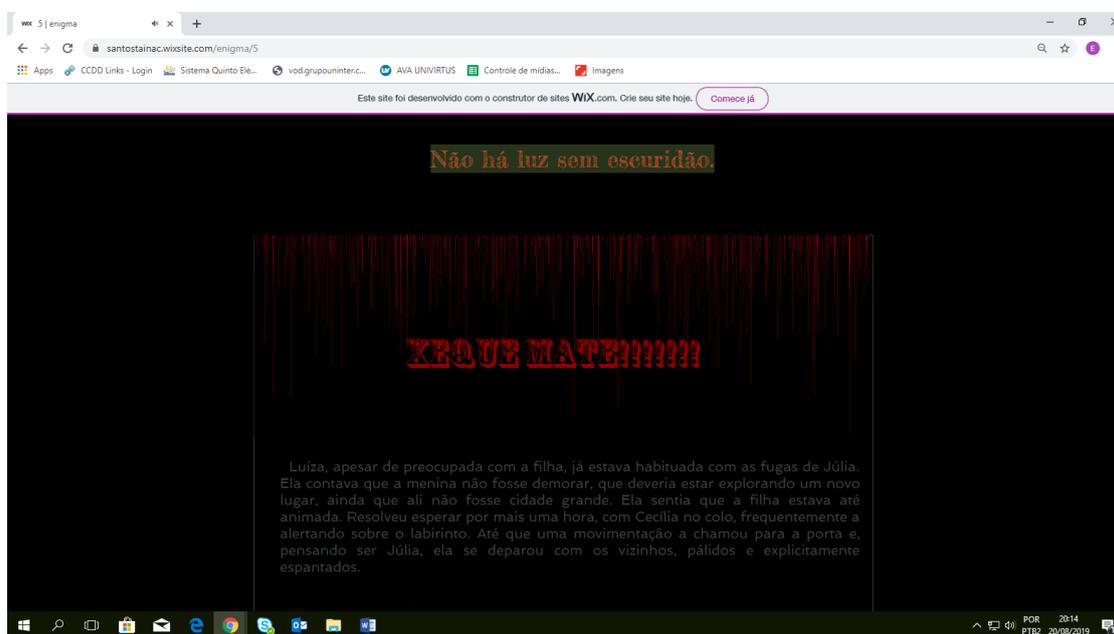


Figura 4: Um dos finais não satisfatórios, com a explicação

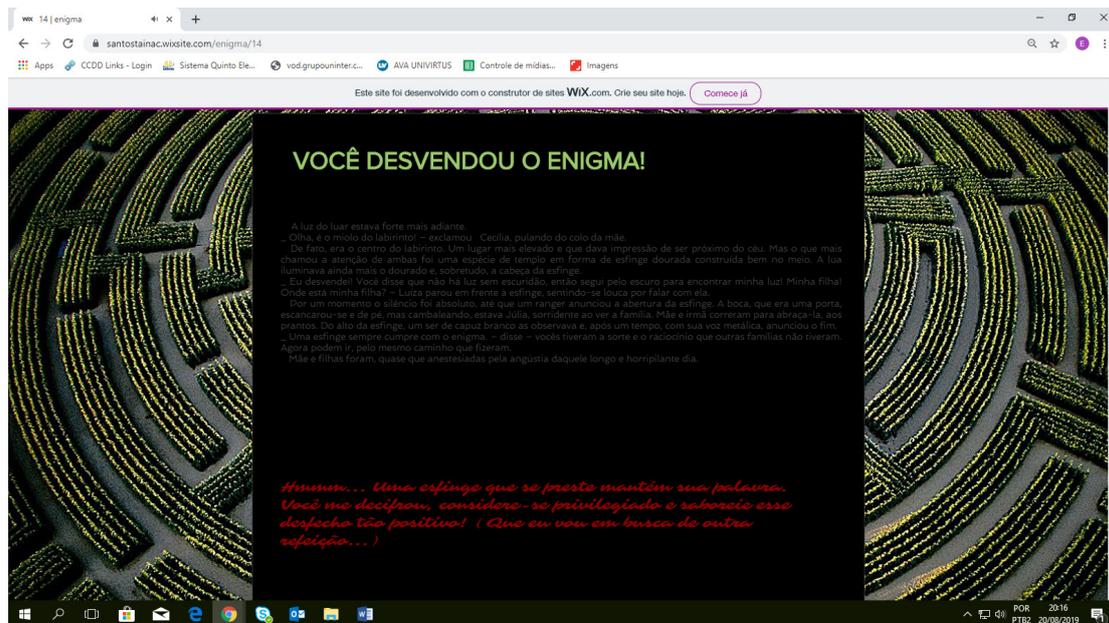


Figura 5: Final esperado, com o desvendar do enigma

Por se tratar de uma obra que nasce no digital, permite a quebra de linearidade, com uma estrutura com diversas conexões, aproveitando as ferramentas da nova tecnologia para potencializar a história e garantir a interatividade do leitor com a obra, com uma performance online (HAYLES, 2009). Assim, “Enigma” é um projeto produzido para a mídia digital, trazendo essa interatividade e possibilidade de manipulação, proporcionando diferentes experiências, de acordo com as escolhas realizadas pelo leitor. Há, também, uma ampliação das referências e possibilidades de leitura, gerando uma ressignificação da compreensão do leitor.

Com esse novo formato, tem-se a possibilidade de o leitor voltar ao início da história e realizar uma nova sequência, pois, ao reabrir a página, serão apresentados os elementos e ele será levado a repensar o enredo, gerando uma nova ordem de leitura, já que “[...] a hipertextualização multiplica as ocasiões de produção de sentido e permite enriquecer consideravelmente a leitura” (LÉVY, 1996, p. 43).

Considerações Finais

Na literatura eletrônica, o leitor é um importante protagonista, atuando não só na prática da leitura do texto, mas, também, como um agente imersivo do processo literário, assumindo uma nova postura, onde a construção final do texto a ser lido, depende de sua atuação e experiência frente às ferramentas e possibilidades apresentadas. Os leitores deste novo formato de texto literário, trazido pela potencialização da revolução eletrônica, impulsiona e desafia a adaptação a esses novos objetos

e ferramentas, criando outras possibilidades de leitura, facilitando acesso à informação e permitindo novas reflexões e construções de conhecimento.

Como resultado, conforme observado na análise realizada neste artigo, as obras eletrônicas ampliam a possibilidade de soluções de linguagem, que antes era mais restrita, quando vinculada na mídia original (impressa). Tem-se a necessidade de conhecimento e manuseio desta nova forma de leitura em todas as etapas da construção da história – o escritor, que utilizará dessas ferramentas para auxiliar a contação do seu enredo, enriquecendo a linguagem e ampliando a interpretação e novas possibilidades de leitura; o ciberespaço, que oferece todos esses segmentos; e o leitor, que precisará conhecer essa estrutura, para interagir de forma que cumpra a leitura e utilize as novas possibilidades de ampliação de conhecimento.

Dessa forma, considerando as características e definições encontradas na literatura eletrônica, na análise do projeto “Enigma”, disponível no site “Literatura Eletrônica.com”, nota-se que, com o uso dessas ferramentas do ambiente digital, a leitura e compreensão do hiperconto é ampliada, fazendo com que o leitor quebre a linearidade e possa construir as etapas da leitura da história, de acordo com suas escolhas e experiências, gerando um sentido para a sua prática leitora, durante o contato com a obra. Todos esses elementos são capazes de proporcionar novas experiências, sem deixar de lado as características tradicionais da literatura e da construção do texto literário. Porém, além disso, traz uma interação e atuação do leitor, que é própria do ciberespaço.

Referências Bibliográficas

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa PezzaCintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DINIZ, Thaís F. N (org). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Rona Editora FALE/UFMG, 2012.

HAYLES, N. K. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura. 1. ed. São Paulo: Global – Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

LÉVY, P. *A Máquina Universo: criação, cognição e cultura informática*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Paulo Neves (trad.). *O que é o virtual?*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Literatura Digital. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.

PORTELA, M. *Hipertexto como Metalibro*. Disponível em: https://web.archive.org/web/20110127193923/http://www.ciberscopio.net/artigos/tema2/clit_05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

RAJEWSKY, I. O. *Intermedialidade, intertextualidade e “remediação”*: uma perspectiva literária sobre a intermedialidade. In: DINIZ, T. F. N. (Org.). *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

OS DESAFIOS DO LIVRO DIGITAL INTERATIVO PARA CRIANÇAS: UM OLHAR SOBRE A MATERIALIDADE E A EVANESCÊNCIA

THE CHALLENGES OF INTERACTIVE DIGITAL BOOKS FOR CHILDREN: A GLANCE AT MATERIALITY AND EVANESCENCE

Jaqueline Conte¹

Resumo: A transitoriedade do livro digital interativo para a infância, sobretudo dos produzidos para dispositivos móveis, e os desafios dessa nova materialidade literária são o foco deste artigo, que traz algumas das reflexões presentes na dissertação de Mestrado da autora. Em tela, um conceito para a materialidade, a multiplicidade de expertises envolvidas nas produções, dependência de grandes *players* do mercado, evanescência das obras, acesso pelos leitores e novo modelo de negócio voltado às escolas.

Abstract: The transience of the interactive digital book for children, especially those produced for mobile devices, and the challenges of this new literary materiality are the focus of this article, which brings some of the reflections present in the author's Masters dissertation. On screen, a concept for materiality, the multiplicity of expertise involved in the productions, dependence on major market players, evanescence of works, access by readers and a new business model aimed at schools.

Palavras-chave: Livros digitais interativos para crianças; App-books; Materialidade da literatura infantil; Prêmio Jabuti; Bibliotecas digitais

Keywords: Interactive digital books for children; App-books; Materiality of literature; Jabuti Award; Digital libraries

Os livros digitais interativos para crianças, que exploram as múltiplas possibilidades do meio digital, tais como interatividade, multilinguagem e hipermedialidade, ainda são uma alternativa pouco explorada pelo mercado do livro no Brasil e pouco utilizada por leitores, escolas e mediadores de leitura. Essa nova materialidade da literatura para a infância, sobretudo quando se trata dos livros produzidos para dispositivos móveis, traz consigo muitos desafios, entre eles o custo de produção, a evanescência das obras, a dependência de políticas estabelecidas por terceiros (grandes corporações que fazem a ponte entre produtor e consumidor/leitor), a dificuldade de acesso por parte do público e o próprio entendimento do que seja essa materialidade. A transitoriedade do livro digital para a infância e o desafio dessa nova materialidade são o cerne deste artigo, que traz de maneira sucinta algumas das reflexões do trabalho que defendemos em 2019, como requisito parcial para a obtenção

¹ Mestre em Estudos de Linguagens, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; recém-aprovada no Doutorado em Materialidades da Literatura, na Universidade de Coimbra.

do título de Mestre em Estudos de Linguagens, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná². A referida dissertação propunha oferecer um recorte histórico de um fenômeno então e, ainda hoje, em desenvolvimento no país – o livro digital interativo para crianças, bem como problematizar questões nevrálgicas relacionadas ao tema, como diferentes formatos disponíveis, caráter multiautoral, materialidade do livro digital, evanescência das obras, demanda e mercado dessas produções interativas para crianças.

Os estudos que levaram ao trabalho supracitado partiram de pesquisa exploratória e fundamentação teórica alicerçada, sobretudo, em nomes como Katherine N. Hayles, Jorge Luiz Antonio, Deglaucy Jorge Teixeira, Alamir Aquino Corrêa, Edgar Roberto Kirchof e Ana Elisa Ribeiro. Foram utilizados diferentes métodos e ferramentas de pesquisa, incluindo apreciações de caráter imanente de 13 objetos: os livros vencedores de primeiro, segundo e terceiro lugares na categoria Infantil Digital do Prêmio Jabuti, a principal premiação do mercado livreiro do Brasil. Foram apresentados todos os vencedores de 2015 a 2017³, anos em que a categoria permaneceu no Prêmio, e mapeadas as características e recursos técnicos por eles utilizados (áudio – sons, trilhas sonoras, narrações; animações; jogos e atividades lúdicas; vídeos; interações por gravidade; possibilidade de gravação de áudio; sinalizações de ações a serem feitas; links externos; atualizações; tamanho do livro e número de cenas; registro no ISBN; preço de venda; existência ou não de versão impressa da obra; relação entre preços das duas versões; entre outros dados), com análise comparativa. Também foram apresentados dados quantitativos de pesquisas já disponíveis sobre crescimento no consumo de dispositivos eletrônicos móveis no Brasil, leitura na internet e consumo de livros eletrônicos. Foram realizadas entrevistas com produtores digitais (editoras tradicionais, editoras exclusivamente digitais, bibliotecas digitais), presenciais, em profundidade, e também com questões abertas, enviadas por e-mail. Foi aplicada, ainda, pesquisa com formulário on-line semiestruturado, direcionada a autores de literatura infantil e juvenil (119 escritores e ilustradores participaram), para aferir o conhecimento e o interesse desse público em relação ao consumo e à produção de livros digitais. Essas, portanto, foram algumas das ferramentas metodológicas utilizadas nos estudos.

Neste artigo, deixaremos em segundo plano a seção de caráter historiográfico da pesquisa – que, além de apresentar e comparar os livros premiados, aborda o contexto cultural e de mercado quando da implantação da categoria Infantil Digital no Prêmio Jabuti, a relevância da premiação no mercado de livros do Brasil e as mudanças no regulamento da categoria ao longo dos anos – para

2 CONTE, Jaqueline. **O livro digital interativo para crianças**: Materialidade e evanescência – uma leitura a partir dos app-books vencedores do Prêmio Jabuti. 2019. 416 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4237>. Acesso em: 18/05/2020.

3 *Meu aplicativo de folclore*, de Ricardo Azevedo (São Paulo: Ática, 2013); *Via Láctea de Olavo Bilac*, de Samira Almeida e Fernando Tangi (São Paulo: StoryMax, 2014); *Flicts*, de Ziraldo (São Paulo: Melhoramentos, 2014); *Pequenos grandes contos de verdade*, de Oamul Lu e Isabel Malzoni (Caixote, 2015); *Mãos mágicas*, de Tereza Yamashita e Suppa (SESI-SP, 2015); *Chove chuva - Aprendendo com a natureza: sabedoria popular*, de Magali Queiroz (Alis, 2015); Coleção Kidsbook Itaú Criança (Agência Africa, 2016); *Nautilus - Baseado na obra original de Júlio Verne: Vinte mil léguas submarinas*, de Maurício Boff (StoryMax, 2016); e *Quanto bumbum!*, de Isabel Malzoni (Caixote, 2016).

focarmos na segunda parte, que traz à luz alguns gargalos dessa nova materialidade literária. Antes, porém, apenas alguns dados importantes, que mostram o panorama geral do mercado editorial do país nos últimos anos, cenário em que se inserem, timidamente, os livros digitais:

De 2006 a 2017, o faturamento da indústria editorial brasileira caiu 21%. Considerando apenas o subsetor de Obras Gerais – do qual fazem parte, entre outros gêneros, os livros de literatura, inclusive infantis e juvenis – a queda chegou a 44%. As livrarias, que em 2017 eram o principal canal de vendas das editoras brasileiras, respondendo por 53% dos livros comercializados no mercado (não governamental), vêm acumulando dívidas e fechando, com quadro agravado a partir de 2013. Em dez anos, de 2007 a 2017, o país perdeu 21 mil livrarias e papelarias. Mesmo grandes grupos, como Saraiva, Cultura e Laselva, entraram em falência ou estão em recuperação judicial. Num mercado editorial em franco achatamento, onde mesmo as compras governamentais, antes altamente relevantes, sofreram cortes significativos, a leitura digital não se mostra como antídoto, sendo ainda incipiente.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (2016), mostrou que, em um país onde já se lê pouco (4,9 livros, inteiros ou em parte, por habitante por ano), 59% das pessoas nunca ouviram falar de livros digitais. O Censo do Livro Digital, realizado pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE/CBL/SNEL, 2017), mostrou que apenas 37% das editoras produzem livros ditos digitais (em geral, versões digitais de livros impressos)⁴.

Nesse panorama da indústria editorial, já cruel para o consumo mesmo das formas tradicionais de livro e leitura, inserem-se os livros digitais com alto grau de interatividade, feitos para dispositivos móveis, uma nova materialidade que traz consigo, *pari passu* a possibilidades inovadoras, gargalos desafiadores. Trata-se de um formato ainda recente para a literatura infantil e juvenil, com apenas uma década de história. Vale lembrar que o iPad, primeiro suporte físico para o qual foram desenvolvidas essas produções, só apareceu em 2010. Neste mesmo ano é que foi lançado no Brasil o livro-aplicativo *A menina do narizinho arrebitado*, um dos livros infantis digitais de caráter interativo e hipermediático pioneiros no país (LAJOLO, ZILBERMAN, 2017, p.18); era uma versão da obra clássica de mesmo título escrita por Monteiro Lobato, exclusiva para iPads, lançada pela editora Globo.

As produções literárias digitais interativas passaram a ganhar maior visibilidade no mercado com a criação – pela mais importante feira internacional do segmento de livros, a Feira do Livro de Bolonha, na Itália – do prêmio *Bologna Ragazzi Digital Award*, em 2012. Na esteira da experiência internacional, três anos depois, em 2015, o Prêmio Jabuti instituiu categoria similar, a denominada Infantil Digital, para reconhecer as produções nacionais. A experiência do prêmio brasileiro durou apenas três anos, depois que o número de inscritos caiu dramaticamente (de 38 obras, em 2015, para

⁴ Dados de diversas pesquisas (SNEL/CBL. Pesquisa Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro – Série Histórica, 2018; estudo comparativo de dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), do Ministério do Trabalho, feito pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), 2018; FIPE/CBL/SNEL. Censo do Livro Digital, 2017; Instituto Pró-Livro. Retratos da Leitura no Brasil, 2016), comentadas e referenciadas no item 3.5 da referida dissertação.

16, no ano seguinte, e seis, em 2017), e após reformulação total no regulamento da 60ª edição do Jabuti, que fundiu ou extinguiu 11 das 29 categorias então existentes. Em 2018, o Prêmio passou a ter 18 categorias e a Infantil Digital foi descontinuada.

As novas possibilidades em termos estéticos e de propostas de leitura que trazem as produções literárias para dispositivos móveis –interativas, hipermidiáticas e multilinguagens – tornam-nas muito mais complexas, comparando-se aos livros impressos tradicionais, e também mais caras de se produzir⁵. Animadores, designers de experiência do usuário (UX Designers) e desenvolvedores são alguns dos atores que ganham relevância na criação dessas obras, podendo mesmo vir a alterar, em discussões futuras, o próprio conceito de autoria de um livro. Todas essas expertises envolvidas encarecem a produção da obra, assim como ocorre com a necessidade de disponibilização permanente de profissional apto a realizar a manutenção e a atualização das produções. Isso para que todos os recursos utilizados permaneçam em perfeito funcionamento, ao longo dos anos, mesmo após as frequentes atualizações de sistemas feitas pelas empresas responsáveis pelos dispositivos em que esses livros são lidos (*devices*) e pelas lojas de venda on-line dos aplicativos.

Ao contrário da lógica do livro impresso – em que uma obra pode permanecer indefinidamente em uma biblioteca física, ainda que a editora responsável pela publicação deixe de existir –, no livro digital interativo, sobretudo quando se trata de um *app-book*, que é um software em si mesmo e não um simples arquivo, há dependência direta entre a obra e sua editora/produtora/mantenedora, e entre esta e as políticas das empresas por meio das quais o produto é disponibilizado para download e leitura. Se o sistema iOS ou o Android é atualizado e essa atualização provoca mau funcionamento no livro, a editora ou agência responsável pela obra deve atualizá-lo, caso não queira que o livro deixe de funcionar ou mesmo que seja removido das lojas de venda.

Entre as 13 obras estudadas (nove vencedores, sendo oito livros e uma coleção), três já haviam desaparecido das “prateleiras virtuais”, por falta de atualização, até julho de 2018: *Meu aplicativo de folclore* (1º lugar no Jabuti em 2015, produzido pela Editora Ática, com textos e ilustrações de Ricardo Azevedo); *Chove chuva – aprendendo com a natureza: sabedoria popular* (3º lugar em 2016, da Editora Alis, com texto de Magali Queiroz, ilustrado por Gabi Moraes); e *Flicts* (3º lugar em 2015, Editora Melhoramentos/Engenhoca Filmes, com textos e ilustrações de Ziraldo). Esses *app-books* estiveram disponíveis para download nas lojas dos aplicativos dos sistemas iOS ou Android por um período de dois a cinco anos, apenas. Entre as obras vencedoras, só duas nunca haviam sofrido atualizações para adaptações, correção de erros e melhorias em geral, após serem disponibilizadas.

5 Segundo Marina Pastore, coordenadora de Livros Digitais da editora Companhia das Letras, o desenvolvimento do *app-book Quem soltou o PUM?*, desenvolvido em 2011, custou em torno de R\$20 mil, sendo que a produção de um e-book em E-PUB de layout fixo, sem elementos interativos, do mesmo livro ficaria em torno de R\$500,00. (CONTE, 2019, p. 239). *App-books* como *Pequenos grandes contos de verdade*, da Editora Caixote, e *Nautilus*, desenvolvido pela empresa Storymax, ambos premiados em segundo lugar no Prêmio Jabuti, nos anos de 2017 e 2016, respectivamente, custaram mais de R\$ 30 mil. *Nautilus* havia ganhado um edital de fomento de R\$ 50 mil, embora a editora não tenha recebido o recurso integral para sua execução.

A exemplo do que ocorreu com os livros vencedores do Jabuti, outras obras de qualidade, tanto nacionais como internacionais, também não podem mais ser baixadas. É o caso de *The Fantastic Flying Books of Morris Lessmore*, escrito por William Joyce, produzido pela empresa americana Moonboot Studios e de *Quem soltou o PUM?*, de Blandina Franco (texto) e José Carlos Lollo (ilustrações), produzido pela Companhia das Letras. Este último, lançado em 2011 e descontinuado em 2018, foi finalista do *Bologna Ragazzi Digital Award*, em 2012, ano da primeira edição do prêmio. Explica Marina Pastore, coordenadora de Livros Digitais da editora:

Os três aplicativos [que haviam sido feitos pela Companhia das Letras] tiveram as vendas suspensas a partir de janeiro deste ano. Consideramos que eles já não forneciam uma experiência de leitura tão boa, já que acabamos não conseguindo investir nas atualizações necessárias para que os *apps* funcionassem bem nas versões mais recentes do iOS. (PASTORE, 2018, em entrevista por e-mail, apud CONTE, 2019, p. 149)

Assim, verificamos que a evanescência (ou obsolescência) é um grande problema enfrentado pelos produtores e pelos consumidores de livros digitais para crianças. Este fato influi até na viabilidade de mapeamentos e de estudos posteriores dessas obras por pesquisadores da literatura digital. Sinaliza, ainda, o que parece ser uma impossibilidade: a formação de cânones neste tipo de literatura.

Alamir Aquino Corrêa (2016) pontua bem essa dificuldade que a evanescência das obras digitais cria, quando aborda de forma geral a literatura em meio digital:

[...] alguns objetos podem ter perdido a possibilidade de sua execução, por não haver mais o suporte necessário para sua reapropriação (tanto em termos de software quanto em termos de hardware) ou, se há, o seu custo é por demais elevado. [...] Pesquisas sobre tais objetos não podem ser repetidas, dando aos estudiosos um poder inimaginável – o de uma confiabilidade pela inexistência dos objetos eventualmente eliminados por decisão corporativa, venda de softwares por companhias que preferem eliminá-los, desinteresse em razão de seu envelhecimento tecnológico ou mesmo fatos fortuitos, como a perda de direito de uso de domínios de sítios. É como se estivéssemos a lidar com civilizações ou culturas extintas – a construir uma teoria sobre o nada. Rastros desses materiais sugerem o nascimento de uma arqueologia cibernética a lidar com pedras de Rosetta quase contemporâneas. (CORRÊA, 2016, p. 244)

A pesquisa nesse meio, portanto, além de difícil, confere ainda maior responsabilidade ao pesquisador, uma vez que seus estudos podem ser tudo o que sobrar para se “conhecer” determinadas obras. E o que sobrar será sempre apenas uma vaga ideia daquilo que foi o objeto, uma vez que não é possível reproduzir, nos meios tradicionais de registro da pesquisa científica, a experiência de leitura, tal qual proposta, nem todos os recursos e linguagens que o livro utilizou.

A materialidade do livro digital interativo é, em si, complexa, e explicá-la já serve para sinalizar diversos aspectos que influem na experiência de leitura/consumo desses livros. No trabalho realizado, propusemos uma definição que traz em seu âmago a conhecida máxima de McLuhan: “o meio é a mensagem” (MACLUHAN, 2011, p. 21), uma vez que um e outro se confundem na materialidade do digital. A definição proposta também deriva da interpretação de reflexões trazidas pelas pesquisadoras Katherine N. Hayles (2002) e Ana Elisa Ribeiro (2017). Afirma Hayles, em seu livro (impresso) *Writing Machines*:

Não estamos acostumados a pensar em um livro como uma metáfora material, mas, na verdade, ele é um artefato cujas propriedades físicas e usos históricos estruturam nossas interações com ele de maneiras óbvias e sutis. Além de definir a página como uma unidade de leitura, e vincular as páginas sequencialmente para indicar uma ordem de leitura, existem convenções menos óbvias, como a opacidade do papel, uma propriedade física que define a página como tendo dois lados com relação linear e sequencial, em vez de interpenetrante e simultânea. Mudar a forma física do artefato não é meramente mudar o ato de ler (embora isso também tenha consequências cuja importância estamos apenas começando a reconhecer), mas, profundamente, transformar a rede metafórica que estrutura a relação entre palavra e mundo.” (HAYLES, 2002, p. 22 e 23, tradução nossa)

Aqui, Hayles nos chama a atenção para algo extremamente relevante. As propriedades físicas e a forma como usamos historicamente o que costumamos chamar de livro influem no exercício de dar significado às palavras e a outros componentes semiológicos, na nossa maneira de construir relações entre linguagem e realidade e, ao fim e ao cabo, de ler o mundo. Imaginemos: lemos um livro tradicional, em páginas numeradas sequencialmente; lemos um livro impresso que tem algumas folhas propositadamente unidas e temos que separá-las para prosseguir a leitura; lemos um livro de plástico; lemos um livro com folhas soltas; lemos um livro em que temos que clicar em links à nossa escolha para construirmos a história; lemos um livro que exige que chacoalhemos ou giremos o

dispositivo para descobrirmos o restante do enredo, acompanhado por música que nos sugere o clima da história. A relação que criamos com o texto e, dele, com o mundo, modifica-se de acordo com a materialidade.

Da mesma forma, a materialidade diz muito sobre as relações culturais, sociais e políticas de uma sociedade, sobre nossa “rede socio técnica”. Como nos lembra Ribeiro:

Os livros são existências, impressas ou digitais, autossuficientes como objeto ou, mais recentemente, dependentes de *devices*, que nos conectam uns aos outros, costumam relações e alteram sentidos na existência humana. Não basta pensá-los como se fossem secções de um mundo inanimado, como poderíamos, desde há muito tempo e um tanto inadvertidamente, descrevê-los. É preciso pensá-los como integrantes desta grande interação de que todos fazemos parte, já que os livros encapsulam nossas ideias, boas ou ruins, atuando como sinapses, quando lidos, relidos, discutidos, resenhados, mal falados, copiados, citados, colecionados, doados, queimados, reimpressos, esquecidos para serem lembrados. Não são híbridos de humano e objeto, mas são objetos de mobilização, interação e jogos de poder.

A materialidade dos livros traz implicações não apenas para sua própria forma de existir - em papel, tal ou qual, com lombada, orelhas, capas, ou digital, mostrado em um equipamento de dimensão X ou Y, tal ou qual capacidade de memória ou processamento, e assim... -, mas para nossa existência humana, profissional, social. (RIBEIRO, 2017, artigo on-line)

O que dizemos e como dizemos mostra muito do que somos, do nosso desenvolvimento tecnológico, de nossas ideias e aspirações, de nossas engrenagens socioeconômicas, de nossa cultura e relações políticas. Os livros e sua materialidade também nos contam muito sobre essas tramas, sendo “objetos de mobilização, interação e jogos de poder”(RIBEIRO, 2017).

Vejam: o que nos diz um livro feito em altas tiragens, dotado de ficha de leitura, lançado por uma editora com dezenas de divulgadores, como eram as obras da série Vaga-Lume nos anos 1980, editada pela Ática? *Um cadáver ouve rádio*, de Marcos Rey, vendeu cerca de 140 mil exemplares só no semestre de lançamento. Podemos imaginar todo o ciclo econômico e social (e afetivo) desse livro e também o público-alvo a que se destinava: os leitores em ambiente escolar. E o que nos diz um livro-aplicativo desenvolvido em um formato proprietário para leitura exclusiva em um iPad? Quanto custa um iPad? Quantas e que perfil de pessoas têm um iPad? Quem poderá acessar esse livro? Que experiência de leitura esse usuário leitor terá?

Assim, considerando a relação humana com as propriedades físicas do livro e a rede sociotécnica que perpassa a construção e o consumo desse objetos, propomos entender a materialidade do livro digital interativo como o fator gerador da experiência estética e humana resultante da soma de três elementos: o meio digital, o formato da obra e o dispositivo de leitura. Essas singularidades influirão diretamente na maneira como o leitor fruirá essa obra e na sua experiência de leitura. Em outras palavras, a materialidade do livro digital interativo é “a soma de recursos tecnológicos que envolvem o meio (digital), as técnicas de produção e os dispositivos para leitura” (CONTE, 2019, p. 156), como observamos na já referida dissertação:

O livro digital interativo, para além de seu conteúdo, é mais do que um meio (meio digital), mais do que o *software* em que é desenvolvido, e mais do que o aparelho em que é fruído (dispositivos/*devices*). Tais produções são multidependentes: se acessadas pela internet, por exemplo, dependem do meio digital e de suas conexões; se desenvolvidas com a utilização de um *software*, dependem da política de uso desse programa (se é aberto ou proprietário); se só podem ser lidas em um tipo de sistema operacional ou dispositivo, dependem do suporte, do equipamento de leitura. Todos esses aspectos influenciam na experiência do usuário leitor.

Tratam-se aqui de livros feitos para serem fruídos no meio digital. Imprimir suas telas, com textos e imagens estáticas, não traria a mesma experiência de leitura franqueada em dispositivos digitais, por exemplo. O meio é, portanto, um fator primordial. Da mesma forma, um *e-book* em formato EPUB exibido em um computador de mesa proporciona uma experiência de leitura diferente daquela obtida com um *e-book* lido em um leitor Kindle, por exemplo (que, inclusive, não é colorido), ou de um *app-book* cheio de interações acessado em um celular e ou tablet. Livros digitais podem ser produzidos em diferentes formatos, como apontado anteriormente (EPUB e *app*, por exemplo), sendo que cada qual pressupõe, na ponta, um ou mais equipamentos ou dispositivos de acesso que permitam sua efetiva leitura - a dimensão tangível de determinada produção editorial no momento de sua fruição. Programas, formatos e dispositivos são, portanto, fatores também fundamentais na construção da materialidade do livro digital interativo [...].(CONTE, 2019, p. 156)

Assim, para dar um exemplo, poderíamos afirmar que a materialidade do livro *Pequenos grandes contos de verdade*, de Isabel Malzoni e Oamul Lu, lançado pela Editora Caixote, em 2015, é a de um livro digital em formato de aplicativo, para leitura em dispositivos móveis do sistema iOS (iPads e iPhones).

Tal materialidade possibilita a utilização de muitos recursos de interação e uma experiência de leitura diferenciada (no caso deste *app-book*, que ocupa 484 megabytes de memória, jogos integrados à animação, leitura e gravação da história com a própria voz do leitor, músicas, entre outros recursos). No entanto, só pode ser fruída por pessoas que tenham dispositivos móveis da marca Apple (e com memória suficiente), cuja aquisição está longe da realidade da maioria da população brasileira, estando as formas de venda/acesso ao livro submetidas às políticas de uma corporação e às suas estratégias de atualizações de sistema. Ou seja, a materialidade nos diz muito a respeito do livro como produto cultural, social e economicamente dirigido.

Não é de se negar, no entanto, que a possibilidade de se baixar um livro imediatamente, em qualquer lugar do país (ou do mundo), sem a necessidade de uma rede logística física, podendo chegar mesmo a locais que não têm livrarias ou bibliotecas, é uma vantagem importante das obras digitais. Isso é algo que não pode ser ignorado, mesmo que não signifique garantia de acesso, em função das condições socioeconômicas e culturais de grande parte da população brasileira e das escolas do país, que não contam necessariamente com dispositivos que permitam tal leitura.

Também não é de se negar o benefício de se poder oferecer, em uma mesma obra, opções de leitura e de narração em diferentes línguas, o que pode ampliar o público do livro para outros países, bem como ajudar na familiarização das crianças brasileiras com outros idiomas. Entre os nove vencedores do Jabuti analisados em nossos estudos, seis são livros apenas em português, um é bilíngue (português e inglês) e dois trilingues (português, espanhol e inglês).

É de ressaltar, ainda, as vantagens de algumas dessas obras na inclusão literária de pessoas cegas, por exemplo, à medida que tenham narrações orais integradas. Dos livros analisados, apenas a Coleção Kidsbook Itaú Criança não tinha a opção de narração oral⁶.

Nesse universo de vantagens e dificuldades da literatura infantil em meio digital, observa-se um outro movimento: o das bibliotecas digitais, que aos poucos vão expandindo seu público, oferecendo obras literárias que podem ser lidas em computadores de mesa e dispositivos móveis, dentro e fora da escola. A maior parte das obras disponibilizadas por essas bibliotecas são em formato E-PUB – com interações mais restritas que as dos *app-books*. Algumas empresas disponibilizam obras ainda mais simples, em arquivos PDF, não interativos – que hoje não consideramos como livro digital, mas como obra digitalizada.

Entre essas bibliotecas digitais estão as plataformas Árvore de Livros e Elefante Letrado, ambas criadas em 2014, que oferecem, além do acesso a uma vasta gama de títulos, relatórios de leitura e assessoria pedagógica. A primeira contava, em maio de 2018, com mais de 10 mil livros, de

⁶ Os livros da Coleção Kidsbook Itaú Criança foram desenvolvidos em formato Canvas para fruição on-line em dispositivos móveis com acesso à rede social Facebook.

180 editoras, no acervo, tendo como clientes 200 escolas, com foco nas particulares. Naquele ano, 85% dos livros do acervo da *Árvore* eram em E-PUB. Em 2019, a *Árvore de Livros* fundiu-se com a plataforma gamificada de leitura de atualidades Guten, formando a *Árvore Educação*. De acordo com reportagem publicada em setembro de 2019, a empresa já atenderia 200 mil alunos de 500 escolas brasileiras, com 30 mil títulos de 600 editoras (PUBLISHNEWS, 2019).

A *Elefante Letrado*, que começou a funcionar efetivamente em 2015, oferecia, também em 2018, 540 livros em português e 430 em inglês, atendendo 115 escolas e 20 mil estudantes, com foco no ensino fundamental I (crianças de 6 a 11 anos). Todas as obras do acervo eram disponibilizadas em E-PUB 3, de layout fixo. Em maio de 2020, a empresa contava com 186 escolas e 35.784 alunos atendidos, com uma média de 13 mil livros lidos diariamente (contagem realizada por um algoritmo que leva em consideração o livro em leitura e o tempo médio de leitura de uma criança, de acordo com o ano escolar). O acervo contava com 580 livros em português e a mesma quantidade de obras em inglês.

De acordo com a diretora-executiva da empresa, Mônica Timm de Carvalho, a ideia da empresa não é ter um conjunto muito grande de livros, “porque nenhuma criança vai ler 5 mil, 10 mil livros ao longo dos cinco anos do ensino fundamental 1” (CARVALHO, 2020, por e-mail). Ela explica a lógica do trabalho:

A nossa proposta é apresentar um conjunto factível de livros para a leitura das crianças, livros esses que perfaçam em torno de 20 gêneros textuais diferentes e estejam nivelados pela proficiência dos leitores, de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. É muito mais uma seleção bem pensada para transformar estudantes em crianças letradas, do que um ambiente que apenas contenha acervo em uma biblioteca digital. Para tanto, nós desenvolvemos uma arquitetura pedagógica que visa a apoiar o desenvolvimento do hábito da leitura e a desenvolver a compreensão leitora. De uns tempos pra cá, investimos ainda mais no aprimoramento dos jogos de perguntas, todos eles alinhados à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, os quais trabalham com as três grandes habilidades de leitura: a identificação de informações explícitas no texto; o estabelecimento de relações entre partes do texto e, por último, a mais complexa, a da formulação de inferências a partir do que está escrito no texto. Como eu sempre gosto de repetir: aprender a ler as linhas, as entrelinhas e o que há por detrás das linhas. (CARVALHO, 2020, por e-mail).

Percebemos aqui a preocupação das bibliotecas digitais não apenas na difusão da literatura

para a infância, mas no apoio didático às escolas, posicionando-se, ainda, como ferramenta para o letramento literário digital. Esse é um novo modelo de negócio que o universo do livro digital propiciou.

No breve percurso deste artigo, pudemos observar a complexidade do livro digital interativo, com seus diversos formatos e custos; múltiplos autores e expertises envolvidas; dependência de grandes *players* do mercado (responsáveis pelos dispositivos de leitura e lojas de vendas); insegurança quanto à “vida útil” da obra (em função da evanescência tecnológica); acesso do público aos dispositivos de leitura. Também pudemos observar como algumas empresas se posicionam com modelos de negócio voltados às escolas e ao apoio didático.

Todas as questões levantadas em relação a essa nova materialidade do livro e da literatura para a infância desafiam o mercado, as escolas e os entusiastas da literatura digital interativa, e ajudam a explicar porque caminhamos ainda em passos lentos diante de um recurso tão fascinante em termos de possibilidades estéticas.

Referências

CONTE, Jaqueline. *O livro digital interativo para crianças: Materialidade e evanescência – uma leitura a partir dos app-books vencedores do Prêmio Jabuti*. 2019. 416 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4237>. Acesso em: 18 maio 2020.

CARVALHO, Mônica Timm, *Entrevista concedida a CONTE*, por e-mail, 22 maio 2020.

CORRÊA, Almir Aquino. Portabilidade, evanescências e rubricas: discussões em torno da literatura digital na sala de aula. In: *MATLIT: Materialidades da Literatura*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 233-253, jul. 2016. ISSN 2182-8830. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2182-8830_4-2_11. Acesso em: 21 maio 2020.

HAYLES, N. Katherine. *Writing machines*. Cambridge, Mass.: MIT Press, Mediaworks Pamphlet Series, 2002. 144 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova/ outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2011 [1964].

PUBLISHNEWS. *Árvore de Livros cresce e viraÁrvoreEducação*. 30 set. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/09/30/arvore-de-livros-cresce-e-vira-arvore-educacao>. Acesso em: 22 maio 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. O bibliógrafo digital: questões sobre a materialidade do livro no século XXI. In: *Perspectivas em Ciências da Informação*. Belo Horizonte, v. 22, n. spe, p. 120-130, jul. 2017. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362017000600120&script=sci_arttext. Acesso em: 21 maio 2020.

JUVENIL OU JOVEM? CONSTRUÇÕES DE SENTIDO DA LITERATURA BRASILEIRA ATUAL PARA JOVENS

TEEN OR YOUNG ADULT? CONSTRUCTION OF MEANING IN RECENT BRAZILIAN YOUTH LITERATURE

Regina Peixoto Carneiro¹

Cássia Farias²

Resumo: Este artigo trata da produção de novos autores brasileiros voltadas para um público jovem, e a aproximação dessas obras com a literatura *young adult* (YA) em língua inglesa. A correlação entre as duas literaturas é feita pelos próprios autores e pelos leitores, e o trabalho apresenta uma análise do uso do termo YA, bem como de alguns livros recentes a fim de investigar esse fenômeno.

Abstract: This article discusses the work of new Brazilian authors that write for a young audience and the association of these books with the YA literature written in English. The correlation between these literatures is made by the authors and by the readers, and this paper presents an analysis of the use of the term YA, as well as some recent books in order to investigate this phenomenon.

Palavras-chave: Literatura juvenil; Literatura brasileira; Terminologia.

Keywords: Young adult literature; Brazilian literature; Terminology.

Nos últimos anos, surgiram novos autores nacionais que são e falam para um público jovem. Eles vêm conseguindo destaque e atraindo leitores – em sua maioria adolescentes –, mas em vez de usar o rótulo juvenil, classificam suas obras como literatura para jovens adultos ou simplesmente *young adult*, emprestado do inglês. A escolha desse termo aponta para a influência de obras estrangeiras que dominam nosso mercado editorial, e não se limita aos autores, sendo usado também por leitores, editoras e veículos de comunicação.

A observação desse fenômeno despertou para a necessidade de uma investigação sobre essa produção, especialmente no que se refere ao uso do termo *young adult* e às construções de sentido em torno dele, uma vez que parece haver uma rejeição do rótulo de juvenil e infantojuvenil. O propósito

1 Mestra em Estudos da Literatura pela UFF.

2 Doutoranda em Literatura Comparada na UFF.

deste artigo, então, é fazer uma discussão sobre essas obras buscando mapear o que se entende, no Brasil, como literatura *young adult*, e se ela seria diferente de uma literatura chamada de juvenil. Para isso, iremos explorar os discursos acerca do tema, passando por aqueles de selos jovens de editoras a discussões que esses livros movimentam em redes sociais. Por fim, pretende-se analisar algumas obras brasileiras com publicação recente, verificando em que pontos elas se aproximam dessa literatura *young adult*.

O primeiro ponto a se discutir, então, é justamente o que é literatura *young adult*. Popularmente conhecida como YA, este subsistema literário se consolidou em meados do século XX. Atualmente, é amplamente aceito que a literatura *young adult* se caracteriza por ser escrita e “especificamente comercializada para um público adolescente” (TRITES, 2000, p.7, tradução nossa), sendo o termo *young adult* (jovem adulto, em tradução direta) usado para se referir a “aqueles indivíduos de doze a dezoito anos” (CARTER, 1994 apud CART, 2010, p.7, tradução nossa), funcionando como uma espécie de sinônimo para adolescente. Existe alguma divergência entre os estudiosos da área sobre qual é a faixa etária precisa, mas esse intervalo aparece na maioria das definições. Pode-se entender, então, baseado no público-alvo e nas condições de produção, que a literatura YA é o nome dado nos países de língua inglesa para **literatura juvenil**.

No Brasil, o termo *young adult* circula livremente entre os leitores em meio virtual, chegando às instâncias do mercado livreiro. Um exemplo disso foi o *hotsite* criado pela loja virtual da Livraria Cultura em 2015 (CARCIOFI, 2015), que podia ser acessado quando se pesquisava os termos *young adult*, e que trazia uma imagem com uma breve definição do que seria essa literatura. Sob o título “Literatura *Young Adult*”, a imagem mostra John Green e Gayle Forman, autores estadunidenses conceituados, e Paula Pimenta, autora nacional que, à época, já tinha muitas obras publicadas. A junção desses escritores sobre um mesmo “rótulo” parece indicar um esforço de construir para o leitor uma conexão entre a literatura juvenil brasileira e a estadunidense – ou talvez reflita uma relação que os próprios jovens já estariam fazendo.

Se essa relação ainda era envolta em conjecturas, atualmente ela parece ter se cristalizado. Um exemplo é a matéria “‘A pluralidade sexual está na ficção e na vida dos leitores’, dizem autores e editores de livros para jovens”, publicada pelo *O Globo*, em 2019, após a polêmica envolvendo a circulação dos livros LGBTQIA+ na Bienal do Livro do Rio. Ao falar sobre o autor Vitor Martins, o jornalista Ruan Gabriel afirma que os “dois romances de Martins, exemplificam como a literatura juvenil (hoje chamada de *Young Adult*) não só saiu do armário como também alcançou leitores os mais diversos” (GABRIEL, 2019). Esse uso, por parte da mídia, reproduz o discurso dos próprios autores e leitores dessas obras.

Entre os *booktubers* brasileiros, a expressão *young adult* é comumente usada para se referir

a livros com protagonistas jovens, tanto brasileiros quanto internacionais, como exemplificado por vídeos como “Um milhão de finais felizes | YA Nacional”, de Eduardo Cilto (2019), sobre o livro de Martins. Na plataforma Goodreads, é possível encontrar listas feitas por leitores, e já existem algumas relações que incluem livros nacionais. Entre elas, uma lista chamada “YA brasileiro contemporâneo”, com a descrição “Lista de livros Young Adult (...) escritos por autores brasileiros”, criada por Iris Figueiredo, um dos nomes dessa geração.

A autora Clara Alves escreveu sobre o livro *O Amor não é óbvio*, de 2019: “Elayne Baeta é a cara do YA nacional: texto divertido, cheio de reflexões, com personagens reais. É, sem dúvidas, o que eu gostaria de ter lido quando era adolescente.” (ALVES, 2019). O comentário de Alves mostra que, tão recente quanto 2019, parece existir uma “cara do YA nacional”, apontando que o termo é de uso corrente, facilmente reconhecível pelos leitores e pelo mercado editorial, uma vez que se encontra na contracapa de um livro publicado por uma das maiores editoras do Brasil.

O autor Vitor Martins, ao ter seu livro indicado em uma matéria da Folha de São Paulo, comentou no Twitter: “a validação nesse sentido vem do fato de estar em um meio de comunicação grande que listou um livro YA sem EVIDENCIAR que é YA. sem o clássico ‘apesar de ser um livro juvenil...’ antes do texto.” (MARTINS, 2018a), classificando assim seu livro *Um milhão de finais felizes* (2018c).

A Galera Record afirma ser dedicada a “Literatura sem fronteiras de idade ou conceitos preestabelecidos” e que “Sua proposta era, e continua sendo, atender ao público de 12 a 20 e muitos anos — leitores ávidos por novidades que falem a sua língua e retratem temas com os quais se identifiquem.” (RECORD, 2019a). A Seguinte proclama, no final de seu site, ser “o selo jovem da Companhia das Letras” (SEGUINTE, 2020).

Além, do uso de jovem, os termos YA e *young adult* (e sua tradução) também aparecem. A editora Literalize, dedicada a obras de fantasia, se define em seu site como: “nosso foco editorial é a fantasia jovem adulta.” (LITERALIZE, 2019). No entanto, em seu Twitter, se descrevem de outra maneira: “O melhor da fantasia YA para jovens e adultos” (LITERALIZE, 2019). Sobre seu selo jovem, a Rocco afirma: “Com forte presença de mercado, o selo Rocco Jovens Leitores tornou-se referência no segmento juvenil e young adult” (ROCCO, 2014), o que demonstra uma consciência de que são manifestações distintas.

Percebe-se que não existe um consenso por parte das editoras sobre uma nomenclatura, por vezes variando seu uso em diferentes plataformas da mesma empresa. É possível observar, porém, que a palavra jovem costuma ser privilegiada e que, no geral, existe uma recusa em delimitar a faixa etária englobada nos selos, seja porque ela é de fato extensa, como no caso da Seguinte e da Record,

seja para não alienar leitores variados que venham a se interessar por suas obras (“Literatura sem fronteiras de idade”). Notadamente, há uma baixa incidência da palavra juvenil. Na verdade, nos diversos discursos mostrados, o termo literatura juvenil raramente é utilizado.

Os fatos elencados até esse momento parecem apontar que, para o leitor atual, literatura *young adult* e literatura juvenil são, de fato, duas coisas distintas. Taty Leite, do canal de YouTube *Vá ler um livro*, perguntou em seu Twitter: “Quem é o maior nome de literatura YA aqui no Brasil pra vocês? Contemporâneo E vivo, hein...” (LEITE, 2019). Muitos autores novos foram mencionados, mas nomes como Thalita Rebouças e Paula Pimenta também surgiram, gerando dúvidas.

@RebecaKim_: Iris Figueiredo (não sei se Thalita Rebouças é muito YA, mas tbm vale) (...)

@LaisPNS: No momento, para mim, é a Carina Rissi. Não entendi a Paula Pimenta nas respostas. Ela não é infanto-juvenil?

@andersonvbranco: Os personagens dela cresceram durante os livros, acho, assim como a classificação dos livros. (LEITE, 2019)

Essas duas autoras são anteriores à geração das que tratamos aqui, o que pode ser um possível motivo para essa confusão. Clara Alves, em seu Twitter, também chama Rebouças de YA (ALVES, 2020), mas no site da Rocco ela é descrita como sendo um “fenômeno da literatura juvenil nacional” (ROCCO, 2014). Podemos então, observar duas situações: uma é o uso de YA para se referir a qualquer produção feita para um certo público leitor, e a outra é o uso do termo apenas para os autores mais recentes.

Mais interessante para essa discussão, porém, é o caso de Paula Pimenta, que, como visto, em 2015 foi chamada de YA pela livraria Cultura, e aparece como juvenil no site de sua editora. Apesar da série *Fazendo meu filme* ter sido iniciada em 2008, é possível perceber em seus livros uma influência da literatura juvenil em língua inglesa, tanto pelas referências a séries e filmes quanto pelo projeto gráfico, que se assemelha muito com o de obras traduzidas na época.

O diálogo citado entre os usuários @LaisPNS e @andersonvbranco revela que há um entendimento por parte dos leitores de que um livro, para ser considerado YA, deveria ser mais maduro do que um livro juvenil, ou, como chamou a usuária, **infantojuvenil**. Isso pode ser observado na menção a Carina Rissi, cujos livros têm uma clara filiação ao gênero ficção romântica, e que é publicada pela Verus, que se considera “[u]ma das pioneiras na literatura New Adult no Brasil” (RECORD, 2019b), sendo o *new adult* um gênero voltado para um público mais adulto, e que será abordado mais adiante.

O apagamento do termo juvenil parece estar relacionado com a utilização, por vezes confusa, de infantojuvenil. Na reportagem de Gabriel, os termos juvenil e infantojuvenil parecem ser usados como sinônimos, com a reportagem dizendo que a agência literária Página 7 é “especializada em autores infantojuvenis” (GABRIEL, 2019), sendo que a própria agência declara que sua missão é “lançar autores nacionais que escrevem para o público juvenil e jovem adulto” (PÁGINA 7, 2016). A editora Seguinte, ao parabenizar suas autoras Clara Alves e Luisa Geisler pelo Selo Cátedra, afirma que se trata de um prêmio “oferecido por um grupo de especialistas da PUC-Rio para os melhores livros infantis e infantojuvenis publicados aqui no Brasil.” (SEGUINTE, 2020), sendo que a própria editora se entende como um “selo jovem”. Esses são apenas alguns dos exemplos que podem ser encontrados, e mostram como, para muitos, infantojuvenil e juvenil podem ser usados de forma intercambiável, sendo visto como sinônimos.

A partir do momento em que esses dois termos são aglomerados, é como se uma lacuna fosse criada, em que uma literatura propriamente juvenil não existisse. Um exemplo disso é o concurso CLIPOP:

Nós da editora Seguinte criamos este concurso para incentivar a escrita de obras de ficção voltadas para o público jovem. Nosso objetivo é buscar novas vozes na literatura juvenil nacional

(...)

Como se inscrever

(...)

-Ser voltada para o público infantojuvenil (8 a 12 anos) ou jovem adulto (13 a 18 anos) (CLIPPOP, 2019)

Nossos grifos servem para mostrar essa falta de padronização encontrada no uso dos termos; “jovem” e “juvenil” parecem ser usados aqui para significar a mesma coisa, mas, ao chegar nos requisitos do concurso, percebe-se que essa não é a realidade. Primeiro porque se fala em obras para pessoas de 8 anos – considerados jovens apenas em um sentido amplo –, e segundo porque o termo juvenil é abandonado. A faixa etária entre 13 e 18 anos é correspondente com a faixa abarcada pelas literaturas *young adult* e juvenil, mas se optou por utilizar jovem adulto. É possível argumentar que esse exemplo, por se tratar de uma editora, não é muito significativo, uma vez que eles podem apenas ter escolhido a opção que tinha um apelo de marketing maior. Existem, porém, outras instâncias desse uso.

O termo jovem adulto começou a se popularizar por ser tradução direta de *young adult* – que têm grande influência no mercado brasileiro de livros. Em seu vídeo “Gêneros Literários: Jovem Adulto, New Adult, Romance (e mais)” (2017), a *booktuber* Paola Aleksandra apresenta alguns “gêneros” que se baseiam na faixa etária do leitor. Começando pelo infantil, entre 7 e 10 anos, e passando pelo infantojuvenil, para pré-adolescentes, Paola também faz o salto para o jovem adulto e o jovem adulto maduro, que, segundo ela, são para o público jovem e se diferenciam principalmente pelos temas abordados, que seriam mais sérios em sua variação madura – mas essa distinção não é amplamente utilizada, sendo uma criação dela.

Juan Jullian, autor de *Querido ex, (que acabou com a minha saúde mental, ficou milionário e virou uma subcelebridade)* (de agora em diante *Querido ex*), de 2019, em entrevista no podcast *Não me critica*, define sua obra como YA. Em um certo momento da entrevista, acontece o seguinte diálogo com um dos apresentadores:

J: YA é o *young adult*, vem do inglês, que é o livro pra jovem adulto. Então John Green, David Levithan, essa galera aí. É o termo que a gente usa, é mais mercadológico do que qualquer outra coisa, né. Mas é, livro pra jovens adultos, assim.

A: É, que passa por uma, tipo, é aqueles que você tá se identificando enquanto tá crescendo, mesmo.

J: Isso, é sobre transformação, sobre descobertas, você quer descobrir o seu lugar no mundo, quem que eu sou...

A: é mais maduro do que infantojuvenil, pelos temas que abordam. (NMC, 2019)

O apresentador e o escritor associam o termo YA ao público “jovem adulto”, em vez de adolescentes. Eles também se referem a temas presentes nesses livros, como crescimento e identificação, e não a uma faixa etária. Eles contrapõem o “livro pra jovem adulto” ao “infantojuvenil”, não mencionando o termo juvenil.

Ao analisar o que foi exposto até aqui, podemos começar a traçar uma noção do que está sendo construído como YA nacional por esses diferentes agentes. Nota-se que se destina a um público jovem, não necessariamente adolescente – o que pode ser percebido, por exemplo, ao analisar a descrição do selo jovem da Record, Galera, que aponta seu público-alvo como sendo de “12 a 20 e muitos anos”, alegando que é “sem fronteiras de idade” (RECORD, 2019a) –, buscando alcançar uma faixa etária mais ampla. Isso se reflete nos personagens de muitos dos livros YA publicados nos últi-

mos anos no Brasil, como *Um milhão de finais felizes*, em que o principal tem uns 20 anos; *Você tem a vida inteira*, de Lucas Rocha, de 2018, que tem três narradores, com 20, 22 e 25 anos; e *Céu sem estrelas*, de Iris Figueiredo, de 2018, tem uma protagonista 18 anos que está iniciando a faculdade. Mesmo quando os protagonistas são adolescentes, eles tendem a ser mais velhos, em torno de 16-17 anos, como em *Conectadas* ou *O amor não é óbvio*.

Como visto no podcast, os aspectos temáticos também são importantes para caracterizar essa literatura YA. O conteúdo é visto como mais maduro, seja pela abordagem, seja por esses autores enxergarem suas obras como possível espaço de reflexão. No Twitter, Martins criticou a empresa TAG, um clube de assinatura de livros, por ter afirmado em um e-mail para os assinantes que a caixa dedicada a “literatura que faz pensar e desafia o leitor a sair de sua zona de conforto” (MARTINS, 2018b) não enviaria livros *young adult*. Para o autor, “uma empresa que diz que literatura YA não faz pensar desrespeita não só os autores e as editoras mas, principalmente os leitores”, e afirmou que:

atualmente a literatura YA é uma das poucas que tem tido a coragem de se posicionar e dar nome aos bois. falar sobre RACISMO, HOMOFOBIA, GÊNERO, CULTURA DE ESTURPO (sic) etc sem maquiagem o tema e ainda assim se colocar como um livro comercial que vai para as prateleiras das livrarias. (MARTINS, 2018b)

A literatura YA nacional, então, não se deixa limitar por tabus ou pelo que se consideraria apropriado para um público jovem. Esses livros apresentam uma variedade de temáticas, que passam desde conflitos do dia a dia, como amor e amizade, a assuntos considerados “pesados”, como saúde mental, homofobia e ISTs. É, em muitos momentos, uma literatura engajada, abordando questões de importância social e com foco na representatividade.

Começa, então, a se construir uma imagem de como essa literatura YA é percebida pelo público e pelos autores. É interessante, aqui, voltar ao *hotsite* da Livraria Cultura, que trazia um breve texto sobre essas obras: “é uma verdade universalmente reconhecida que nós, quase sempre, acabamos por buscar o romance em cada livro que lemos. (...) quem sabe, você não encontra aqui o romance que tanto deseja”. Essa descrição, que traz o romance como o principal elemento dessas narrativas, não só não se aplicava aos livros que eles mesmos selecionaram como está muito distante da visão atual sobre a literatura para jovens (adultos). A fala de Martins aponta que, para ele, a literatura YA vai além de histórias de amor envolventes, trazendo temas relevantes para os jovens e para a sociedade. Apesar de muitos terem sim um tom leve e do romance se fazer presente em todas as obras citadas até agora, isso não significa que os assuntos mais sérios são deixados de lado ou não são tratados com responsabilidade. Entende-se que não é uma leitura incapaz de criar reflexão, e que ela ser comercial

e acessível não se reflete em sua qualidade e potencial. A *thread* de Martins aponta para um preconceito recorrente quanto ao YA (e contra a literatura juvenil em geral, seja no contexto estadunidense ou no nacional), de que se trata de uma “literatura menor”, ao que leitores e autores vêm se posicionando bastante contra.

Esse preconceito pode ser sentido na academia e na sociedade em geral, gerando uma possível contradição. O termo (infanto)juvenil parece vir acompanhado de toda uma carga negativa, de obras simplórias, o que não é real. Luft, ao fazer um panorama da literatura juvenil premiada no século XXI, aplica a elas as linhas temáticas de Teresa Colomer e mostra que a literatura nacional tem um grande foco no psicológico dos protagonistas, - ao trazer “a abordagem de conflitos familiares, amorosos, bem como a tematização de questões polêmicas e presentes na vida do jovem atual” (2010, p.122) e que “apresentam um sentido político e ideológico” (2010, p.125), trazendo ainda denúncias sociais relevantes - deixando claro como esse preconceito com a literatura juvenil é infundado, e não leva em conta o conteúdo real de muitas dessas obras. Entretanto, ao olhar para as obras analisadas por Luft, percebe-se que são livros cujo público-alvo é, de fato, mais novo, o que as diferencia, pelo menos parcialmente, da produção abordada aqui.

Apesar de infundado, tal preconceito deixa marcas nos próprios leitores. A preferência pelos termos jovem e YA parece indicar uma intenção de se distanciar desse imaginário negativo e de uma literatura percebida como mais imatura, por ser feita para um público mais novo. Quando se analisa o que é dito sobre a literatura (infanto)juvenil e jovem (adulta), porém, nota-se que ambas são entendidas como literaturas focadas em representar as diversas facetas da realidade de seus leitores, com seriedade e profundidade – ou seja, o que diferencia elas não são as temáticas escolhidas, mas sim o que se entende como as vivências e necessidades do público-alvo, que se percebe como sendo diferente.

Depois de discutir o que é o YA nacional, vale ressaltar que o que se entende por este termo não necessariamente corresponde à definição de YA estadunidense, pelo menos em sua concepção acadêmica. Foi dito que a literatura *young adult* é aquela que se dirige para um público aproximadamente entre os 12 e 18 anos, a partir do que se conclui que esse público mais novo, aparentemente excluído da variante brasileira, é sim contemplado por essa literatura nos EUA. Apesar de existirem algumas diferenças na abordagem e na linguagem utilizada nas obras voltadas para jovens entre 12 e 14 anos, elas são sim YA, seguindo as mesmas estruturas e convenções que obras para leitores um pouco mais velhos.

A faixa etária do YA brasileiro parece se aproximar mais de outro subsistema literário, o *new adult* (NA). O YA começou a fazer um sucesso cada vez maior com adultos, que, apesar de apreciarem essas obras, sentiam que elas já não atendiam suas questões pessoais. Então, o *new adult* se popularizou nos EUA como tendo protagonistas levemente mais velhos que YA, de 18 a 20 e poucos

anos e trazendo temas do interesse de adultos. Amy Patee (2017) usa o termo “adultos emergentes” para se referir a este público, aludindo ao fato de estarem também em um período de transição posterior à adolescência – o fim dos estudos e o início da vida profissional e da responsabilidade financeira, importantes marcos do início da fase adulta. Mais importante para a presente discussão é o conteúdo erótico, uma característica relevante das obras denominadas NA, que contém cenas mais explícitas em comparação com o YA. Em termos de forma, porém, os dois subsistemas literários ainda têm muitas semelhanças.

Esse aumento no número de leitores adultos que leem obras voltadas para adolescentes fez com que o mercado editorial se voltasse para duas direções, uma consequência da outra. A primeira foi o surgimento do NA, cuja presença de conteúdo sexual explícito acabou criando um certo desprezo em um grupo de leitores; a segunda foi a iniciativa das editoras de começar a publicar obras YA pensando nesses leitores adultos, o que se refletiu em protagonistas mais velhos. Sobre essa questão, Michael Cart reflete:

Às vezes me pergunto se passar muito tempo focando no aumento explosivo de leitores adultos de livros YA vai fazer com que as editoras de YA se voltem cada vez mais para o NA, às custas de leitores de YA mais novos, e ouvi alguns bibliotecários e livreiros lamentarem a morte recente do YA com histórias inocentes e protagonistas mais jovens - de 12 a 16 anos. (CART, 2014, tradução nossa).

O fato de o mercado editorial ter negligenciado essas obras com protagonistas mais jovens gerou diversas críticas por parte da academia e de outros profissionais do livro, uma vez que descaracterizou o que antes se entendia por literatura *young adult*, que eles temem não mais dialogar com o adolescente. Por um lado, parece ter havido uma expansão da percepção de YA; por outro, as fronteiras entre essas duas literaturas, que já não eram tão bem delineadas, ficaram ainda mais confusas. Os protagonistas têm idades e problemas semelhantes, as temáticas se repetem, os projetos gráficos são similares – e o resultado é que o leitor muitas vezes não sabe o que vai encontrar.

Essa expansão da faixa etária do público leitor de YA também foi observada no Brasil. Porém, apesar de o termo NA já ter sido importado pelo nosso mercado e circular na área editorial, tendo até representantes nacionais, como Carina Rissi, nota-se que não é tão popularizado quanto YA, o que é comprovado pela conversa de tweets já mencionada, que mostra que Rissi é por vezes vista como uma escritora de YA.

Foram apresentadas, até o momento, a percepção e as construções de sentido em torno dessa

produção nacional atual que se entende como jovem adulta. Mas, afinal, o que se apreende da leitura dessas obras em relação ao seu lugar na literatura?

Com o objetivo de oferecer exemplos atuais sobre esta literatura no Brasil, foram selecionadas algumas obras de destaque que são consideradas YA, seja pelos leitores, seja pelos próprios autores. São elas: *Querido ex*³, de Juan Jullian; *Um milhão de finais felizes* (UMDFF) e *Quinze dias* (2017), ambos de Vitor Martins; e *Você tem a vida inteira* (VTVI), de Lucas Rocha. Os dois últimos, inclusive, serão lançados nos EUA em 2020, pela editora Scholastic, como YA, mostrando o reconhecimento das obras brasileiras lá fora dentro desse subsistema.

Querido ex é o livro de estreia de seu autor, no qual um jovem universitário escreve cartas a seu ex relembrando os momentos bons e ruins do namoro. O autor aborda assuntos como baixa autoestima, relacionamento abusivo, violência sexual e relação interracial; apesar da seriedade dos temas, a narrativa é por vezes leve e divertida, com muitas referências à cultura pop.

Entre esses autores, o mais famoso e com mais títulos publicados é Martins. *Quinze dias* conta a história de Felipe, que vê seus planos de férias frustrados quando a mãe diz que o vizinho, Caio, por quem ele é apaixonado, irá passar quinze dias em sua casa. Ao longo da narrativa, Felipe revela suas questões com autoestima, gordofobia e *bullying*, e como isso resultou em alguns bloqueios. Em seu segundo romance, UMDFF, temos a história de Jonas, um jovem que começou a trabalhar enquanto decide se quer fazer faculdade. Jonas passa por uma jornada de crescimento e autodescoberta, ao mesmo tempo em que vive seu primeiro relacionamento e precisa lidar com a homofobia de seus pais, religiosos e conservadores.

Em VTVI, primeira obra de Rocha, a narração da história é alternada entre três protagonistas, que têm suas vidas entrelaçadas após um exame de HIV. Ian (22 anos) e Victor (20) se conhecem na sala de espera, onde aguardam pelo diagnóstico. Henrique (25) já vive com o vírus há cinco anos e está indetectável; por intermédio de Victor, auxilia Ian, que se descobre soropositivo. Com uma narrativa divertida e sensível, o enredo envolve *drag queens*, estigmatização do HIV, aceitação e relacionamentos sorodiscordantes.

Como visto acima, as obras selecionadas têm enredos bastante distintos entre si e protagonistas com idades e vivências variadas. Ainda assim, é possível destacar algumas características em comum, que mostram a influência e elementos da literatura YA de língua inglesa. Alguns desses elementos mostram que essa influência se dá na construção narrativa.

Todos os livros mencionados giram em torno do desenvolvimento pessoal dos personagens, seja tentando lidar com suas questões internas, como autoimagem e inseguranças, ou problemas so-

3 Utilizamos, para esse trabalho, a versão em e-book lançada em 2019. O livro será relançado em 2020 pela Galera Record e pode sofrer alterações.

ciais que têm um impacto na sua vida, sendo confrontados com situações que quebram sua rotina e que trazem algum aprendizado a eles sobre si mesmos. Esse tipo de história é recorrente na literatura YA, por conta da influência do *Bildungsroman* em sua origem, sendo comum narrativas que seguem a estrutura de um evento inicial que instaura um estado de crise que faz com que o protagonista precise fazer uma reavaliação de seu mundo e suas relações (FARIAS, 2016). Em diferentes escalas, todos esses romances apresentam uma variação desse modelo. Um momento importante nessa estrutura narrativa é quando a personagem tem um momento de uma quase epifania em que percebe seu papel como agente transformador de sua vida, e faz um apanhado do processo que passou durante o livro. Isso pode ser visto de forma clara em *Quinze dias*, quando Felipe, após um momento de reflexão, escreve: “Enquanto penso nisso tudo, sinto que estou perto de descobrir algo grande e esclarecedor sobre mim mesmo.” (MARTINS, 2017, pos. 3005). De fato, o jovem consegue ultrapassar seus bloqueios, inclusive relativos ao seu próprio corpo, chegando à conclusão que ele “não é uma bomba” (MARTINS, 2017, pos. 3030). *Querido ex* também tem um momento semelhante no final a história, quando o protagonista, após passar tanto tempo escrevendo cartas com foco no ex abusivo, consegue enfim se desvencilhar da relação, atingindo uma independência emocional:

O mundo era só meu. Meu para fazer o que quisesse. Meu para que eu dê o rumo que eu bem entender para a minha vida (...) Foda-se você. Ali estava eu, sozinho, (...) capaz de tomar a rota que eu quisesse, parar e seguir na hora que eu bem entendesse. E aquele choro virou um riso, que virou gargalhar, que virou um grito de empolgação, de euforia, de liberdade. Os pássaros cantavam, a madrugada me cobria. (JULLIAN, 2019, pos. 1685)

A citação de Jullian aponta outro aspecto do *young adult* estadunidense na literatura nacional: o trabalho poético com a língua. É comum, nessas obras, longas passagens de texto floreado, com intenso uso de figuras de linguagem. Isso é tão marcante nessas narrativas, que, por vezes, alguns desses livros são criticados por serem pretensiosos e não representarem de forma honesta a fala de jovens. Um outro exemplo desse aspecto estético pode ser visto em *VTVI*, quando Henrique e suas amigas *drag queens* arremessam balões de tintas coloridas na casa de seu ex, que revelou sua sorologia na internet. Ao descrever a cena, o jovem intercala as ações com versos da música “O tempo não para”, que está tocando: “e quando, por fim, Cazuzza canta que vê o futuro repetir o passado e que vê um museu de grandes novidades, arremesso o último balão, que explode na cor vermelha” (ROCHA, 2018a, p.275). Mesmo que essas características citadas pudessem ser influência de uma literatura que não a YA estadunidense, uma vez que não são exclusivas dela, é possível traçar esse paralelo não só por ser uma característica marcante dessa literatura, mas também pelo fato de esses autores se decla-

ram leitores de YA. Jullian, por exemplo, na já citada entrevista, diz que sua maior inspiração é *As vantagens de ser invisível*.

Já foi exposto que o que mais se difere do YA nessa seleção é a idade, visto que a maioria desses protagonistas são adultos, quase todos na faculdade. Resta determinar se esse fator é o suficiente para afastar essas obras do YA e, talvez, aproximá-la do NA, que tem características formais semelhantes. Cada livro, porém, tem suas particularidades quanto a esse assunto.

O primeiro romance de Martins segue o modelo tradicional do YA, tanto em relação à temática quanto à forma. As angústias do protagonista são comuns na adolescência, e a resolução do enredo segue um padrão já estabelecido nesse subsistema. UMFF tem um protagonista mais velho, fora da escola e com um emprego, mas os temas de autoconhecimento e processo de descoberta também são fortes, fazendo com que o livro se encaixe como YA.

O erotismo é um elemento-chave do NA, que se encontra marcadamente ausente das narrativas desses novos autores brasileiros no geral. Normalmente, a sexualidade é tratada de maneira semelhante ao que se observa no YA, sendo mais insinuada do que mostrada, mais voltada para o romântico do que para o *sexy*. A exceção é *Querido ex*, em que após uma cena carregada eroticamente, o protagonista narra: “Ele me comeu de quatro” (JULLIAN, 2019, pos. 1047). A escolha de palavras durante o encontro sexual se afasta do que é esperado em uma narrativa YA, o que, somado à idade do protagonista, dentre outros aspectos, faz com que este seja o livro que mais se afasta de um modelo tradicional do *young adult*.

A estrutura narrativa de VTVI também parece se distanciar do YA, especialmente pela diferença entre seus narradores. Ian e Victor seguem um padrão mais comum de narradores juvenis, principalmente o último, que passa por um notável processo de aprendizado. Henrique, por outro lado, diverge desse modelo: enquanto os outros estão envoltos com a autodescoberta e incertezas sobre si, ele tem segurança em sua identidade, e dá indícios de já ter passado por esse processo que vemos em Victor e Ian. Henrique, aos 25 anos, é independente financeiramente e estabelecido em seu emprego, e a descrição de sua trajetória o coloca mais firmemente no que se entende por adulto. A escolha de ter três narradores com vivências tão distintas põe VTVI no limiar entre o YA e uma literatura mais adulta. Talvez seja por esta razão que o autor, em entrevista à Record, tenha usado o termo “literatura jovem” diversas vezes ao se referir à sua obra, não se comprometendo com o termo YA (ROCHA, 2018b).

Essa tendência em obras recentes de protagonistas mais velhos talvez se dê pela idade desses novos autores, se aproximando de suas vivências – não em termos biográficos, mas na natureza dos temas abordados. As questões representadas podem ser entendidas, então, como questões da juven-

tude, aqui não como sinônimo exclusivamente de adolescente, mas sim de uma fase da vida que se estende para englobar um momento de transição para a vida adulta, marcado por mudanças.

Jovem é a palavra-chave. Além de unir todas as narrativas mencionadas, ela desponta em meio às confusões terminológicas do cenário brasileiro. De fato, literatura jovem nos parece uma boa expressão para denominar esse fenômeno que tem tentado – e conseguido – se afastar de noções pré-concebidas do que é a literatura infantojuvenil e/ou juvenil. Esse termo é propício, também, para indicar a expansão no público-alvo dessas obras que já ocorreu, e dribla uma carga de preconceitos que parecia haver na utilização de outros nomes. Em comparação ao YA ou o “jovem adulto”, originado de uma tradução literal e imprecisa, o uso de “jovem” demonstra uma recusa na estrangeirização; ainda que se note uma influência de fora na nossa literatura, a representação da cultura brasileira se faz presente nessas obras. Assim como o YA estadunidense está passando por um período de reformulação – e incerteza –, esses novos autores estão também reformulando o que é escrever para jovens no Brasil e, com isso, misturam influências que tornam difícil encaixá-los em modelos pré-estabelecidos que não preveem suas particularidades. É possível colocar essas obras sobre o escopo do YA, mas talvez um termo nosso fosse mais significativo.

Este fenômeno é novo e, por isso, a investigação aqui proposta está em seus estágios iniciais. Assim, entende-se que se trata de uma discussão ainda em aberto, uma vez que esses autores são em sua maioria iniciantes e com poucas publicações, não sendo possível prever o rumo que tais produções tomarão. Nesse contexto, nosso objetivo não foi dar respostas concretas ou finais, mas sim propor um debate que pode ser de importância por trazer uma perspectiva acadêmica para obras que já têm comprovado apelo com o público.

Referências

ALVES, Clara. Conheça meus livros, a thread. Rio de Janeiro, 19 de abril de 2020. Twitter: @altaexposicao. Disponível em: <https://twitter.com/altaexposicao/status/1251965089713983488>. Acesso em: 09 mai. 2020.

ALVES, Clara. Elayne Baeta é a cara do YA nacional. In: BAETA, Elayne. *O amor não é óbvio*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2019.

CARCIOFI, Sandra. Hotsite/Buscador Literatura Young Adult. *Behance*, 2015. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/31798417/HotsiteBuscador-Literatura-Young-Adult>. Acesso em: 22 mai. 2020.

CART, Michael. *Young Adult Literature: From Romance to Realism*. Chicago: American Library Association, 2010.

CLIPPOP. *Home*. [s.l.], [2019?]. Disponível em: <http://clipop.mystrikingly.com/>. Acesso em: 19 mai 2020.

- FARIAS, Cássia. *Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil*. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.
- FIGUEIREDO, Iris. YA brasileiro contemporâneo. *Goodreads*, 18 de outubro de 2017. Disponível em: https://www.goodreads.com/list/show/116769.YA_brasileiro_contemporaneo. Acesso em: 09 mai. 2020.
- GABRIEL, Ruan de Sousa. ‘A pluralidade sexual está na ficção e na vida dos leitores’, dizem autores e editores de livros para jovens. *O Globo*, 09 de setembro de 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/a-pluralidade-sexual-esta-na-ficcao-na-vida-dos-leitores-dizem-autores-editores-de-livros-para-jovens-23937432>. Acesso em: 01 mai. 2020.
- GÊNEROS LITERÁRIOS: Jovem Adulto, New Adult, Romance (e mais), 2017. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Paola Aleksandra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EEVnc53OXoU>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- JULLIAN, Juan. *Querido ex, (que acabou com a minha saúde mental, ficou milionário e virou uma subcelebridade)*. 1ª ed. [s.l.]: Transversal, 2019. *E-book*.
- LEITE, Tatiany. Quem é o maior nome de literatura YA aqui no Brasil pra vocês? [s.l.], 2019. Twitter: @atianyLeite. Disponível em: <https://twitter.com/atianyLeite/status/1159540571612045313>. Acesso em: 09 mai. 2020.
- LITERALIZE. Conheça um novo mundo. [s.l.], [2019?]. Disponível em: <https://literalize.carrd.co/>. Acesso em: 09 mai. 2020.
- LITERALIZE. Editora Literalize. [s.l.], 2019. Twitter: @ed_literalize. Disponível em: https://twitter.com/ed_literalize. Acesso em: 09 mai. 2020.
- LUFT, Gabriela. “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 111-130. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9712>. Acesso em: 09 mai. 2020.
- MARTINS, Vitor. me sentindo validado demais (...). 2018a. Twitter: @vitormrtns. Disponível em: <https://twitter.com/vitormrtns/status/1073190405594853376>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- MARTINS, Vitor. mta gente na minha timeline está falando a respeito (...). 2018b. Twitter: @vitormrtns. Disponível em: <https://twitter.com/vitormrtns/status/986323645495758849>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- MARTINS, Vitor. *Quinze dias*. Rio de Janeiro: Globo Alt, 2017. *E-book*.
- MARTINS, Vitor. *Um milhão de finais felizes*. Rio de Janeiro: Globo Alt, 2018c.
- NMC #266 - Querido ex. Locução de Thiago Arzakom, Heitor Gomez, Mateus Benevenuti e Juan Jullian. Não Me Critica, junho de 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5tNxcUUuBR38TTkAfJLcJZn?si=6R-QmsAGkRNqKKbeiCw6SFw>. Acesso em: 09 mai. 2020.

PÁGINA 7. Sobre Página 7 Agência Literária. [s.l.], 2016. Disponível em: http://agenciapag7.com.br/?page_id=49. Acesso em: 10 mai. 2020.

PATEE, Amy. Between Youth and Adulthood: Young Adult and New Adult Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, v.42, n.2, Summer 2017, pp. 218-230, Johns Hopkins University Press. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/660188/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

RECORD. *Galera*. [s.l.], [2019?]a. Disponível em: <https://www.record.com.br/editoras/galera/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

RECORD. *Verus*. [s.l.], [2019?]b. Disponível em: Verus: <https://www.record.com.br/editoras/verus/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

ROCCO. *Rocco Jovens Leitores*. [s.l.], [2014?]. Disponível em: <https://www.rocco.com.br/selo/rocco-jovens-leitores/>. Acesso em: 09 mai. 2020.

ROCHA, Lucas. *Você tem a vida inteira*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018a.

ROCHA, Lucas. “Você tem a vida inteira”, de Lucas Rocha. *Record*, 15 de agosto de 2018. 2018b. Disponível em: <https://www.record.com.br/voce-tem-a-vida-inteira-de-lucas-rocha/>. Acesso em: 11 mai. 2020.

SEGUINTE. *Página inicial*. [s.l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.editoraseguinte.com.br/>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SEGUINTE. O selo é oferecido por um grupo... [s.l.], 2020. Twitter: @editoraseguinte. Disponível em: <https://twitter.com/editoraseguinte/status/1223360577373974528>. Acesso em: 26 mai. 2020.

TRITES, Roberta. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa: University of Iowa Press, 2004.

UM MILHÃO de finais felizes | YA Nacional, 2019. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Eduardo Cilto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=irb-gopDWqk>. Acesso em: 02 mai. 2020.

“QUIETINHA, QUE A HISTÓRIA VAI COMEÇAR”: A CRIANÇA E A VOZ NA LITERATURA INFANTIL

“SILENCE, THE STORY IS ABOUT TO BEGIN”: THE CHILD AND THE VOICE IN CHILDREN’S LITERATURE

Tatiane Kaspari¹

Amanda Santos da Silveira Fernandes²

Resumo: Este trabalho defende que o aspecto formador da literatura para crianças está atrelado à inscrição de recursos estéticos aurais, capazes de mobilizar e de representar a voz infantil. O estudo qualitativo e bibliográfico recorre a teorias interdisciplinares para estabelecer relações entre infância, literatura, escola e auditividade. A partir dessa base conceitual, analisa as obras *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, e *Uma história meio ao contrário*, de Ana Maria Machado.

Abstract: This paper argues that the formative aspect of children’s literature is linked to the registration of aural aesthetic resources, capable of mobilizing and representing children’s voices. The qualitative and bibliographic study uses interdisciplinary theories to establish relationships between childhood, literature, school and hearing. Based on this conceptual basis, this article analyzes the literary works *O reizinho mandão*, by Ruth Rocha, and *História meio ao contrário*, by Ana Maria Machado.

Palavras-chave: Infância; Literatura infantil; Escrita aural; Formação identitária.

Keywords: Childhood; Children’s literature; Aural writing; Identity formation.

Pode algo existir sem ser nomeado? A resposta é negativa para estudiosos como Phillippe Ariès (1981), que interpreta a escassez de representações artísticas e culturais da criança até o século XVII como prova da inexistência da infância na sociedade anterior à ascensão burguesa. Contestado por muitos autores, Ariès legou à modernidade um novo campo de estudos, concentrado na “infância”, que, etimologicamente, remete ao latim *infantia*, rótulo atribuído ao indivíduo incapaz de falar.

Historicamente, o reconhecimento das particularidades do período anterior à fase adulta resultou na elaboração de meios para desenvolver aspectos intelectuais e emocionais da criança, de acordo com os padrões sociais vigentes (ZILBERMAN, 2015). Nesse cenário, a escola emergiu como uma entidade capaz de desempenhar essa função, por meio da disseminação da cultura escrita, lançando mão de uma literatura especialmente formulada para educar as crianças. Progressivamente, os textos

1 Doutora e Mestra em Processos e Manifestações culturais (Feevale); Licenciada em Letras – Português (UNISINOS) e em Pedagogia (Uninter).

2 Licenciada em Letras - Português/Inglês (IFRS).

literários produzidos para essa faixa etária foram se consolidando como uma via de inserção da palavra escrita no universo oral da infância. Assim, embora as classificações etárias e a conceitualização da infância continuem sofrendo alterações, geográfica e culturalmente determinadas, o ato de falar prossegue, na contemporaneidade, sendo uma demarcação simbólica dos espaços destinados às crianças em uma sociedade.

Considerando que o polo produtor da literatura infantil está sempre concentrado no adulto, a literatura infantil pode configurar-se como uma espécie de traição à criança (ZILBERMAN, 2003), cuja voz fica subsumida em textos onde predomina a expressão moralizante do adulto. Nessa perspectiva, o presente trabalho, de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa, relaciona o aspecto formador da literatura infantil à composição estética, particularmente revelada na inscrição de recursos sonoros identificados com a criança. Objetiva-se, portanto, analisar a natureza aural (LIBRANDI-ROCHA, 2014) das obras *O Reizinho mandão*, de Ruth Rocha (1982), e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado (1999), vinculando-a ao caráter emancipatório³ das narrativas.

A escrita aural parte do pressuposto da análise da literatura brasileira em um contexto de busca pela descolonização da escrita. Nesse sentido, tal conceito pode ser aplicado à literatura infantil, pois os elementos que sustentam a auditividade no texto – ainda que não esgotem as polaridades constitutivas dessa produção literária –, aproximam a criança da narrativa e potencializam o caráter formador da literatura. Deste modo, atribui-se ao narrador o papel de interlocutor do leitor infantil, afirmando-se a escrita como lugar de representatividade da criança.

No fio da História, as histórias e as crianças

Gênero recente e intimamente ligado à Pedagogia em sua gênese, a literatura infantil emergiu na esteira de mudanças sociais do século XVIII, como a ascensão da burguesia, o fortalecimento da noção de privacidade no núcleo familiar e a reorganização da escola (ZILBERMAN, 2003). Na sua origem, os textos voltados a crianças decorriam de narrativas folclóricas ou populares que foram adaptadas em diferentes níveis para alcançar efeitos moralizantes. Para a pesquisadora Regina Zilberman (2003), a partir dos ideais burgueses, as adaptações das histórias incidiram sobre os assuntos, excluindo-se temáticas consideradas inadequadas à infância; sobre a forma, adequando-se os textos à percepção e ao nível de compreensão de mundo pelo leitor; sobre o estilo, tornando-se a linguagem acessível à criança.

³ Considerando o sentido etimológico do vocábulo *emancipar* – não estar preso à mão de outrem/ estar livre de tutela –, é preciso reconhecer que o caráter emancipador na literatura infantil é sempre relativizado, já que não se pode eliminar por completo as marcas ideológicas do pensamento adulto na concepção das narrativas para crianças. Assim, a obra poderá ser emancipadora se, renunciando à natureza moralizante da voz adulta, promover a fruição artística que amplia o domínio da linguagem e que favorece a compreensão do mundo real.

Ainda que os textos contemporâneos se valham de novas fórmulas criativas, a adaptação segue possuindo caráter estrutural na literatura infantil, pois

[...] ela procura amenizar o outro lado da assimetria de que provém, qual seja, a maciça influência do adulto, que é o criador, sobre a criança. No entanto, essa não chega a ser completamente anulada, e a introdução do conceito de adaptação – uma relativização do lugar do adulto no livro para a infância – somente acentua esse fato (ZILBERMAN, 2003, p. 143).

Na relação unilateral da literatura infantil – é sempre o adulto que escreve para a criança –, o conceito de infância é fundamental, pois é a identidade do leitor que, de alguma maneira, confere uma unidade a essa produção. Em outras palavras, a literatura infantil não conhece um único tema nem um gênero específico, além de admitir ilustrações e gerar “modalidades próprias, como o conto de fadas ou a história com animais” (ZILBERMAN, 2003, p. 47).

Especialmente no contexto escolar, a seleção de obras direcionadas a crianças deve considerar que, na contemporaneidade, a infância não é mais caracterizada pela fragilidade e pela incapacidade de pensamento e de expressão. No contexto atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A afirmação de que criança é um sujeito produtor de cultura fica ainda mais evidenciada no processo criador das brincadeiras, que envolve importantes aprendizados linguísticos, sociais e psicológicos – como já discutido em diferentes âmbitos por Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori. Zilberman (2003) insere a literatura infantil no âmbito das brincadeiras e das atividades lúdicas, mas, ao mesmo tempo, diferencia-a dos demais jogos infantis no que diz respeito ao espaço de participação. Especialmente em jogos e brincadeiras não-regradas, cabe à criança o lugar da ação, da produção e da criação. Já na literatura, o livro apresenta-se ao infante como obra “finalizada” do adulto, cabendo-lhe o papel da recepção. Neste caso, o espaço criativo e produtor da criança só existirá caso previsto na própria elaboração do texto, que deve permitir a identificação e provocar o exercício interpretativo do pequeno leitor/ouvinte.

Por conseguinte, a maneira como o adulto insere sua voz nos textos voltados a crianças incidirá diretamente sobre a natureza emancipadora ou opressora da produção. Para Ligia Cademartori, “a literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, a difusão de hábitos de saúde [...]. Ou o texto é pragmático ou é literário.” (CADEMARTORI, 2012, p. 48). Nessa perspectiva, o caráter moralizante ou educativo deve ser rejeitado no texto artístico, independente da forma que assumir, pois “[...] mesmo a denúncia da realidade, a que visa certo tipo de livro para jovens, pode ser tão falsa quanto o texto farto de intenções moralizantes, porque em ambos repousa a mesma meta pedagógica” (ZILBERMAN, 2003, p. 50).

Um contraponto à rejeição do aspecto educativo na literatura infantil é apresentado por Celia Doris Becker, que recorda da consolidação de textos, com teor pedagógico, na cultura universal. Destacam-se, nesse grupo, os contos de fadas compilados por Perrault e pelos Irmãos Grimm, considerados como a genuína literatura infantil. Desta forma, conforme a autora, muitas obras valeram-se do fantástico para “permaneceram por suas qualidades estéticas” (BECKER, 2001, p. 35).

Partindo dessa constatação, pode-se considerar que há textos que equalizam o tratamento de temas universais tanto com uma aspiração educativa quanto com a atenção a recursos artísticos. Portanto, a abordagem da literatura no ambiente escolar se justifica pelo caráter formador da linguagem literária, que evoca significados “[...] por meio da sutileza, do sugerido, do que permanece instigante nas entrelinhas” (CADEMARTORI, 2012, p. 49). É pela inserção da criança no processo de interpretação da obra que ela ensina algo sobre o mundo, mas esse “ensinamento” não deve nem pode ser a justificativa para a produção do texto.

Afinal, a literatura preenche uma lacuna particular da criança no que se refere à compreensão do real. Em primeiro lugar, porque “qualquer narrativa, por simples que seja, compõe um modelo do real e manifesta certo modo de interpretação de algo” (CADEMARTORI, 2012, p. 46), auxiliando o infante na sistematização de suas experiências reais e simbólicas. Em segundo lugar, porque a linguagem atua como “[...] mediador entre a criança e o mundo, de modo que, propiciando, pela leitura, um alargamento do domínio linguístico, a literatura preencherá uma função de conhecimento” (ZILBERMAN, 2003, p. 45-46).

Por essa razão, a literatura pode potencializar o processo de aquisição da escrita e de reconhecimento das especificidades estruturais dos gêneros textuais, mas seu papel fundamental na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental se liga à função formadora. Esta, por sua vez, está associada à possibilidade de expressão da voz infantil, que passa, necessariamente, pela elaboração estética do texto.

Ainda que se reconheça a impossibilidade de transpor com plenitude a linguagem oral para o registro escrito, é possível intuir a vocalização na dimensão gráfica das palavras e nos arranjos linguísticos. A pesquisadora Marília Librandi-Rocha estuda textos da literatura brasileira direcionados ao público adulto, mas formula um conceito que pode ser pensado no caso da literatura infantil: as “escritas de ouvido” ou a “escrita aural”. Esse conceito abrange

[...] o estudo das propriedades acústicas da escrita, presentes tanto no momento da criação ficcional, quando o escritor ‘ouve’ vozes e as inscreve, como na leitura silenciosa, quando um mundo imaginário é despertado pela vibração sonora e imagética das palavras (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 138).

Para a autora, a incursão das propriedades acústicas em textos literários atua na descolonização do pensamento colonial, que forja modelos artísticos, ao mesmo tempo em que despreza o fictício, procurando controlar o imaginário. Em uma reflexão de cunho antropológico, Librandi-Rocha opõe o olhar do europeu ao ouvido do nativo, situando a audição como o sentido primordial nas relações simbólicas constituídas pelo povo ameríndio. Além disso, defende a personificação das personagens, pois considerá-las apenas como objetos reproduz, no processo de leitura, mecanismos de dominação.

Essas considerações podem ser articuladas ao estudo da literatura infantil, na medida em que o percurso diegético das personagens simula o comportamento que se pretende incutir no infante. Especialmente nas obras infantis emergidas no contexto burguês dos séculos XVIII e XIX, a criança é raramente representada como personagem principal e, quando isso ocorre, sua fragilidade física, moral ou econômica determina a interferência de uma força externa na resolução de problemas. Esse fato não esvazia a relevância cultural dessas narrativas, mas é possível verificar que, nelas, as personagens funcionam como objetos figurativos de uma fase problemática, marcada por fragilidade e carências, e que, portanto, necessita ser superada com o auxílio do adulto⁴.

Para subverter essa posição passiva, Librandi-Rocha argumenta que o leitor de ficção, infantil ou adulto, deve tomar as personagens como interlocutoras. Elas agenciam o receptor da narrativa para “encorpá-las”, ou seja, permitir que falem por meio do corpo de quem lê ou ouve a história (LIBRANDI-ROCHA, 2012, p. 190-1). A literatura assume, então, caráter de vivência e de “ato político de intervenção”, já que,

⁴ É relevante considerar que os contos de fada derivam de produções folclóricas, que possuíam uma cultura oral em sua base. Os recursos moralizantes são fruto das adaptações realizadas pelo projeto do Romantismo burguês. Este conferiu um acabamento artístico aos textos, mas é possível que a permanência desses clássicos na cultura ocidental esteja vinculada à sua origem folclórica – e, portanto, aural.

[...] produzidas por nós, as vozes poéticas e os personagens são nossos estranhos ou o estranho que há em nós. Eles são nossas potencialidades, que visitamos e inventamos como quem é capaz de habitar e sonhar em uma língua estrangeira. (LIBRANDI-ROCHA, 2012, p. 186).

Nessa compreensão, a literatura cumpre uma função emancipatória porque efetiva o circuito entre realidade, fictício e imaginário (ISER, 1999). O texto pulsa sonoramente e estabelece o elo com o ininteligível, com o que é prévio à própria compreensão linguística e que toma lugar, como um sussurro, na expressão poética:

Como pode ser o sussurro escrito senão pela criação ficcional, isto é, senão através de um texto que busca imprimir rítmica e onomato-poeticamente o que está atrás do pensamento (...), ou o que está aquém ou além da linguagem, como as sensações, pulsações, reverberações e timbres? (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 137).

Em se considerando o universo infantil, mesmo antes do nascimento, a criança está envolta em sonoridades que ondulam ritmos e melodias, reverberando sentimentos e sensações. Na criança, anterior à aquisição do vocabulário da língua materna, está a compreensão de que as situações de interação social possuem um esquema sonoro particular e significativo. Os balbucios, os sussurros, os gritos, as melodias reproduzidas, a indissociabilidade entre som e expressão facial constituem uma forma de comunicação sensível e simbólica do universo infantil. Instaura-se aí o que pode constituir o problema central da produção literária para esse público. O espectro aural do universo infantil é tão próprio do imaginário das crianças que dificilmente poderá ser acessado pelo adulto. Em contrapartida, o aspecto emancipador e artístico da literatura infantil depende da representação dessas vozes e sonoridades.

Silêncios, sussurros e silvos entre os muros dos reinos

Nas narrativas direcionadas ao público adulto, Librandi-Rocha identifica diferentes traços que caracterizam a escrita aural, como “a multiplicação de vozes autorais”, a construção de um modelo conversacional, em que o leitor é interpelado pelo narrador e a “exibição de uma obra *in progress* [...] como se o livro se escrevesse aqui e agora no momento mesmo em que estaria sendo lido” (LIBRAN-

DI-ROCHA, 2014, p. 133). Essas características evocam uma voz que dialoga com o leitor adulto, mas elas também estão, em certa medida, presentes em produções para o público infantil.

No âmbito da literatura infantil brasileira, duas obras que permitem essa observação são *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha, e *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado. Elas foram selecionadas para a presente análise pela relevância de suas autoras no cenário cultural contemporâneo e por apresentarem similaridades temáticas.

A narrativa de Rocha focaliza um rei menino, cujo autoritarismo provoca uma mudez geral dentre os súditos. Cansado do silêncio e de seus decorrentes monólogos, o reizinho busca, no reino vizinho, os conselhos de um sábio, que, por sua vez, recomenda-lhe procurar uma criança que ainda soubesse falar. O nó se dissolve quando uma garota se irrita e reage à ordem de calar-se, desencadeando toda sorte de manifestações orais no reino – falas, cantos, risadas etc.

Em *História meio ao contrário*, o rei é adulto, mas se comporta de maneira alienada, desconhecendo até mesmo os rituais da natureza que fazem a noite e o dia se alternarem. Diante da informação de que havia um dragão a consumir o dia, o rei ordena que ele seja morto e, como consequência, um príncipe chega ao reino para executar a missão. No entanto, as ordens autoritárias e absurdas do rei são invalidadas pela desobediência popular, capitaneada pela Pastora, uma vez que, conscientemente, a própria população compreendia a importância do dia para o trabalho e da noite para o descanso. Ao final da narrativa, o príncipe forasteiro desiste de enfrentar a fera quando seu olho – metáfora da lua – ilumina a Pastora e provoca o enamoramento de ambos. Seguindo a lógica da ruptura com as imposições autoritárias, a filha do rei também adere à resistência, negando o casamento e o papel social que lhe foram arranjados pelo pai.

Em ambas as narrativas, a harmonia advém da rebeldia diante do autoritarismo, encarnado pela figura do rei. Vale observar que a revelação da faixa etária destas personagens não chega a dissipar a ambiguidade de sua identidade, que transita entre a infância e a fase adulta. Em *História meio ao contrário*, por exemplo, embora o rei seja adulto, sua rotina é marcada pela contemplação e pela inércia: até mesmo as ações cotidianas são coordenadas de forma maternal pela rainha, sua esposa. Instala-se um contraste entre o status social do rei – e as expectativas que o leitor tece a seu respeito – e sua improdutividade em relação ao reino.

Curioso e ingênuo, o rei chega mesmo a constituir um problema para seus súditos quando ordena que matem o dragão que rouba o dia sempre ao entardecer. Os efeitos cômicos da constituição dessa personagem são um elo com o público infantil, capaz tanto de identificar-se com o rei, pelo exercício da fantasia, quanto de repelir atitudes que o aproximam do adulto, fonte do poder alienado.

Em *O reizinho mandão*, o autoritarismo do rei é punido com o isolamento e a impossibilidade

de dialogar. Sua ambiguidade identitária está no fato de que a idade biológica e seu temperamento intempestivo se relacionam com a infância. Entretanto, apontam para a identificação da personagem com o mundo adulto a indiferença diante da morte do pai, o despreço a relações de afeto, o próprio fato de o personagem inspirar medo em seus súditos com leis inúteis e com seus gritos constantes e, ao final da narrativa, a impossibilidade de comungar com a alegria do povo em um espaço sonoro e festivo.

Dessa forma, o caráter emancipatório dessas narrativas é indiciado pelo tratamento das personagens, que reservam a duplicidade da literatura infantil, fissurada entre o adulto que escreve e a criança receptora. Significativo, também, é o fato de que, nas duas narrativas analisadas, a voz da autoridade é desconstruída pela oposição de vozes advindas de sujeitos em uma situação social mais fragilizada: a criança em *O reizinho mandão*, e a Pastora, os súditos, o Príncipe e a filha do rei em *História meio ao contrário*. Assim, as tramas contrariam uma tradição literária no que diz respeito a condicionar a resolução do problema a um auxílio externo ou interferência mágica.

Há, além disso, um aspecto folclórico que é fortalecido em ambas as narrativas: a configuração de uma voz narrativa que apela à ancestralidade oral. A obra de Ruth Rocha apresenta como prólogo versos que recordam a cultura popular:

Quando Deus enganar gente...
Passarinho não voar...
A viola não tocar,
Quando o atrás for na frente,
No dia que o mar secar,
Quando prego for martelo,
Quando cobra usar chinelo,
Cantador vai se calar... (ROCHA, 1982, p. 5)

A sonoridade que emerge dos versos em redondilhas anuncia, simbolicamente, a resistência ao silenciamento, temática abordada na narrativa – e particularmente significativa no contexto de produção da obra. Com efeito, nas primeiras linhas, o narrador institui-se como voz que reverbera vozes mais antigas: “Eu vou contar pra vocês uma história que meu avô sempre contava” (ROCHA, 1982,

p. 7). Para acentuar esse efeito, o narrador lança mão de elementos linguísticos que simulam a oralidade, como o uso da linguagem informal em “E tudo o que ele fazia era **pro** bem do povo” (ROCHA, 1982, p. 8, grifo nosso) e conectivos orais como “**Vai que** esse rei morreu” (ROCHA, 1982, p. 9, grifo nosso) e “**Aí** o reizinho foi indo na direção da menina [...]” (ROCHA, 1982, p. 56, grifo nosso).

Por vezes, a voz narrativa interrompe o fluxo da história para intercalar reflexões pessoais, como exemplifica o seguinte excerto:

Eu tenho uma porção de amigos assim.

Querem mandar nas brincadeiras...

Querem que a gente faça tudo o que eles gostam...

Quando a gente quer brincar de outra coisa ficam logo zangados.

Vão logo dizendo: “Não brinco mais!”

[...] Então, como eu estava contando,

O tal do príncipe ficou logo sendo o rei daquele país. (ROCHA, 1982, p. 10-11)

No excerto, as reticências, as repetições de palavras, a informalidade linguística sustentam a ambientação oral de uma narrativa *in progress*. Em outras palavras, a ruptura da linearidade narrativa faz com que o relato aparente estar se construindo ao mesmo tempo em que evolui a leitura/audição da obra, buscando a reprodução de uma contação de história. Além disso, nesse trecho, o narrador sugere-se como criança, especialmente na menção às brincadeiras e aos amigos. Essa identidade é sustentada, ao longo da narrativa, por meio dos recursos discursivos, que frequentemente procuram assinalar um distanciamento do narrador em relação ao rei, sobre quem são revelados julgamentos: “eu tenho mesmo a impressão de que era mania de mandar em tudo.” (ROCHA, 1982, p. 15); “[...] como eu contei, ele era muito mal-educado e ia entrando na casa dos outros sem convite.” (ROCHA, 1982, p. 54).

Deste modo, ao mesmo tempo em que procura se afastar do rei, o narrador busca a adesão do público infantil, com quem procura dialogar. A voz chama a atenção para o que está sendo narrado, por meio de verbos no infinitivo – como em “Olhem só esta lei” (ROCHA, 1982, p. 15) –, pelo uso do pronome de tratamento – como em “Vocês precisam ver o pito que o velho passou no reizinho!” (ROCHA, 1982, p. 38) – e, até mesmo, por meio de uma advertência final – “Por isso, se você é uma princesa, vê lá, hein! (ROCHA, 1982, p. 66) –, que prevê a possibilidade de o leitor/ouvinte encontrar

algum “reizinho mandão” em sua realidade. Um outro convite para a integração da criança à história é a forma pronominal “a gente”, que indica uma noção de grupo e aconchega a criança no interior da ideia compartilhada, como em: “Querem que **a gente** faça tudo o que eles gostam... Quando **a gente** quer brincar [...] (ROCHA, 1982, p. 10).

Esse contato que a narrativa estabelece com seus leitores/ouvintes evidencia que a “‘escrita de ouvido’ demanda [...] leitores aptos a ‘ouvir’ um texto escrito, de modo a captar precisamente aquilo que passa entre as linhas, como a forma e o desenho de uma entonação, de um tom ou de um timbre” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 138). Assim, é através do ouvido da escritora que a entonação surge no texto e é passível de ser compreendida por seus leitores, visto que o tom de conselho, ordem e pedido, específico de cada momento narrativo, pode ser identificado pela criança com base em sua própria experiência aural. Dessa forma, recepção e criação são dois polos recíprocos da ondulação sonora.

“A escrita de ouvido necessariamente envolve um pensamento sobre a ficção como campo de audição próximo da esfera materna” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 184), reproduzindo zonas de contato entre o mundo adulto e o infantil, entre o normativo e o criativo, entre o poder despótico e a referência segura diante da realidade. Em *O reizinho mandão*, as marcas de oralidade impressas na voz narrativa geram uma aproximação por parte da criança, pela associação àquele universo que lhe é familiar, e permitem que, nas admoestações relativas ao reizinho, ecoe a voz materna – e suas correlatas – quando do reforço de comportamentos socialmente desejáveis.

O hibridismo discursivo entre a voz infantil que narra e a origem adulta de parcela dos enunciados concorre para o final da narrativa permanecer em aberto. Diante do desconhecimento do avô quanto ao desfecho do reizinho, o narrador passa a cogitar diferentes versões para o que teria ocorrido quando o feitiço do silêncio foi quebrado no reino. Ao invadir o espaço privado de expressão de uma menina, o protagonista defronta-se com a fala espontânea da criança que se nega a “calar a boca”. Essa resistência potencializa-se em uma cena sonora:

Fortes e fracas, de homens, de mulheres e de crianças.

Cantando, falando, gritando e rindo!

Eram canções de roda, de amor, de brincadeira...

E música de banda, de fanfarras e de orquestras.

O reizinho foi ficando assustado, amedrontado, perturbado com todo aquele barulho, com toda aquela alegria. (ROCHA, 1982, p. 63-64).

A menção a diferentes formas de vocalização (canto, grito, fala, riso) e o paralelismo sintático das frases mimetizam a congregação de sonoridades que provêm da ação espontânea e popular. Diante dela, desestabiliza-se o espaço do poder, que é, essencialmente, um espaço de silenciamento. A fuga do reizinho demonstra sua inadequação ao mundo sonoro e rítmico da infância, o qual ultrapassa as fronteiras domésticas e reverbera na ordem social.

Apenas sugerida está a mensagem social e política de *O reizinho mandão*, que pode ser transferida tanto a aspectos triviais da realidade, como à mediação das vontades das crianças em brincadeiras cotidianas, quanto a críticas estruturais à sociedade, especialmente se considerados os períodos de autoritarismo na política brasileira. Essa contestação já está presente desde o início, quando se ironiza a representação literária do agente do poder:

Como este rei era rei de história,

Era um rei muito bonzinho, muito justo...

E tudo o que ele fazia era pro bem do povo. (ROCHA, 1982, p. 8).

O trecho, além de mobilizar o repertório da criança receptora a respeito de suas conhecidas histórias infantis, sugere que esse tipo de autoridade absoluta, contemplando as descrições benevolentes, corresponde unicamente ao universo idealizado. Indiretamente, problematiza-se a excessiva ingenuidade atribuída à infância na tradição literária, que é novamente mobilizada no final do livro, ao aconselhar as meninas, caso sejam princesas, para que não beijem sapos, pela possibilidade de algum deles assumir a forma do “reizinho mandão” (ROCHA, 1982). Dessa forma, novamente tornam-se ambíguas as fronteiras entre o mundo adulto e o infantil no texto literário, cujas fissuras e sugestões multiplicam potencialidades significativas.

Os jogos ambíguos também estão presentes em *História meio ao contrário*, que se propõe a subverter a tradição literária escrita, iniciando o relato pela fórmula narrativa que geralmente finaliza os contos de fada: “E viveram felizes para sempre” (MACHADO, 1982, p. 4). Esse desfecho é satirizado e revertido na revelação de um estado de constante alienação do rei, a qual opõe a felicidade perene à consciência dos fatos da realidade.

A ruptura proposta enfatiza o caráter oral da narrativa, cujas primeiras páginas são destinadas a um discurso de natureza metaficcional. A voz narrativa anuncia: “Tem muita história que acaba assim. Mas este é o começo da nossa” (MACHADO, 1982, p. 4). Na sequência, tece considerações

sobre a tradição narrativa entre os índios, cuja ancestralidade é cultuada na reverberação de seus relatos. A menção a uma tradição oral não europeia reforça o processo de desconstrução do cânone, especialmente porque ela é seguida de uma crítica ironizada às “sabedorias civilizadas”: “Mas isso é coisa de índio. Homem branco hoje em dia não liga para essas coisas. Prefere saber escalação de time de futebol, anúncio de televisão, capitais de países, marcas de automóveis e outras sabedorias civilizadas” (MACHADO, 1982, p. 5).

A ironia é o recurso linguístico da ambiguidade por excelência, já que ela só é construída pelo contraste entre duas polaridades: aquilo que é expresso pelo discurso e aquilo que a situação comunicativa expressa. Os estudos linguísticos não apresentam um consenso quanto à idade em que as crianças se tornam capazes de compreender a ironia, variando entre 4 e 8 anos. De qualquer maneira, pode-se compreender que a ironia de *História meio ao contrário* pode atingir tanto o adulto, habituado a celebrar uma tradição literária colonizadora, de submissão da infância, quanto pode incidir sobre a criança, provocando-a a interpretar o texto para além da superfície e capacitando-a a compreender recursos linguísticos cada vez mais complexos.

A voz narrativa aproxima-se de seu público ao não subestimar sua capacidade interpretativa e, complementarmente, por compartilhar gostos comuns a essa fase, como em “[...] adoro a história de Peter Pan” (MACHADO, 1982, p. 5). Além disso, embora não mencione sua idade diretamente, a narradora revela sua adesão à fantasia no excerto:

Gosto muito de inventar coisas. Por isso não sou muito boa contadeira de história. Fico misturando as coisas que aconteceram com as inventadas. E quando começo a conversar vou lembrando de outros assuntos, e misturando mais ainda. Fica uma história grande e principal cheia de historinhas pequenas penduradas nela. (MACHADO, 1982, p. 5).

O trecho destacado anteriormente demonstra que, a exemplo de *O reizinho mandão*, a narrativa de Ana Maria Machado lança mão da produtividade da linguagem informal para gerar efeitos de oralidade. Eles são enfatizados com um modelo conversacional, o qual inclui o leitor no relato dos acontecimentos e pressupõe questionamentos por parte da criança, a exemplo dos excertos: “Eles explicaram. Eu não vou explicar aqui tudo de novo porque nós todos já sabemos.” (MACHADO, 1982, p. 28) e “Que Moça? Ora, a Pastora, você está ficando esquecido? Não lembra que ela tinha ficado por ali para olhar e tratar de aprender?” (MACHADO, 1982, p. 34).

O tom de impaciência da narradora com um suposto esquecimento do leitor/ouvinte se alterna com momentos de leveza sonora, em que todos são envolvidos por um jogo rítmico. Um exemplo, na

narrativa, ocorre quando os súditos, sob a ordem régia de matar o dragão da noite, procuram auxílio do Gigante de terra adormecido. Diante da arguição e do trabalho do povo, o Gigante faz eclodir a natureza em todo seu esplendor, inspirando o relato da narradora: “Para os homens, todas essas coisas levam muito tempo. Para o Gigante, não. Foi rapidinho. Num instante estava tudo feito, feito e perfeito, mais que perfeito. Para dar jeito.” (MACHADO, 1982, p. 30). As rimas no final das frases recordam uma brincadeira poética, em que a sonoridade agradável e recorrente simula a perfeição da natureza estimulada pelo Gigante. Nesse excerto, a harmonia sonora é reflexo, portanto, da conjugação do trabalho humano à produtividade da natureza, da ruidosa alegria popular e da celebração dos ciclos naturais.

A ondulação sonora também colabora na construção de uma crítica sutil, revestida de comichidade, como no trecho:

– Majestade, Dona Rainha está chamando. Disse para Vossa Majestade vir jantar, que a **real** comida já vai para a **real** mesa e está **realmente** deliciosa (MACHADO, 1982, p. 9, grifos nossos).

– Exijo que o culpado seja punido! Onde já se viu? Roubar minha **real** luz bem nas minhas **reais** barbas? (MACHADO, 1982, p. 14, grifos nossos).

A repetição vocabular assume uma brincadeira jocosa, da qual é possível extrair a entonação irônica entre o título figurativo e a alienação quanto à realidade. De maneira geral, em *História meio ao contrário*, a fluência e o ritmo da voz narrativa estão em contraste com a artificialidade que marca as interações que envolvem o rei. Quando o monarca constata o “roubo do dia”, por exemplo, recorre a uma série de vocábulos pouco habituais na fala, incompreensíveis para a princesa, e que não progridem semanticamente: “– Socorro! Acudam! Ladrões! Bandidos! Facínoras! Biltres! (MACHADO, 1982, p. 10) e “– Famigerados! Pulhas! Esbirros!” (MACHADO, 1982, p. 14). Por conseguinte, a Rainha dialoga com ele de forma singular, pois, enquanto ordena à filha que cale a boca, dirige ao marido uma linguagem infantilizada, como em: “– Majestadinha do meu coração, conta para mim, conta... Que foi que aconteceu, meu amor?” (MACHADO, 1982, p. 12).

O emprego de diminutivos em falas dirigidas ao rei indicia sua falta de maturidade e oferece um contraste ao status social do adulto que detém o poder. Diferentemente dele, a criança e sua voz, na narrativa, são marcadas pela autonomia e pela expressão de vontades conflitantes com a tradição e o comodismo, como demonstra a reação da princesa à promessa de casamento:

- Meu real pai, peço desculpas. Mas se o casamento é meu, quem resolve sou eu. Só caso com quem eu quiser e quando quiser. O Príncipe é muito simpático, valente, tudo isso. Mas nós nunca conversamos direito. E eu ainda quero conhecer o mundo. Até hoje eu nem sabia que o sol voltava todo dia tão bonito, tem muita coisa mais que eu quero saber. (MACHADO, 1982, p. 38).

Assim, a narrativa apresenta uma ideia de maturidade desvinculada de faixa etária e relacionada à disposição em aprender e aos vínculos com os processos da natureza. Essa concepção torna verossímeis as ações de Príncipe, que “[...] resolveu ficar por ali, aproveitando sua vontade de fazer alguma coisa e seu amor pelos cavalos. Acabou trabalhando de Vaqueiro, nos campos em volta da aldeia” (MACHADO, 1982, p. 40). A renúncia ao status social e sua ociosidade permitem ao Príncipe adequar-se ao contexto da Pastora, com quem se casa e inicia uma nova história, como anuncia o fechamento do livro: “E o Príncipe? Era uma vez...” (MACHADO, 1982, p. 40). Esse final em aberto evoca o início de outra narrativa, que possivelmente irá se descortinar na mente da criança que leu ou ouviu as aventuras narradas.

Essa história entrou pelo ouvido e saiu pela boca: quem quiser que conte outra

Se a escrita aural é, essencialmente, uma zona de contato entre línguas, a literatura infantil se descortina como campo privilegiado de tradução entre a linguagem da criança e a linguagem do adulto. Evidente nos textos poéticos, a auditividade também é peça-chave nos narrativos, para que se sustente um caráter emancipatório.

As narrativas mergulhadas na tradição oral povoam a história própria do surgimento da infância, ecoando nas produções literárias que se descortinam no aqui e agora. Como prática transcultural, o ato de narrar evoca a intertextualidade que promove o acesso ao patrimônio cultural, ao mesmo tempo em que o problematiza, sugerindo novas formas de lidar com a representação do imaginário associado ao mundo infantil.

Importante reconhecer que a figura do adulto não desaparece sob a trama estética dos textos literários, mas pode se colocar a serviço de uma autocrítica, especialmente se o texto assumir a artificialidade de seu processo de construção vocal. Em *O reizinho mandão* e *História meio ao contrário*, por exemplo, a jocosidade crítica está intimamente relacionada à possibilidade de uma leitura autônoma pela criança, já alfabetizada, a fim de que ela dialogue com a voz narrativa identificada com a

expressão infantil. Caso a leitura dessas narrativas seja mediada por um adulto, fica latente a artificialidade da voz que ele empresta ao texto. Assim, a superfície muda da escrita solicita que a criança invista sua voz, pois a do adulto não satisfaz plenamente a necessidade de “encorpação” do texto.

As obras analisadas neste artigo sugerem como elementos aurais o agenciamento do receptor, por meio de um modelo conversacional; a presença da ludicidade na linguagem, como os efeitos rítmicos e a comicidade; a constituição de uma voz narrativa alinhada à percepção infantil, adepta à fantasia, sem ser alienada frente à realidade; a proposição do texto como um enigma, em cuja resolução o leitor está linguisticamente implicado. É possível afirmar que *O reizinho mandão* e *História meio ao contrário* oferecem-se como ponto de partida para a imaginação da criança, que fica encarregada de dar um acabamento à trama. Essa tarefa mobiliza o repertório cultural e linguístico do leitor/ouvinte, cujos pensamentos advêm de um imaginário ainda em formação. Não restringir o final de uma história, nem constituí-la sob a base da divisão maniqueísta do mundo, pode ser uma forma de preservar e de estimular a produtividade e a criatividade da mente infantil.

Em suma, as obras analisadas expressam, por sua história, a lição que deve reverberar na literatura e na cultura. O autoritarismo é, essencialmente, o espaço de silenciar o outro, impedindo o diálogo e a aprendizagem recíproca que decorre dele. É a ditadura dos modos de ser e de agir, morada do “cala a boca”, local da moral.

Contra ele, resiste a sonoridade aparentemente ingênua das rimas, da oralidade, das brincadeiras linguísticas, que falam a respeito de um silenciamento improvável, pois ao registro mudo das palavras subjaz sua origem essencialmente aural e afetiva. Afinal, o espaço da criança é naturalmente ruidoso, envolvendo sons, ritmos, falas e histórias. É o espaço das ruas, da festa, da alegria, da mudança, da renovação, da ancestralidade... E pode ser, também, o espaço da escola, se o professor permitir que a literatura infantil, ao lado das brincadeiras, se torne celebração da infância.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BECKER, Celia Doris. História da literatura infantil brasileira. In: SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 36 – 41.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro. *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 65-77.

LIBRANDI-ROCHA, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. *O eixo e a roda*. V. 21, n. 2, 2012. Belo Horizonte, p. 179-202. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3486/3410>. Acesso em: 13 abr. 2020.

_____. Escritas de ouvido na literatura brasileira. *Literatura e sociedade*. USP: n. 19, 2014. p. 131 - 148. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/97228>>. Acesso em: 30 maio 2020.

MACHADO, Ana Maria. *História meio ao contrário*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1982.

ROCHA, Ruth. *O rezinho mandão*. São Paulo: Pioneira, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

LITERATURA INFANTO JUVENIL E ACERVOS LITERÁRIOS: ESPAÇOS ESPECULARES

CHILDREN'S LITERATURE AND LITERACY COLLECTIONS: SPECULAR SPACES

Ananda Nehmy de Almeida¹

Rodrigo Santos de Oliveira²

Resumo: Analisa-se o protagonismo da infância nas obras *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, e *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, bem como os materiais biográficos expostos no Acervo de Escritores Mineiros que promovem articulação entre literatura e musicalidade. Recorre-se à relação entre espelho e discurso em ambos espaços, à teoria de arquivo de Jacques Derrida e ao *mise en archive* desenvolvido por Reinaldo Marques. Também são propostas aproximações entre poesia e arquivamento.

Abstract: This text analyzes the representation of childhood in the works “O menino no espelho” by Fernando Sabino, and “O menino poeta” by Henriqueta Lisboa, as well as the biographical materials exhibited in the Collection of “Mineiros” Writers, promoting an articulation between literature and musicality. We use the relationship between mirror and discourse, Jacques Derrida’s file theory and the “mise en archive” developed by Reinaldo Marques. Approximations between poetry and archiving are also proposed.

Palavras-chave: Acervo; Espelho; Discurso.

Keywords: Collection; Mirror; Speech.

O objetivo deste artigo é comparar obras com a temática comum do protagonismo infantil a objetos que fizeram parte da biografia intelectual de escritores preservados em espaços de memória. Dadas as especificidades dos leitores infantojuvenis contemporâneos em contato com hipertextos, busca-se identificar os discursos especulares configurados nos textos literários e nas coleções de escritores modernos.

O menino no espelho, de Fernando Sabino, e *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, serão analisados tendo em vista a abordagem da criança como protagonista do discurso ficcional e poético. Confrontam-se objetos preservados no Acervo de Escritores Mineiros (AEM), localizado na Biblioteca Central da UFMG, que dizem respeito a concepções do literário, da infância e da cultura traduzidas nas cenografias de escritórios dos autores.

¹ Doutoranda em Estudos Literários – Literatura Comparada -, na UFMG. Mestre em Teoria da Literatura pela mesma instituição

² Doutorando em Estudos Literários.

O romance de Fernando Sabino apresenta um menino como narrador-personagem, cujas aventuras ambientadas na Belo Horizonte de 1930 são marcadas pelo uso de jogos especulares. Da mesma forma, mas, no campo do gênero lírico, a poeta Henriqueta Lisboa recorre a esse elemento lúdico em *O menino poeta* ao entremear, no corpus de poemas selecionados para este estudo, o discurso da criança e seu protagonismo à voz do eu-lírico.

O espelho deve ser analisado no nível do discurso como artefato constituído de jogos de linguagem observados a partir da arquiteitualidade. Segundo Gérard Genette (2010), esse conceito engloba procedimentos de escrita que surgem nas tramas de tipos de discurso, ao mesclar gêneros literários e de modos de enunciação. Recorrendo ao arquiteito, Ruth Silviano Brandão (2010) observa como o jogo, os maquinismos ou a bricolagem de vozes, resíduos discursivos ou gêneros constituem o espelho em sua multiplicidade - côncavo, convexo, inverso - como espaço de encenação de um espetáculo na literatura. O espelhamento compreendido em sua dimensão discursiva se apresenta também em determinados objetos colecionados pelos escritores. Dentre os pertences de Fernando Sabino, sua coleção de miniaturas sinaliza para os leitores o trajeto do escritor nos campos da música e da literatura. Pertence à série iconográfica do acervo de Henriqueta Lisboa, além de retratos e paisagens, o quadro que traz a poética do duplo na infância inserida numa atmosfera sonora e bucólica, simbolista e moderna.

Para realizar a comparação dessas séries com o texto literário, deve-se considerar as formas de organização dos resíduos biográficos no plano institucional tendo em vista a teoria de Jacques Derrida articulada nos estudos de Reinaldo Marques (2015) desenvolvidos sobre o AEM. Segundo Derrida (2001), a montagem do arquivo é operada com o uso de princípios ontológico ou histórico; de consignação, referente à classificação e à organização do material preservado, além do nomológico, associado à lei ou às suas regulamentações. O arconte é o guardião do arquivo e o instaura numa domiciliação, sendo ambos variáveis, tendo em vista que o material pode ser migrado do espaço público para o privado. Tanto o responsável pelos documentos e objetos preservados como a sua configuração no museu ressignificam o material ao organizá-lo para seus visitantes num contexto institucional. A “pulsão anarquívica”, indicadora da ruptura com os critérios de consignação, ontológico e nomológico do arquivo, permite ler a contrapelo, no modelo benjaminiano, as séries fundadas pelos escritores-colecionadores.

Reinaldo Marques (2015) propõe que a pesquisa observe a *mise en archive* dos acervos literários, ou seja, sob quais critérios esses objetos colecionados pelos escritores em seus percursos biográficos são postos em ordem no espaço institucional. Trata-se de, após o reconhecimento dos critérios de ordem, recorrer à “pulsão anarquívica” e à perspectiva do “anarquivista” para analisar o material de museus literários. O recorte comparativista deste estudo confronta as coleções aos textos literários de Fernando Sabino e Henriqueta Lisboa tendo em vista o uso dessas teorias do arquivo nos espaços museográfico e literário, os jogos de espelhamento, o protagonismo da voz infantojuvenil e

o confronto dos discursos na construção de arquitextos.

Música e literatura no acervo de Fernando Sabino

Publicado em 1982, o romance *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, concatena episódios independentes voltados ao cotidiano do garoto Fernando associados a acontecimentos fantásticos que se desarticulam da rotina familiar. Há elementos no livro de Fernando Sabino que apontam para a construção de uma noção de arquitexto englobadora de fragmentos com características composicionais de diferentes gêneros textuais.

Se os títulos do prólogo e do epílogo constituem espelhos inversos um do outro, o interior dessas partes contém pequenos estilhaços de síntese de cada capítulo. Intitulado “O menino e o homem”, o prólogo do romance se inicia com a cena do clã a espalhar baldes e bacias pela casa para eliminar as goteiras. A “alegre melodia” resultante desses movimentos aguça a audição do narrador-personagem que se depara com o “som oco de passos”, as renitentes batidas de gotas nos vasilhames, a repetição do tique-taque e das batidas da marcação de hora no relógio de parede. Trata-se de um acontecimento pertencente ao cotidiano seguido pelos demais capítulos com outras situações também típicas de crônicas marcadas pela interferência do fantástico. O forro da casa, visitado pelo pai, indica a ruptura com o real iniciada no prólogo, pois ele verifica a normalidade do telhado e a consequente ausência de explicações para as goteiras. No interior e no exterior da casa, ocorrerá a tentativa de contenção da chuva em baldes e poças, prováveis espelhos sonoros de imagens distorcidas da narrativa.

Após a chuva, o narrador-personagem interage com os estragos causados no quintal. Além do tato concentrado no toque da terra molhada, o sentido da visão, com o foco no minimalismo das formigas, deixa-se guiar pela imaginação do menino. A “engenharia” de Fernando o leva a moldar, com as poças de água, rios onde coloca barcos de papel, além de interferir na direção das formigas ao fazer um bambu de ponte para elas transitarem. Essa construção narrativa, lembrada pelo menino, apresenta, como segundo elemento misterioso do prólogo, o seu diálogo com um homem de 50 anos. O discurso de ambos também se torna especular, já que os interlocutores dialogam por meio de adivinhas. Da mesma forma, a aceitação do cachorro em relação ao homem devido à familiaridade da sua voz e a facilidade de manter diálogo com o menino constituem sinais no texto do possível espelhamento cortado pelo tempo entre o narrador-personagem e o estranho.

O epílogo “O homem e o menino” oferece unidade à fragmentação dos capítulos ao inverter o título do prólogo. No primeiro parágrafo, a escrita do adulto é interrompida pelas batidas “sonoras” do relógio de parede repassado de pai para filho. Essa onomatopeia familiar o faz se recordar do encontro com o estranho presente no prólogo. Cita também nomes de personagens em frases sínteses dos capítulos na tentativa de inquiri-los a respeito do estranho. Seu interrogatório recapitula os fatos

na forma de perguntas sem respostas. Usa verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo e no pretérito imperfeito do subjuntivo de forma a marcar um passado pontual ou hipóteses acerca dele na narrativa. Cansado das recordações, distancia-se do relógio, aproxima-se da janela e começa a utilizar os verbos no presente do indicativo de forma a simular a passagem para a enunciação.

Nessa transição dentro do epílogo, a perspectiva do homem solitário, localizado num apartamento em Ipanema, ultrapassa o real e sinaliza ao leitor sua identidade com o menino. Sua voz contém o dêitico espacial “daqui” utilizado para posicioná-lo em frente à janela, local onde apresenta aos leitores objetos e personagens situados no passado com o uso do modalizador “antigamente”. Nesse movimento, o narrador-personagem cita partes do romance para, em seguida, retomar a simulação de enunciação recorrendo a verbos de movimento e visão situados no presente do indicativo: “Saio para a sala. Vejo meus pais conversando de mãos dadas no sofá, como costumavam fazer todas as tardes, antes do jantar” (SABINO, 2003, p. 111). O reencontro com o núcleo familiar, possibilitado pela simulação da enunciação, é marcado pela invisibilidade de Fernando envelhecido diante do pai, da mãe e de Alzira, a cozinheira. Sinalizando para o leitor a identidade e diferença temporal a partir do elemento fantástico da narrativa, o homem será visível e ouvido apenas pelo menino. Cumprindo a função do epílogo, o homem faz uma síntese da conversa cujas falas já foram apresentadas no prólogo.

A retomada de acontecimentos dos capítulos por meio de frases sínteses, na oscilação entre narrativa e enunciação, finaliza-se com o retorno do narrador-personagem à janela e conseqüentemente à paisagem dos prédios de Ipanema, ambiente comum ao autor empírico. A dualidade de ambientes e tempos é acompanhada da heterogeneidade da narrativa e da enunciação. Se o prólogo, ao se encerrar com o segredo da felicidade repassado pelo homem ao menino na frase “pense nos outros”, abre a narrativa em primeira pessoa para a possibilidade de se fragmentar em pronomes e pessoas diversos, o epílogo finaliza o livro com o desaparecimento do narrador-personagem simultaneamente à escrita da palavra “fim” como se, à maneira de Lacan (1988), esse “eu” que resta para o leitor como linguagem fosse feito também de ausência.

O jogo especular de tornar objetos e seres visíveis ou invisíveis, sonoros ou silenciosos se repete em outros capítulos. Em “O canivete vermelho”, a escrita tece o jogo especular a partir da sinopse do filme *O homem que fazia milagres* (1936), contada ao leitor. Dirigido por Lothar Mendes, o filme foi baseado no romance do escritor inglês de ficção científica Herbert George Wells, que também o adaptou para o cinema, além de escrever *O homem invisível*. O cinema em preto e branco da época beneficia-se do efeito especial de *stop trick* criado acidentalmente pelo ilusionista Georges Méliès³. A técnica consiste em interromper a filmagem, acrescentar ou retirar algum elemento ou ator da cena durante esse intervalo e, em seguida, religar a câmera. Utilizado em filmagens de truques mágicos por Méliès, o efeito é o desaparecimento, acréscimo ou alteração de objetos ou da posição

3 Cf. Dan North. Magic and illusion in early cinema. *Studies in French cinema*. V. 1, 2001. p. 70-79.

dos atores na cena.

Os efeitos do filme assistido pelo menino são apresentados ao leitor no campo da escrita. Cita os milagres de *Fotheringay*: o movimento do lustre na presença dos frequentadores de um *Pub* inglês, a transformação de uma bengala em árvore e a mudança de objetos realizada numa loja de tecidos. A narrativa de Sabino transforma a linguagem cinematográfica em exemplos da “sinopse” e em alguns “milagres” realizados em casa pelo menino, o que indica a presença da arquitextualidade voltada ao diálogo interartístico. Mesmo despercebidos pelos pais, os “milagres” de multiplicação da galinha de estimação bem como o ato de transformar a caixa de areia em piscina no quintal perturbam a ordem doméstica e assustam a cozinheira Alzira. Nota-se a diferença de percepção dos “milagres” do menino para Alzira e Odete, a mãe. A primeira exerce o papel de testemunha de fatos não observados pela segunda. Desses acontecimentos extraordinários, destaca-se o momento em que o garoto deseja alcançar a invisibilidade tomado de espanto:

O susto da minha vida: na mesma hora vi a minha roupa vazia, flutuando no ar, os meus sapatos se mexendo sozinhos, as calças *sem* minhas pernas dentro, as mangas da blusa sem braços, a gola sem pescoço e eu sem cabeça. Era mesmo para assustar qualquer um! Já ia tirar a roupa toda para que desaparecesse até a forma do meu corpo, mas achei mais prático fazer a roupa se tornar invisível também. Não seria nada engraçado se tivesse de voltar a ficar visível e aparecesse pelado na vista de todo mundo. Senti uma grande aflição quando não vi mais nada diante do espelho. (SABINO, 2003, p. 29)

O garoto experimenta a invisibilidade perambulando pela casa. Aguça os ouvidos da mãe ao chamá-la na sala e perturba a visão de Alzira na cozinha ao levantar tampas de panelas. Em outro capítulo, a cozinheira ouve os ruídos da galinha, alimento da família, escondida pelo menino na bacia e desconfia do feito. Assim como os pais, ao propor os limites desses truques, Alzira é personagem atuante na educação do garoto, nem sempre pacífica. Novamente visível, realiza milagres ligados aos heróis do cinema, de histórias em quadrinhos e à literatura infantojuvenil da época.

O longo grito de Tarzan, que se encontra dependurado num cipó na companhia do menino, antecede a entrada de animais africanos. Sabino parodia o discurso acerca da figura do herói geralmente moldado com traços sobre-humanos da mitologia mobilizados pela cultura de massa numa trama maniqueísta. A paródia se desenvolve a partir da transformação do herói em paraquedas, pois a justificativa da punição é a ameaça de deixar o narrador-personagem se soltar e cair no ar. Retirados de HQs com roteiros de Lee Falk e ilustrações de Phil Davis, Mandrake e Lothar contribuem para o romance contestar as vantagens dos poderes extraordinários de heróis. Ao longo da série de publicações, Lothar é apresentado como príncipe africano, contudo, permanece no papel secundário de auxiliar do

mágico. O pedido do narrador de que Lothar deixe a cena, dando preferência à interlocução com o mágico, ainda se prende ao colonialismo e ao racismo presentes em estereótipos retomados nas HQs e filmes dos contextos anterior e posterior à Segunda Guerra Mundial.

O tópico da conversa volta-se para a necessidade de saber qual deles é mais poderoso: o mágico ou o milagreiro. Nesse ponto da narrativa, separa-se o insólito da realidade do menino. Mandrake se diz pertencer a figurinhas, o que torna o mágico eterno diferente do milagreiro cujo poder encontra-se preso à noção efêmera de tempo. A duração dos milagres do narrador-personagem pertence ao plano da ficção, da duração de sua enunciação no livro. O encontro se finda com a aparente prova de que o fato ocorreu: o mágico entrega-lhe um objeto de corte, o canivete vermelho. Segue-se a entrada de personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato.

Em meio às tensões ficcionais de Monteiro Lobato caracterizadas por adotar a perspectiva racista, Ana Luiza Macedo (2018) destaca o papel de Nastácia como autora-criadora de narrativas do folclore e da cultura popular, além dos bonecos Visconde e Emília. O imaginário de Fernando Sabino com a referência à Anastácia elabora a transdiscursividade do capítulo retomando a literatura infantojuvenil de seu contexto. Djamila Ribeiro recupera as significações históricas do nome próprio que denunciam a associação do silenciamento e da fome à tortura observadas por Grada Kilomba:

Anastácia foi obrigada a viver com uma máscara cobrindo sua boca. Kilomba explica que, formalmente, a máscara era usada para impedir que as pessoas negras escravizadas se alimentassem enquanto eram forçadamente obrigadas a trabalhar nas plantações (RIBEIRO, 2017, p. 45).

Ribeiro (2017) expõe também as reflexões apresentadas pela escritora mineira Conceição Evaristo acerca da necessidade de resistência às tentativas de silenciar a fala e escrita de “autoria negra” em entrevista concedida à filósofa: “eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada” (EVARISTO, 2017). A máscara sob a boca, feita de folhas de flandres, na perspectiva de Evaristo, é figurativizada com a matéria do vidro estilhaçado pela resistência da voz da autoria.

Em *O menino no espelho*, diferenciada racialmente de Alzira, Anastácia tem sua fala caracterizada pelo verbo *dicendi* “resmungando” e incorporada como discurso indireto na voz do narrador-personagem: “Estava se queixando do Pedrinho, que certamente fizera mais uma de suas travessuras” (SABINO, 2003, p. 34). Por seu turno, a fala de Pedrinho, em discurso direto, é persuasiva, pois procura convencê-lo a transgredir associando o argumento anticientífico ao saber e à voz silenciada de Anastácia: “Ela não acredita que a terra é redonda e que os japoneses estão de cabeça para baixo, só não caem por causa da atração da terra” (SABINO, 2003, p. 34-35). A

obediência à manipulação do jogo discursivo de Pedrinho leva o narrador-personagem a suspender as leis da gravidade e, conseqüentemente, a rever os supostos benefícios de seus “milagres”.

As coisas e os seres se desprendem do solo e perdem-se no espaço sob ameaça de destruição. O pedido do fim dos “milagres” é especular ao desfecho punitivo do filme *O homem que fazia milagres*. A permanência do canivete vermelho com o menino torna-o protagonista de processos de criação. Trata-se de um objeto de corte com funcionalidade similar à dos instrumentos de escrita e de edição textual e cinematográfica recorrentes na voz do narrador-personagem. Foram selecionados filmes e livros cujos discursos são recortados, confrontados e transformados pelo autor para configurar a transdiscursividade do capítulo.

Os atos de selecionar, consignar ou classificar e organizar presentes na textualização do discurso ficcional mediados pela autoficção se aplicam à montagem dos pertences de Fernando Sabino nas galerias do Acervo de Escritores Mineiros. Constitui-se da biblioteca, dos arquivos com manuscritos e fotografias organizados pela instituição e dos objetos distribuídos na simulação de seu escritório, como sua bateria e miniaturas analisadas neste estudo. Os objetos indicam a facilidade de Fernando Sabino de se expressar nas linguagens literária, musical e cinematográfica, já que ele fez curtas sobre a vida de escritores.

Exposta no acervo, a bateria é um instrumento múltiplo tendo em vista a sua materialidade e as conseqüentes possibilidades de variações sonoras. Compõe-se de vários pratos, como o chimbal, prato duplo responsável por marcar o compasso ou a condução da música; os pratos de ataque, utilizado em transições musicais, e de condução, gerador das batidas mais acentuadas. Dentre os tambores, o bumbo, acionado pelos pés, produz o som grave, e o surdo marca o tempo. A montagem da bateria resulta de um processo histórico no qual não só foram incorporados instrumentos de percussão retirados de culturas antigas, mas também acrescentados recursos técnicos criados por músicos de New Orleans (NICHOLLS, 2008, p. 9-15), cidade historicamente conhecida pela produção musical de jazzistas.

A variação e a repetição dos sons produzidos pela execução desse conjunto de instrumentos se aproximam das experiências sonoras do narrador-personagem, a exemplo da sinfonia gerada pelas goteiras do telhado, e da própria montagem do romance. Produzem-se seqüências de significantes relacionados tendo em vista a coesão lexical tecida com itens de mesmo campo semântico, o confronto especular de gêneros literários e textuais ao longo do romance, as sínteses contidas no prólogo e no epílogo, bem como a repetição dos nomes de personagens nos capítulos.

O olhar do visitante deve se ater a pequenos objetos protegidos pelos vidros da estante. Há um móvel no escritório de Sabino organizado pelo AEM que preserva as miniaturas da mesa vazia do escritor e das figuras estáticas de Carlos Drummond, Mário de Andrade, Clarice Lispector e Vinícius de Moraes (fig. 1), escritores com quem conviveu. Destacam-se, em movimentos de execução musical, as miniaturas de uma cantora (fig. 3) acompanhada de jazzistas (fig. 3), ambos afro-americanos, e de

Sabino com sua bateria (fig. 2). Essas figuras apresentam o arquivo sonoro do autor para os visitantes.

Gaston Bachelard (1978) propõe que se compreenda esses objetos não sob a perspectiva redutora da representação. A miniatura, com seus valores condensados e enriquecidos, apresenta-se no campo do sonho, da imaginação e, no caso dos objetos, nas memórias afetivas de Fernando Sabino. As miniaturas de escritores e de músicos podem atrair o público infantojuvenil não só devido à semelhança com brinquedos, mas também por sintetizarem, de forma visual e lúdica, referenciais culturais amplos acumulados pelo escritor durante seu percurso biográfico.

A exposição de objetos associados à música pode levar o leitor a produzir hipóteses acerca dos processos que envolveram a escrita do romance. O confronto dos objetos de escritório aos sons gerados pelas situações cotidianas do romance semelhantes às sonoridades da percussão conduz leitores e visitantes a relacionarem o repertório musical constituído de música afro-americana ao discurso literário tecido em *O menino no espelho*. O episódio das goteiras, a repetição ou fragmentação das vozes de personagens nos jogos de espelho, o desfecho sincrônico de epílogo e prólogo e a marcação contínua e ritmada do tempo constituem elementos de estilo do músico-escritor.



Figura 1: Miniatura de escritores.

Fonte: AEM.



Figura 2: Miniaturas de baterias e de Fernando Sabino.

Fonte: AEM.



Figura 3: Miniaturas de músicos de jazz.
Fonte: AEM.

O duplo especular em *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa

Ainda que catalogado em obras de referência – no que tange ao estudo historiográfico e sociológico da literatura infantojuvenil no Brasil –, *O menino poeta* (1943), de Henriqueta Lisboa, não pode ser considerado convencionalmente um clássico do gênero. No contexto da recepção da obra, Mário de Andrade (1944) evidenciou, por meio de uma carta enviada à poeta mineira, o silêncio da crítica vigente. Num artigo publicado na *Folha da Manhã*, Antonio Candido (1944) categorizou o livro como “lirismo menor”. Ainda hoje, transcorridas quase oito décadas desde o lançamento, nota-se que há pouca produção acadêmica em torno da obra. Pretende-se aqui iluminar outras ancoragens de leitura a partir da noção especular de arquivamento e de representação da infância segundo essa dicção poética.

O livro de Henriqueta Lisboa reúne poemas produzidos no intervalo de 1939 a 1943. Dessa maneira, foi escrito paralelamente com a urdidura de outros escritos da autora, como *Prisioneira da noite* (1941), fator que hipoteticamente reitera a diversidade de temas e técnicas poéticas presentes no conjunto. De maneira panorâmica, a obra possui matizes da poesia romântica, ao exaltar elementos exuberantes da natureza que delimitam certa infância datada ou contextualizada; da poesia simbolista, ao propor percepções musicais sugestivas e alegorias intimistas em torno da paisagem agregada ao olhar infantil; e da poesia moderna, ao propor tensionamentos, dissonâncias conceituais e aporias pontuais em torno da voz particular da criança. Devido a essa natureza polimorfa, Candido (1944) classificou o livro como “coletânea de soluções artísticas”. Assim, busca-se ler *O menino poeta* não sob a ótica da coleção, mas como arquivo. Principalmente se for considerado que a edição aqui

analisada foi acrescida de mais oito poemas, o que rompe ou desestabiliza qualquer tipo de noção de harmonia estrutural ou unidade conceitual.

O “princípio de consignação” associado ao arquivo, proposto por Derrida (2001), norteia a dimensão organizadora deste, já que para o filósofo todo arquivamento implica em arranjo, agrupamento e orquestração. Ainda que a união de todas as partes em configuração ideal seja problematizada aqui, nota-se a consignação como aporte teórico para se compreender a comunicação possível entre o arquivo e seu espaço exterior. Por isso, a leitura especulativa traçada entre obra e ambiente museográfico da escritora.

Mesmo o objeto espelho não estando presente em nenhum dos poemas, o fio condutor analítico aqui elucidado, por meio da metáfora do espelhamento, revela a projeção do duplo constituído pela analogia entre pares sujeitos, pares metafóricos ou pares personificados no que concerne às oscilações da voz do adulto e da criança, circunscritos num jogo especular figurativo entre real e imaginário, mimetismo e alteridade, didatismo e fruição.

“Caixinha de música” anuncia a temática simples e sonoridade brincante evidenciada pelo jogo de rimas construído em torno do barulho da goteira na lata, mas também anuncia a experiência lúdica que a poesia evocará ao longo da reunião dos textos. A experimentação musical como manifestação da sensibilidade infantil em tom de apreensão e apreciação estética, pontuada por Ângela Vaz Leão (2004) ao analisar a obra, além de engendrar intencionalidade rítmica é jogo de espelhamentos. A partir da ambiência metonímica, caracterizadora de algumas cidades históricas mineiras, o poema “Segredo” constrói a musicalidade por meio da quebra de expectativa ocasionada pela ressonância e disseminação discursiva da onomatopeia, que ratifica o efeito jocoso:

SEGREDO

Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino

E o sino bem alto:
delém-dem
delém-dem
delém-dem
dem-dem!

Toda a cidade

ficou sabendo.
(LISBOA, p. 53)

Recorrente na técnica laboral de Henriqueta, o dístico conclusivo revela a ruptura do pacto firmado pelo par amigável. A comunicação entre os pares é demonstrada ao longo do livro por meio de relações especulares entre eu-lírico e o outro; entre dois sujeitos; entre sujeito e animal; seja por identificação ou por oposição comparativa. Em “Palavras”, por exemplo, são apresentadas duas meninas que trocam “as primeiras confidências”: a primeira personagem deseja ser bailarina, vestir-se de borboleta e bailar num campo florido, já a segunda reitera valores da vida adulta, que incluem o casamento e a constituição de família segundo os princípios católicos. Novamente, o dístico dilui conclusões esperadas desse espelhamento invertido de projeções idealizadas: “Essas palavras o vento/ imaginou que eram nuvens.” (LISBOA, p. 112)

Nelly Novaes Coelho (1991) elabora uma breve análise de *O menino poeta*. Para a pesquisadora, Henriqueta Lisboa reforça a característica predominante da época: a poesia evidenciada sob a ótica do adulto. Nesse recorte teórico, adulto e criança são representados de maneira dicotômica, maniqueísta e hierárquica. Nesta leitura, buscam-se outros lugares enunciativos a partir da oscilação orquestradora dessas vozes. Esse entrecruzamento está presente em “Mamãezinha”, pois há arremedo da fala infantil a partir do uso do diminutivo contido na voz materna; a mãe justifica à criança os motivos pelos quais ela não pode contar uma história, devido aos afazeres práticos e cuidados dela para com o “neném”. A conclusão “Mamãezinha agora/ está no seu sono/ cansado, sem sonhos” (LISBOA, p. 88) versa, criticamente, sobre a função da mulher naquele período, pois demonstra que as tarefas domésticas exaustivas ao longo do dia comprometem o exercício de fabulação imaginativa do adulto.

Outro aspecto que notifica a extensão do duplo nos poemas é certa apreciação impressionista explicitada em tom de pergunta, que revela a partilha da dúvida com o leitor, o simulacro de uma interlocução. Muitas vezes, o par apresentado reitera o exercício de alteridade, conforme elucidada este poema:

CASTIGO

Menino fez um mal feito
agora está de castigo.
Passarinho nada fez
e sempre esteve cativo.

Menino só meia hora,

passarinho toda a vida.

E enquanto menino chora
sal de lágrimas a fio,
passarinho na gaiola
modula a sua cantiga.

As lágrimas do menino
brilham e cantam, são notas
no peito do passarinho.
(LISBOA, p. 91)

Betânia Viana Alves (2009) esquadrinha elementos estruturais inerentes à forma articulados à formulação de sentido no poema. Para a pesquisadora, a tessitura das orações, encadeadas duas a duas em cada estrofe, produzem a relação de causa e efeito das ações transcorridas. Tal recorte legitima a explanação especular, porque o primeiro par de estrofes indica comparativamente, por meio de antíteses, elementos opostos refletidos a partir da noção de castigo e clausura. Na terceira estrofe, a modulação (edificação, intensificação) do canto do pássaro prepara para o desfecho outras reflexões.

Com enfoque distinto de Alves (2009), que reconhece no terceto a fusão da tristeza de ambos personagens, esta leitura identifica na duplicidade sonora –aparentemente opostora (canto e pranto)– o gesto de empatia do pássaro, poisele metamorfoseia e transmuta as lágrimas do menino em notas musicais para a sua composição. Dessa maneira, há conversão metafórica segundo as leis da ótica, pois o canto do pássaro minimiza e inverte a dimensão imagética da clausura, já que a própria palavra “cativo”, atribuída ao pássaro, evoca aprisionamento e encantamento. Portanto, “Castigo” reverbera a defesa do valor musical como recurso de fruição artística em sobreposição a costumes educativos familiares atrelados à punição da criança.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007) recorrem à assertiva histórica ao mencionarem que *O menino poeta* é a obra mais emblemática da década de 1940. Contudo, elas situam diacronicamente a característica pedagógica do livro de Henriqueta Lisboa: “só paulatinamente ela (a poesia infantil) abandona a perspectiva tradicional que tematiza bichos, paisagens, vultos familiares e patrióticos de um ponto de vista exemplar e educativo” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 146). Apesar de não analisarem o poema a seguir, as autoras reconhecem nele a ruptura em relação à coletânea:

CONSCIÊNCIA

Hoje completei sete anos.
Mamãe disse que eu já tenho consciência.
Disse que se eu pregar mentira,
não for domingo à missa por preguiça,
ou bater no irmãozinho pequenino,
eu faço pecado.

Fazer pecado é feio.
Não quero fazer pecado, juro.
Mas se eu quiser, eu faço.
(LISBOA, p. 63)

Ademais do poema “Castigo”, a figura da criança travessa é representada em “Pomar”, “Tempestade” e “Esperança”. “Consciência” propõe um olhar diferenciado sobre o protagonismo infantil, por meio da voz do eu-lírico que incorpora a fala da mãe ao elaborar o conceito de pecado. De maneira impositiva e anunciativa, quase oracular, o discurso materno lista valores agregados às boas maneiras. Na segunda estrofe, o menino acata parcialmente tais recomendações, depois rasura esse discurso ao decretar e delinear a sua própria consciência anarquívica baseada em seu livre-arbítrio.

Ao ler a obra como gesto de arquivamento temático, notam-se poemas que compõem o plano dissonante em relação à tarefa compilatória: “O tempo é um fio”, “Os rios”, “Sono”, “Siderúrgica”, “Liberdade” e “Charanga”. Esses textos estão desfocados do plano temático da infância aludido, logo poderiam ser incluídos em outro livro de autoria da poeta, fator confirmador da quebra de unidade.

Assim, a prática de colecionismo não se estabelece em *O menino poeta*, conforme mencionado anteriormente. No entanto, é possível propor outro jogo de espelhamento entre obra e biografia. Henriqueta Lisboa colecionava telas de artistas mineiros da época, por sua vez o critério de escolha dos quadros e a ambiência do espaço físico destinado a ela no AEM confirmam o “princípio de consignação” derridiano, porque incidentalmente há o gesto mimético da escritora ao projetar na coleção de obras de arte temas (o sagrado, a morte, a paisagem e a infância) e questões presentes em seu legado literário.

A coleção iconográfica, distribuída nas galerias do acervo, contém o desenho especular das duas meninas rodeadas por pássaros cujos movimentos circulares impregnam-se de impressões sinestésicas e de leveza perceptíveis aos observadores. O quadro potencializa, de maneira concêntrica, a evocação

à infância em harmonia com a natureza interiorana e bucólica. Além de conferir, simbolicamente, dimensão musical ao canto dos pássaros. Logo, uma revoada aparece reiteradamente em vários textos: andorinha, tico-tico, beija-flor, papagaio; há, também, a forma personificada: Passarinho. Essa figura arquivada na obra aparece aqui em comunicação com a imagem das duas crianças, o que reafirma os jogos de liberdade da infância encontrados em *O menino poeta*. O quadro poderia, inclusive, complementar as ilustrações do livro.



Figura 4: [Crianças entre passarinhos], Ruth Werneck (1976).

Fonte:AEM

Considerações finais: O acervo na obra, a obra no acervo

Além de constituir fonte de pesquisa, os acervos documentais lotados em espaços públicos contribuem para a monumentalização da imagem do escritor. Resguardando o caráter imaginativo da memória, Jacques Le Goff (2013) faz a ressalva de que todo documento/ monumento é uma montagem para ser desestruturada e analisada em seus sistemas e condições de produção. Os espaços cenográficos do Acervo de Escritores Mineiros são intencionalmente erigidos tendo em vista o possível diálogo da exposição de objetos de escritório, seguindo critérios de organização do material arquivado, somados a aspectos ficcionais e poéticos das obras.

Os acervos literários revelam o processo de escrita e de leitura dos escritores e apresentam

nova feição ao se inserirem no espaço público. A obra e o museu literário trazem rastros do gesto de arquivamento não no sentido de estabelecer relações causais entre vida e obra típicas do biografismo. Esses elementos contribuem para se levantar hipóteses de leitura da obra relacionadas a reflexões acerca da prática de escrita. O arquivamento da própria vida é, segundo Philippe Artières (1998), uma tentativa de se “pôr no espelho”, de contrapor as imagens íntima e social do sujeito arquivado e de construir um “dispositivo de resistência” memorialística com o exercício dessa prática.

De forma semelhante, a escrita literária recorre a estratégias de organização e desestabilização de seus elementos contextuais, linguísticos e discursivos textualizados nos gêneros narrativo e lírico. As coleções de Fernando Sabino e Henriqueta Lisboa, localizadas no AEM, trazem objetos pertencentes às suas séries que remetem às relações entre literatura e música. No espaço destinado a Fernando Sabino, os instrumentos e as miniaturas abordam esse diálogo interartístico. A obra desses escritores constrói também arquivos ficcionais que ressaltam o protagonismo infantil com o confronto de vozes na produção do discurso literário acompanhado da contextualização desse embate ou com a contestação da legitimidade de determinados conceitos de infância.

No romance de Sabino, o narrador em primeira pessoa realiza dois movimentos aparentemente contraditórios: invade o acervo cultural de seu contexto e, ao mesmo tempo, discute seu processo acumulativo restritivo. Consequentemente, esse jogo expõe as tensões discursivas dos processos de criação. Confrontado ao arquivo ficcional, o acervo do escritor oferece ao visitante objetos que, como possíveis operadores de leitura do romance ou pistas arqueológicas desconectadas, propõem a interferência da série musical na série literária. A poesia de Henriqueta Lisboa contrasta o discurso pedagógico da obediência com as vozes dissonantes da infância. Será essa imagem da série iconográfica a ressaltar a musicalidade do pássaro, elemento libertário e desestabilizador da imagem infantil presa a modelos artificiais de representação. Encontra-se, também, a possibilidade de os visitantes mirins converterem-se em leitores de acervos literários ao refletirem acerca da necessidade de escritores recorrerem a estratégias de arquivamento. Portanto, o museu do escritor pode ser lido como narrativa ficcional ou poética, bem como a obra literária pode aglutinar elementos associados à prática arquivística.

Referências bibliográficas

ALVES, Betânia Viana. *A poesia na obra de Henriqueta Lisboa: O menino poeta*. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ANDRADE, Mário de. São Paulo, 28 de janeiro de 1944. In: CARVALHO, Abigail de Oliveira (Org.). *Querida Henriqueta: cartas de Mário de Andrade a Henriqueta Lisboa*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991, p. 143-147.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998, p. 9-34.

BACHELARD, Gaston. A miniatura. In: *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 157-188.

BRANDÃO, Ruth Silviano. A narrativa literária: um jogo de espelhos. In: BRANDÃO, Ruth Silviano; CASTELLO BRANCO, Lucia. *Literaterras: as bordas do corpo literário*. São Paulo: Annablume, 1995, p.34-40. (Coleção E; 4).

CANDIDO, Antonio. O menino poeta. *Folha da Manhã*, São Paulo, p.8, 21 mar. 1944.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. In: *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991, p.199-234.

DERRIDA, Jacques. Exergo. In: *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001, p. 17-38.

EVARISTO, Conceição. *Conceição Evaristo: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”*. Carta Capital, 13 maio 2017. Disponível em: www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/. Acesso em: 24 maio 2020. Entrevista concedida a Djamila Ribeiro.

GENETTE, Gérard. Cinco tipos de transtextualidade. In: *Palimpsesto: a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010, p. 11-19.

LACAN, Jacques. O inconsciente e a repetição. In: MILLER, Jacques-Alain (Org.). *O seminário: livro 11 - os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Trad. M. D. Magno. 2. ed. (português). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988, p. 23-55.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007. (Série Fundamentos).

LEÃO, Ângela Vaz. Henriqueta Lisboa: a evolução de um poeta. In: *Henriqueta Lisboa: o mistério da criação poética*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004, p.25-40.

LE GOFF, Jacques. Documento / monumento. In: *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas:

Unicamp, 2013, p. 485-497.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1975.

MARQUES, Reinaldo. *Arquivos literários: teorias, histórias e desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NICHOLS, Kevin Arthur. *Important Works for Solo Drum Set as a Multiple Percussion Instrument*. 2012. 130 f. Tese (Doutorado em Artes Musicais), University of Iowa, Iowa, 2012.

NORTH, Dan. Magic and illusion in early cinema. *Studies in French cinema*, [s. l.], V. 1, 2001, p. 70-79.

RAIMUNDO, Ana Luísa Macedo. *Monteiro Lobato, Tia Nastácia e Emília: perspectivas discursivas da função de autor*. 2019. 85 f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SABINO, Fernando. *O menino no espelho*. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003.

WELLS, H. G. *O homem que fazia milagres*. Trad. Maria de Lourdes Lima Mondiano. Rio de Janeiro: Ediouro, 1968.

PRIMÓRDIOS DA EDIÇÃO INFANTOJUVENIL PORTUGUESA E BRASILEIRA: ENTRE CRUZAMENTOS E NÃO CRUZAMENTOS

THE BEGINNING OF THE PORTUGUESE AND BRAZILIAN CHILDREN'S PUBLISHING: CROSSING AND NOT CROSSING BORDERS

Tainá Amado¹

Resumo: Este artigo objetiva pensar o panorama da edição infantojuvenil portuguesa e da brasileira entre o final do século XIX e meados dos anos de 1960. Busca-se compreender as proximidades e divergências na trajetória do mercado literário voltado aos jovens leitores de ambos os países, a partir de um *corpus* de coleções editoriais, publicações e autores sobejamente nacionais, cujo aporte teórico provém dos estudos sobre a história da literatura infantil portuguesa e brasileira realizados por Rocha (2001), Patriarca (2015), Arroyo (1968) e Lajolo e Zilberman (1984).

Abstract: This article aims to provide a comparative panorama of the Portuguese and Brazilian children's publishing between the end of the 19th century until the 1960s. Based on a large number of children's collections, books and authors raised in Portugal and Brazil, this text focuses on studies about the history of Portuguese and Brazilian children's literature by Rocha (2001), Patriarca (2015), Arroyo (1968) and Lajolo and Zilberman (1984).

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Edição infantojuvenil; História do livro.

Keywords: Children's book; Children's publishing; History of the book publishing.

A edição infantojuvenil portuguesa e a brasileira: os primeiros anos

Os primeiros cruzamentos entre a edição infantojuvenil portuguesa e a brasileira, evidentemente, acontecem de maneira assimétrica. Quando a primeira começava a dar passos largos no arranque da sua autonomia e a garantir-se com um perfil original e atrativo de títulos e autores, a segunda formava-se de maneira circunscrita à primeira. Pensar historicamente as práticas de circulação, transferências e até mesmo as influências de uma produção para a outra implica, nesse ínterim, compreender os diferentes contextos e fronteiras que pré-estabelecem a edição para o gênero literário infantojuvenil nos dois países.

Em Portugal, o princípio de uma produção editorial legitimamente voltada ao público infan-

¹ Mestre.

tojuvenil pode ser testemunhado, por exemplo, através das muitas coleções de livros infantojuvenis que proliferam no país por volta da segunda metade do século XIX. À época designadas Bibliotecas para a infância e a juventude, essas coleções eram compostas, inicialmente, por títulos traduzidos e/ou adaptados do vasto elenco de obras já então difundido em parte da Europa (contos de fadas, fábulas, romances de aventuras, fantasias e viagens etc.), e a sua rápida multiplicação no país revela uma movimentação de agentes nacionais diversos – editores, livreiros, escritores, tradutores, adaptadores – empenhados em expandir e promover o acervo do gênero para os jovens leitores em Portugal. Os contos de Perrault, as novelas da Condessa de Ségur, entre tantos outros célebres títulos que, ao fim e ao cabo, acabam por formar um património consistente da Literatura Infantojuvenil (LIJ) universal, tornam-se, então, algumas das leituras elementares da mocidade portuguesa e vêm a ser as grandes apostas daqueles agentes para impulsionar o mercado português para o livro infantojuvenil (ROCHA, 2001).

Diante do êxito dessas publicações e suas sedutoras fórmulas literárias – e certamente com inspiração nos vocacionais modelos de edição dos países que as exportavam –, cresce, também, o interesse por um desenvolvimento mais largo da LIJ portuguesa. Esta, por sua vez, é ainda impulsionada pelas reformas na educação e na cultura portuguesa, proclamadas principalmente pela Geração de 70, cujas deliberações por novos projetos intelectuais no país influenciaram fortemente na sua autonomia. À medida, portanto, que um acervo literário orientado especialmente para os leitores mirins tornava-se cada vez mais crescente e diversificado, a edição infantojuvenil portuguesa afirmava-se e ganhava reconhecimento no mercado livreiro, através da sua pluralidade de ofertas (títulos, autores e textos) e da conquista de um público-leitor. O lançamento da biblioteca Para as Crianças, criada e coordenada, em 1897, por Ana de Castro Osório é um dos marcos pioneiros na consolidação do mercado para o livro infantojuvenil em Portugal. Com essa coleção, a autora se lançou na tarefa de tradução/adaptação de diversos contos populares, e mais especialmente na compilação e escrita de novas histórias, como os *Contos tradicionais portugueses* (1901) e as *Viagens aventureiras de Felício e Felizarda ao Brasil* (1923) – publicados, posteriormente, pela homônima Livraria Editora Para as Crianças. Com coloridos exemplares ilustrados por célebres artistas da época (como Leal da Câmara e Alfredo de Moraes), aliados a uma estratégia de preço acessíveis e vasta distribuição de suas obras, o projeto de Ana de C. Osório foi marcado por uma regularidade de publicações e pela identificação do público juvenil com aqueles livros que não somente garantiu a sua longevidade, como também “incentivou o desenvolvimento da produção nacional” (ROCHA, 2001, p. 57).

Lado a lado, também Henrique Marques Jr. ocupa lugar de honra no mercado para o livro infantojuvenil em Portugal. Sua atuação como diretor de diversas coleções infantojuvenis, entre as quais a Biblioteca das Crianças (Livraria Moderna) e a Coleção Manecas (Livraria Romano Torres), difundiu entre os leitores sobretudo obras correspondentes ao “cânone” infantojuvenil (desde tradu-

ções da tríade Perrault-Grimm-Andersen a romances como *Alice no País das Maravilhas*.) e adaptações de clássicos consagrados da literatura universal (a exemplo de *Dom Quixote de La Mancha*). De outro lado, traduções de prestigiados escritores da literatura francesa (especialmente a Condessa de Ségur e Jules Verne) estão entre as obras que tanto rechearam o acervo literário direcionado ao público infantil e juvenil em Portugal –, sobretudo através da Biblioteca Rosa Ilustrada e da chancela da David Corazzi –, fazendo jus à insigne influência francófona neste país. Pode-se afirmar que a produção literária nacional que vinha a emergindo em muito se deve ao contato com essas obras que se acumulavam no país. Precursoras na escrita infantojuvenil portuguesa, figuras como Maria Rita Cadet, Guerra Junqueiro, Antero de Quental, Francisco Adolfo Coelho, João de Deus e Teófilo Braga assinaram significativa produção para a infância, cuja fórmula literária em muito dialoga com a matriz de narrativas estrangeiras em alta circulação no país, a exemplo da histórica obra de Mme. Beaumont, *Tesouro de meninas* (1757) (ROCHA, 2001).

Se Ana de C. Osório populariza os caminhos da produção de livros para crianças em fins do séc. XIX, outras figuras sucessoras se distinguem por ações e projetos que, afinal, deram maior perfil e projeção à edição e à LIJ nacional. É o caso de Virgínia de Castro e Almeida, prolífica escritora portuguesa e organizadora de notórias coleções para os pequenos leitores na primeira metade do séc. XX. A Biblioteca dos Meus Filhos (Livraria Clássica), a Coleção Pátria (Edições S.P.N.) e a Grandes Portugueses (Edições S.P.N.) estão entre as suas principais colaborações para o mercado literário infantojuvenil. Igualmente prolífica, Maria O'Neill coordenou a Biblioteca Para a Infância (Parceria António Maria Pereira) e aí publicou uma gama de originais de sua autoria, que não apenas contavam com uma diversidade de gêneros literários, como sobressaíam-se pela sofisticada composição gráfica das edições, assinadas por Santos Silva. Já a atuação de Emília de Sousa Costa na literatura infantojuvenil, embora marcada por uma forte apologia ideológica, oferece um plural conjunto de originais, coletâneas e coleções que foram um *ex libris*, em qualidade e quantidade, para o setor no período. Destaca-se a coordenação das coleções Contos de Encantar (Livraria Clássica), a Biblioteca Infantil (Livraria Clássica) e especialmente Biblioteca dos Pequenininos (Empresa Nacional de Publicidade), que reuniu histórias de autores profícuos, como Adolfo Muller e Leonor de Campos. Muitos dos títulos contaram, ainda, com a colaboração artística dos mais ilustres nomes da época, como Raquel R. Gameiro, Alfredo Moraes, Rocha Vieira e Hipólito Colombo (PATRIARCA, 2015).

Um dos empreendimentos mais prósperos e duradouros no âmbito da edição infantojuvenil em Portugal, o projeto pedagógico-editorial da Casa Editora de António Figueirinhas volveu-se tanto para a formação quanto para o entretenimento de jovens leitores portugueses. Do catálogo no período, a Biblioteca das Crianças, Teatral e Para as Crianças apresentam uma profusa seleção de títulos infantojuvenis em língua portuguesa, assinados pelo próprio casal Figueirinhas e mesmo por autores estreados no gênero, como José Agostinho e Higinio Lagido. Outras casas editoriais de prestígio na

edição e no comércio de livros em Portugal também apostaram em coleções infantojuvenis de sucesso no período: a *Grandes Livros da Humanidade* (Livraria Sá da Costa) reunira adaptações da literatura universal escritas por quatro grandes intelectuais portugueses (Aquilino Ribeiro, João de Barros, António Sérgio e Jaime Cortesão), cujas edições foram ilustradas pelo renomado artista plástico Martins Barata; e a *Histórias e Historietas* (Livraria Aillaud & Bertrand) lançara, entre outros títulos, a primeira edição daquela que viria a se tornar uma das grandes obras portuguesas da literatura infantojuvenil: *Romance da Raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro. Os livros dessa última coleção tiveram, ainda, a colaboração artística da família Roque Gameiro (Alfredo, Raquel e Mamia) – eram caprichados volumes que afirmavam a crescente qualidade gráfica da edição infantojuvenil portuguesa já na segunda década do século XX (PATRIARCA, 2015).

É patente, portanto, afirmar que se assiste não somente ao despontar de uma indústria cada vez mais sólida para a edição infantil, mas ao florescer de uma produção literária infantojuvenil portuguesa, tanto no sentido da proliferação de autores e de obras, quanto pela diversidade de gênero textuais que constituem o mercado vigente: aos contos tradicionais de Ana de C. Osório somam-se as novelas de Virgínia C. Almeida, os romances de Aquilino Ribeiro, dentre outros. Com a adesão acentuada de artistas na ilustração editorial dos infantojuvenis, a edição portuguesa para o gênero ostenta um estoque de livros de belo aspecto gráfico que, em suma, favorecem a sua reputação e circulação. À medida que os leitores respondem com assiduidade às novidades desse filão, o mercado torna-se mais produtivo e promissor, com editoras motivadas que revestem seus catálogos com nomes e títulos do gênero, seja de modo parcial, como a Livraria Clássica e a Bertrand, ou exclusivo, tal qual a Para as Crianças ou a Casa Editora de A. Figueirinhas.

Do outro lado do Atlântico, o mercado brasileiro para o livro infantil começa a formar-se de maneira tríplice: de um lado, pelo repertório de clássicos infantis já então propagado no Ocidente; de outro, por títulos da emergente literatura infantil portuguesa e da consagrada literatura infantil francesa. De fato, os primeiros livros oferecidos ao público infantojuvenil brasileiro eram nomeadamente edições portuguesas – fossem elas as traduções de clássicos, fossem originais de escritores portugueses. O avanço da edição infantojuvenil portuguesa combinava-se ao acelerado crescimento do Brasil e, logo, do número de leitores que este país comportava, de modo que muitos dos sucessos editoriais em voga em Portugal foram exportados ao Brasil. Circularam, em alta, no país alguns dos clássicos adaptados por Henrique M. Jr., traduções da Condessa de Ségur, títulos das duas coleções Para as Crianças (das chancelas de Ana de C. Osório e dos Figueirinhas), entre muitos outros (ARROYO, 1968; COELHO, 1987). Os livros de autores portugueses em muito caracterizaram o paradigma das leituras infantojuvenis no Brasil, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. A princípio, isso se justifica porque as escolas brasileiras proliferavam, de modo que se tornou recorrente a adoção de obras em língua portuguesa. Por razões pedagógicas ou não, é certo que a exemplo d'*O tesouro*

poético da infância (de Antero de Quental, 1883) e *Contos nacionais para crianças* (Francisco A. Coelho, 1882) – publicado sob o adaptado título *Contos da Avozinha* pela paulista Livraria e Oficina Magalhães –, entre outros títulos, foram largamente disseminados no Brasil e são indicadores da integração da LIJ portuguesa ao conjunto da produção editorial brasileira (ARROYO, 1968).

Contudo, o impulso à atividade editorial infantojuvenil no Brasil deve-se, sobretudo, à atuação das casas editoriais Laemmert & Cia. e da Livraria Garnier (provenientes da Alemanha e da França, países que, fortuitamente, lançaram grandes obras-primas da literatura infantojuvenil ocidental). Versadas em práticas editoriais modernas, ambas iniciam as práticas das bibliotecas juvenis – tais como as populares Biblioteca da Juventude (Laemmert & Cia) e a Biblioteca Popular da Juventude (Livraria Garnier) – e tornam-se, de pronto, pioneiras na instauração de uma cadeia regular de publicações para os mais jovens leitores. O cuidado com o aspecto visual e material das obras, bem como suas estratégias de organização e publicidade ainda anteciparam técnicas de edição eruditas que, certamente, instruíram editores que mais tarde se ocuparam do gênero no país. Com uma produção editorial infantojuvenil recémimplantada, a produção literária infantojuvenil brasileira vem, igualmente, a emergir. Frente ao predominante panorama estrangeiro das histórias publicadas no país, um processo de nacionalização é levado a cabo, curiosamente, pelo livreiro português Pedro Quaresma (Livraria do Povo). Com a organização da Biblioteca Infantil Quaresma, esse livreiro encomenda uma série de reescritas e adaptações livres abasileiradas dos contos de fadas tradicionais, ao mesmo tempo em que edita compilações de histórias do folclore brasileiro. O projeto mostrava-se inovador na medida em que revelava títulos e autores primogênitos das letras infantis brasileiras – tais como Figueiredo Pimentel (*Histórias da Baratinha*), Gondim da Fonseca (*O reino das maravilhas*) e Tycho Brahe (*Histórias brasileiras*) – e se apresenta como uma linha popular de impressos, com edições semelhantes aos *chapbooks* ingleses, cuja colaboração ilustrativa contou com a assinatura do artista português em atuação no Brasil, Julião Machado.

Já a tradicional Livraria Francisco Alves penetraria no segmento através de um filão erudito. Embora sua matriz fosse a edição acadêmica, havia certa brecha para outros gêneros de publicação e, nesse ínterim, o desdobrar do seu catálogo para a edição literária juvenil apresentou títulos de romancistas, cronistas e poetas de referência nas rodas culturais do país, visando a demanda de um público-leitor em ascensão. Através da Biblioteca dos Jovens Brasileiros, lançou algumas das primeiras compilações de poesias e contos infantis genuinamente brasileiros (*Poesias infantis*, de Olavo Bilac; e *Contos pátrios*, de Coelho Netto). Além desses autores, um seleto grupo de intelectuais reforçava o catálogo juvenil, com uma relevante presença feminina, tais como as escritoras Júlia Lopes de Almeida (*Histórias da nossa terra*, 1907) e Rita Macedo Barreto (*Corações de crianças*, 1918). É no trânsito da quinzena para a segunda década do século XX, entretanto, que dois arraigados projetos configuram a indústria vigente do livro para crianças no Brasil. Quando, em 1915, a Melhoramentos

dá início às suas atividades editoriais, lança mão, desde já, de um concentrado plano editorial que viria marcar a “bem sucedida trajetória da empresa no mundo da edição e da publicação de obras para a infância no Brasil” (MAZIERO, 2015, p. 82). O projeto inaugural e de maior importância da editora, a célebre Biblioteca Infantil Melhoramentos – embora privilegiasse traduções de clássicos contos infantis –, alavancou uma linha de produção numericamente regular e consistente, e esteticamente elegante, a qual, sem dúvida, intensificou a legitimação do gênero infantojuvenil na literatura brasileira. A coleção ainda disseminou nomes como o do casal Ofélia e Narbal Fontes (*A trança mágica*, 1939) e Max Yantok (*Um passeio em Petizópolis*, 1935) dentre as criações nacionais. Merece destaque, também, a coleção Encanto e Verdade, pela qual foi lançada a primeira edição do consagrado romance infantojuvenil *Saudade* (1919), entre outras histórias do estimado escritor Thales de Andrade, que, ao lado de Monteiro Lobato, é considerado um dos precursores da literatura infantojuvenil brasileira.

No alvorecer da década de 20, Monteiro Lobato escreve a obra *A menina do narizinho arrebitado* (1920). Daí em diante, as fervorosas iniciativas e reivindicações, investimentos e apostas desse empresário, escritor e editor no setor da LIJ brasileira impulsionam, de modo perene, o mercado da edição infantil no país, tanto no seu aspecto comercial – a prospecção de títulos/autores, publicidade, os métodos de distribuição, venda e lucro, o número de tiragens –, quanto no estético – a qualidade literária e material dos livros. A Companhia Editora Nacional (fundada por Monteiro Lobato) vem a dedicar grande parte do seu catálogo ao segmento infantojuvenil, e ao lado dos títulos lobatianos – muitos deles concentrados na famigerada coleção do Sítio do Pica-Pau Amarelo –, edita também originais de outros importantes escritores, como o seu contemporâneo Viriato Correia (autor de *Cazuzza*, 1938) e as novas edições dos romances de Thales de Andrade (dedicando-lhe a Série Thales de Andrade). O ideário de uma literatura infantojuvenil nacional proclamado por Monteiro Lobato, que se traduziu num renovador projeto editorial constituído por, de um lado, textos, imagens e nomes que representassem a cultura brasileira, e, de outro, por uma sociedade e um mercado que a valorizasse – ampliando sua circulação, e acessibilidade – vem a suscitar tanto a revelação de novas figuras do gênero (como a ilustre Lúcia Machado de Almeida), quanto a adesão daqueles que, já bem-sucedidos na literatura brasileira não infantil, reservam-se gradualmente à escrita infantojuvenil (a exemplo de Cecília Meireles e Érico Veríssimo) (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984). Na mesma medida, os editores que o sucederam certamente inspiram-se em técnicas e práticas de edição antecipadas pela experiência do “pai” da produção de livros para crianças no Brasil.

A crônica do intercâmbio editorial entre Portugal e Brasil na literatura infantojuvenil parca-mente relata sobre a presença da produção brasileira, nos seus primeiros anos, no mercado editorial português. Obra excepcional é uma edição de *A História do célebre navegador João de Calais* (Livraria Barateira, 1935), do folclorista brasileiro Luís da Câmara Cascudo – da qual não se encontram maiores notas, tampouco de outras publicações desse autor pelo país. Embora a imagem do Brasil

acabasse por se tornar um contínuo eixo temático em histórias infantis portuguesas – que versavam sobre os descobrimentos ou as navegações, viagens de heróis e aventuras, a “terra das oportunidades” e do trabalho –, o sentido das trocas editoriais, nos termos de literatura para as crianças, permanecia meramente unilateral. Publicam-se, contudo, compilações dedicadas a crianças portuguesas e brasileiras: n’*O livro das crianças* (Livreria Ferreira Editora, 1909) encontram-se contos e poesias dos poetas Olavo Bilac e João de Deus; além disso, livros como *As árvores: versos extraídos dos mais distintos poetas portugueses e brasileiros* (Casa Editora de A. Figueirinhas, 1913) e *No tempo em que tudo falava: contos portugueses e brasileiros* (Empresa Diário de Notícias, 1925), o que não somente reitera a incumbência que vinha de Portugal na formação das primeiras leituras para os jovens leitores brasileiros, como abre horizontes para estreitamentos bilaterais entre os escritos juvenis dos dois países (ARROYO, 1968; PATRIARCA, 2015).

Ana de Castro Osório – intelectual e ativista de grande produtividade e influência em ambos os países – perante o designado movimento “A grande aliança” desdobrou esforços em estratégias de maior aproximação, embora sem tanto sucesso, com o mercado literário infantojuvenil brasileiro. No ano de 1925, correspondências da autora com Monteiro Lobato revelam seu desejo em “promover uma ligação entre as editoras de cada um, que se dedicam especialmente ‘ao serviço da literatura infantil’” (GOMES, 2011, p. 298). O gênio de Monteiro Lobato, e de muitos intelectuais da época, num período em que se buscava o mais que pudesse a independência literária brasileira em detrimento do infundável modelo estrangeiro, pouca confiança dava ao projeto, tampouco a pretensões de comércio em Portugal, devido às “direções contrárias” (GOMES, p. 299) em que Brasil e Portugal caminhavam. Logo, a permuta de livros infantojuvenis entre os dois países mostrava-se uma atribuição aparentemente inconciliável nos anos após a década de 20.

Cruzamentos e não cruzamentos: a segunda metade do século XX

As circunstâncias históricas que caracterizam a segunda metade do século XX não favoreceriam, afinal, qualquer justa “grande aliança” luso-brasileira no âmbito da produção editorial-literária infantojuvenil. Em decorrência da autonomia da edição infantojuvenil brasileira – em muito entrelaçada à ascensão do mercado de livros e materiais didáticos num setor escolar brasileiro cada vez mais dinâmico –, os livros infantis portugueses deixaram de ser uma imprescindível matéria-prima naquele país e, em consequência, desavolumavam-se. Por outro lado, Portugal vivenciaria décadas de “‘isolamento’ cultural, social e político” (OLIVEIRA, 2013, p. 3), e a sua produção literária para crianças e jovens tampouco ficaria imune a restrições, de ordem criativa e ideológica, provocadas em razão do Regime Salazarista. Evidentemente, o contexto indicava pouca projeção e atratividade da LIJ portuguesa no mundo afora, bem como impedia o livro infantil brasileiro de avançar no mercado

editorial português.

Serão vários, ainda, os fatores que justificariam o autodistanciamento entre a edição infanto-juvenil portuguesa e a brasileira. Considerando, em primeiro lugar, o caráter intrinsecamente pedagógico atribuído à literatura infantojuvenil em tempos passados, em detrimento da sua função lúdica, recreativa e intelectual, é de presumir que dificilmente os infantojuvenis brasileiros interessariam à educação portuguesa do Estado Novo nacionalista – e, por esta mesma razão, não atenderiam ao negócio dos livreiros, editores e educadores de Portugal. Ademais, conforme adverte Leonardo Arroyo, as historietas portuguesas e as brasileiras eram “redigida[s] numa linguagem já caracteristicamente diferenciada” (ARROYO, 1968, p. 110). Desse modo, ao menos para os jovens leitores do séc. XX, essa desfamiliaridade linguística configurava-se como um entrave, porquanto as tarefas de adaptação e revisão do texto eram, naquela altura, privilégio facultado tão-somente aos textos consagrados de outros países.

Outro aspecto do mercado editorial infantojuvenil nos meados do século XX, em Portugal e no Brasil, será, precisamente, “o panorama fortemente marcado por obras estrangeiras” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1984, p. 27). De um lado, muitas editoras logravam com a (re)edição de textos clássicos que, difundidos há vários anos e ainda mais popularizados pelas adaptações cinematográficas em cores da época, consolidavam-se como fonte de tradição literária nos dois países. De outro, apostava-se em traduções de títulos inéditos, datados de décadas mais recentes, oriundos do que melhor se produzia na literatura para crianças e jovens no mercado exterior. Conclui-se, logo, improvável que os infantojuvenis portugueses e brasileiros, ainda emergentes, encontrassem boa prospecção no mercado editorial do “país-irmão” em meio a essas vanguardas literárias. Nesse ínterim, grandes obras e rostos da literatura para crianças e jovens de Portugal e do Brasil que irromperam no decorrer da metade do século passado tardiamente ou nunca cruzaram o Atlântico e chegaram ao mercado editorial infantojuvenil do outro país, deixando de formar parte da cultura literária de sucessivas gerações de leitores.

Certamente, a literatura para crianças e jovens em Portugal, assim como todo o setor intelectual, artístico e cultural em si, vivenciaria maus momentos sob os anos da ditadura de Salazar. Logo nos primórdios dos anos 50, a Direcção dos Serviços de Censura instaura as “Instruções sobre Literatura Infantil”, diretiva que incutiria restrições e apologias de ordem ideológica não somente nos textos, mas inclusivamente no próprio aspecto gráfico dos volumes. A LIJ portuguesa assim mostrava-se pouco saliente, e o mercado livreiro sucedia com obras estrangeiras e reimpressões de textos antigos (um e outro igualmente vigiados pela censura portuguesa). Entretanto, nem toda a atividade editorial para os livros infantis era monótona ou de baixo padrão. Conforme reporta Sara Reis da Silva, mesmo neste período assinala-se “a existência de uma mais ou menos prolífica actividade literária por parte

de vários autores, alguns deles, aliás, consolidando a sua produção após Abril de 1974” (SILVA (1), 2014, p. 429). De fato, um seleto grupo de criadores – na escrita e na ilustração – conviria ser sobejamente reconhecido pelo trabalho em prol da literatura para os mais novos em Portugal, num período decididamente austero da História do país. Outrossim, as décadas de 50 e 60 brindaram o universo infantojuvenil com novas editoras e coleções que, em meio às “trevas culturais”² do país, asseguraram o desempenho da produção editorial infantojuvenil na segunda metade do século XX.

Veja-se, a exemplo, a coleção Os Pequenos Pioneiros e o dueto Biblioteca das Raparigas / dos Rapazes, organizadas pela Portugália Editora. Ambas editaram infantojuvenis portugueses de sucesso à época, entre os quais das célebres escritoras Ilse Losa (*Aqui havia uma casa*, 1955; *Um fidalgo de pernas curtas*, 2ª ed., 1961) e Odette Saint-Maurice (especialmente conhecida pela Saga da Família Macedo, cujos volumes *Férias grandes*, *Um rapaz às direitas*, *Amigos* etc. encontravam-se na Biblioteca dos Rapazes). No âmbito das coleções, ainda, a rica Coleção Infantil Ática (Editora Ática) publicou, entre outros autores/textos populares, os primeiros contos infantis de Sophia Mello Breyner Andresen (*A menina do mar*, 1958; *A fada Oriana*, 1958; e *A noite de Natal*, 1959). Importante referir as editoras Atlântida, Europa-América e Iniciativas Editoriais, que também ofereceram títulos e coleções da literatura infantojuvenil portuguesa que tanto fizeram sucesso sob a assinatura de prolíficos escritores portugueses – entre eles, Matilde Rosa Araújo, um dos maiores ícones da LIJ portuguesa e que trabalhou com diferentes editoras à época.

O aspecto gráfico de muitos livros infantis, conforme aludido antes, obedecia a critérios estabelecidos pelo Estado Novo. Basta recordar, também, que sendo boa parte da produção destinada a escolas, ou simplesmente moldada sob uma perspectiva moral e instrutiva, o trabalho artístico dispensado não exigiria tamanho esmero. Houve, por outro lado, uma forte presença de artistas proeminentes da época na ilustração infantojuvenil, cuja experiência nas artes plásticas e em movimentos estéticos modernos foi expressamente empregada em várias edições. Uma dessas figuras foi Maria Keil, que publicou obras de autoria própria (texto e imagem) e ilustrou grande parte da produção da icônica Matilde R. Araújo. Contemporâneo de Maria Keil, José de Lemos era também um prolífico escritor-ilustrador e fez dezenas de trabalhos para séries e escritores publicados na Editora Ática. Com efeito, sobretudo a partir dos anos 60, muitas editoras e escritores convidavam outros eminentes ilustradores do período para efetivas parcerias entre o texto e a ilustração dos seus projetos, “marcando definitivamente um cunho estético que deu identidade a esta década no que respeita à criação de imagens para textos [infantis]” (SILVA(2), 2011, p. 153).

Talvez não tenha sido um dos períodos mais áureos para a LIJ portuguesa – alguns autores logo caíram no esquecimento, e muitas obras tiveram curta sobrevivência –, mas se poderá notar que, certamente, esta não deixou de contar com admiráveis vultos durante os anos difíceis da era

² Garcia Barreto, *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*, p. 48.

salazarista. Mesmo assim foram raros os escritores e obras acima referidos que circularam entre os jovens leitores brasileiros, tais como aqueles de outras décadas. Datava já de alguns anos o desaparecimento de livrarias-editoras lusitanas com filial/“parceiras” no Brasil que vendiam livros infantis portugueses, e o mercado brasileiro crescia cada vez mais com a edição de livros, nacionais e estrangeiros, para crianças e jovens. Em uma consonância entre o controle social propagado pelo Estado Novo na literatura infantil e o ostracismo português nas relações comerciais exteriores, nem mesmo os melhores autores e livros da LIJ portuguesa das décadas de 50 e 60 se encontravam nos catálogos infantojuvenis brasileiros.

De outro modo, as relações culturais Portugal-Brasil em si ganhavam novos capítulos, devido ao êxodo de intelectuais portugueses que fixariam residência no Brasil, e aí permaneceriam durante vários anos, em decorrência do regime de Salazar. Caso excepcional na literatura para crianças, o poeta português Sidónio Muralha teve uma influência enorme sobre a edição e as letras infantis no Brasil. Em 1962, já autor para crianças com a publicação de *Bichos, bichinhos e bicharocos* (1949), Sidónio emigra para o Brasil e funda, em São Paulo, a editora Giroflé. Outros dois artistas emigrados – Fernando Lemos e Fernando Silva – formavam a direção (gráfica, sobretudo), e mais colaboradores envolveram-se na equipe para a orientação do projeto. Mesmo com um curto ciclo de vida – pois “não dispôs de capital industrial e comercial como dispunha de capital intelectual e criativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 54) –, a editora Giroflé lançou “publicações de ouro”, especializadas em poemas brasileiros e portugueses para crianças e inovadoras “pelo formato retangular, à imagem das caixas de lápis de cor [...], que foi logo reconhecido no mercado como um diferenciamento de boa qualidade” (LE MOS, 2003, p. 191). *A Televisão da Bicharada* (1962), escrito por Sidónio Muralha e ilustrado por Fernando Lemos; *O sindicato dos burros* (1963), de Fernando Silva e ilustrações de Maria Bonomi, que também assinou os desenhos de *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles, são célebres heranças da Giroflé e simbolizaram uma frutífera parceria entre a edição literária infantojuvenil Brasil-Portugal que infelizmente poucas vezes se repetiu nas décadas que se seguiram.

No Brasil, a força da produção editorial nacional iniciada anteriormente aos anos 1930 continuou pelas décadas seguintes. Grande parte das editoras e autores que protagonizam a fase entre 1950 e 1960, aliás, advêm de um percurso já iniciado noutros anos, e o período mostra-se peculiar porque “incorporam-se à literatura infantil escritores modernistas [da primeira e segunda geração] que começavam a se salientar” (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 83). Voltando um pouco atrás, a Editora Globo (i.e “Livraria do Globo”) desenvolve uma regular produção de livros infantis por volta da década de 30, além de distinguir-se por publicar os infantojuvenis de aclamados escritores da literatura brasileira. Colaborador e autor da casa, o ficcionista Érico Veríssimo defendia um veemente projeto pedagógico-literário para a infância e inaugurou a Biblioteca Nanquinote com títulos de própria autoria, tão-logo se tornando um dos escritores mais adorados na literatura infantojuvenil do

período. Também Graciliano Ramos (*A terra dos meninos pelados*, 1939), Cecília Meirelles (*A festa das letras*, 1937), Mário Quintana (*O batalhão das letras*, 1948) foram algumas das ilustres figuras publicadas em coleções da chancela.

Um dos mais consagrados escritores na década de 1950, Francisco Marins, era também editor de livros infantis na Melhoramentos e aí publicou todo o conjunto de sua obra, desde as famosas séries Taquara-Póca e Roteiro dos Martírios aos seus demais romances juvenis. Igualmente primorosa, a produção do escritor José Mauro de Vasconcelos fora integralmente editada pela mesma chancela, sendo *Meu pé de laranja lima* (1968) um dos maiores clássicos da LIJ brasileira no mundo afora. Evidentemente, os editores da Melhoramentos depositavam sua excepcional atuação/formação no campo da educação numa acurada prospecção, encomenda e seleção de textos, o que justifica figurarem no catálogo dessa editora muitos dos melhores fenômenos literários da época – a exemplo das primeiras edições da prolífica Lúcia Machado de Almeida (donde estreara sua trilogia *No fundo do mar*, *O mistério do pólo* e *Na região dos peixes fosforescentes*). Outros sucessos editoriais do período foram as escritoras de ficção infantojuvenil Isa Silveira Leal, Maria José Dupré e Odette de Barros Mott. Originalmente editadas pela Editora Brasiliense, todas são sobejamente reconhecidas pela notória produtividade na literatura para crianças e jovens, bem como pelo êxito literário (e de vendas) das suas narrativas. A partir dos anos 1960, as três mulheres têm suas obras reeditadas para a bem-sucedida coleção Jovens do Mundo Todo, da mesma editora.

Esse foi um período em que grande parte dos projetos gráficos dos livros infantis e juvenis era de cunho basicamente comercial. Muitos escritores tinham seus títulos ilustrados por profissionais remotos, tampouco havia uma acentuada geração de ilustradores/ilustradores-escritores que se dedicava com entusiasmo à literatura infantojuvenil. Em retrospectiva, alguns editores em muito atentavam à apresentação visual dos seus produtos e empregavam talentosos artistas para a execução gráfica dos livros. Basta relembrar os infantojuvenis das séries e coleções da Editora Globo, que se esmeravam pelo trabalho artístico nas capas e miolos. Muitos dos títulos de Érico Veríssimo e outros grandes escritores nacionais publicados nessa chancela tiveram a assinatura de João Fahrion, membro fixo do atelier da Globo e que aí exerceu papel ativo na ilustração infantojuvenil da época. Um pouco mais modernas, as edições da Companhia Editora Nacional e da Brasiliense destacavam-se até a década de 1960³. A esse propósito, veio a ser especialmente marcante no panorama dos anos 60 o padrão de design criado por Odiléa Toscano para os livros da coleção Jovens do Mundo Todo (ed. Brasiliense), assim como a fundação da Editora Giroflé, atrás comentada. Iniciava-se, nesta altura, um período de afirmação na ilustração infantojuvenil e um novo momento no desenvolvimento dos livros para crianças e jovens no Brasil. Mais significativo, contudo, será o aparecimento do pintor e escritor Ziraldo no final da década de 60, com bastante prestígio nas décadas posteriores.

3 A isso, deve-se o legado de Monteiro Lobato como ex-editor de ambas as chancelas e legítimo defensor da aparência tipográfica dos livros.

Por outro lado, Jayme Cortez, desenhista português que emigrou para o Brasil em 1947 e aí atuava, sobretudo com HQs/bandas desenhadas, também acabou por contribuir para a eclosão da ilustração editorial da época: “Durante sua prolífica carreira como ilustrador, Cortez foi responsável pela arte gráfica de dezenas de livros, entre os quais se podem destacar todos os livros de José Mauro de Vasconcellos, da Editora Melhoramentos, e outros autores como Edy Lima, Francisco Marins e Lucília Junqueira de Almeida Prado” (VERGUEIRO e MORAES, 2003, p. 210). Nesse ínterim, uma tênue manifestação da escrita infantojuvenil brasileira parecia emergir no outro lado do Atlântico. Em Portugal, alguns volumes das séries Taquara Póca e Roteiro dos Martírios, de Francisco Marins, chegaram a ser editados pela Editora Meridiano na década de 1960, enquanto o romance *Meu pé de laranja lima*, de José M. de Vasconcelos, obteve alta distribuição e sucesso pelo país. Ambos os autores, inclusive, vieram a integrar as populares Bibliotecas Itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian. Dos escritores aclamados na literatura brasileira, houve uma tiragem pequena de um ou outro título de Érico Veríssimo, Graciliano Ramos e Cecília Meireles em circulação. De acordo com o bibliotecário Laurence Hallewell (2012), edições portuguesas, ou mesmo exportações diretas, de alguns dos principais autores brasileiros (da literatura não infantil) eram práticas mais ou menos comuns, de modo a aproximar o comércio livreiro e literário entre as duas nações. Em vista disso, abre-se o caminho para que eventuais obras infantis de escritores conhecidos pelos livros para adultos começassem a ser editadas, ou meramente importadas, em proporção maior do que as de autores especializados no gênero.

As limitações sentidas pela censura portuguesa e a grande barreira monetária – o livro brasileiro custava muito caro para a moeda portuguesa dos anos 50 e 60 – ainda impediriam muitos dos êxitos literários do Brasil de ingressarem em Portugal (HALLEWELL, 2012). Dado o contexto de baixas ambições vigente, tal número de autores/obras infantis brasileiras no Portugal estado-novista mostra-se, de certa forma, bastante razoável, senão promissor para as relações editoriais entre os dois países, no âmbito da literatura para crianças e jovens, no período que chegará com a década de 1970.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- BARRETO, Garcia. *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 1998.
- COELHO, Nelly. *A Literatura infantil*. 4 ed. São Paulo: Edições Quiron, 1987.
- GOMES, Angela de Castro. “A Grande Aliança” de Ana Castro Osório: um projeto político-pedagógico fracassado. *Revista Estudos do Século XX*, Coimbra, n. 11, p. 283-299, jul. 2011.

- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2012.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LEMOS, Fernando. Editora Giroflé. In: LEMOS, Fernando; LEITE, Rui Moreira (org.). *A missão portuguesa: rotas entrecruzadas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 191-194.
- MAZIERO, Maria das Dores Soares. *Arnaldo de Oliveira Barreto e a Biblioteca Infantil Melhoramentos (1915-1925): histórias de ternura para mãos pequeninas*. 2015. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Iris Filomena Mendes. *Obras de literatura infantojuvenil portuguesa no mercado livreiro e editorial brasileiro em 2010 e 2011*. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- PATRIARCA, Raquel. *O livro infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma perspetiva histórica*. 2015. 424 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2015.
- ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Nova edição actualizada até ao ano 2000. Lisboa: Caminho, 2001.
- SILVA, Sara Reis da (1). *Literatura para a Infância no período do Estado Novo: voltar a ler Maria Cecília Correia*. *Atas do 10º Encontro Nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, Braga, p. 429-436, 2014.
- SILVA, Susana Maria Sousa Lopes (2). *A ilustração portuguesa para a infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, convergências estéticas*. 2011. 515 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, 2011.
- VERGUEIRO, Waldomiro; MORAES, Fábio. Jayme Cortez. In: LEMOS, Fernando;
- LEITE, Rui Moreira (org.). *A missão portuguesa: rotas entrecruzadas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 205-211.

UM CONVITE À NAVEGAÇÃO: INTERCULTURALIDADE E PROCESSOS DE LEITURA

AN INVITATION TO NAVIGATION: INTERCULTURALITY AND READING PROCESSES

Teresa Beatriz Azambuya Cibotari¹

Resumo: O presente trabalho propõe-se a discutir a obra *Ombela* (2015), do escritor angolano Ondjaki, que é uma produção voltada para o público infantil. A análise busca estabelecer diálogos entre contextos de produção e de recepção, observando como se dá o trânsito de elementos culturais entre grupos diferentes de leitores, falantes de uma mesma língua, no caso, a língua portuguesa. A análise ainda postula possibilidades de trabalho com essa obra literária no contexto educacional brasileiro.

Abstract: The present work proposes to discuss the book *Ombela* (2015) which is a production with a focus on children, written by the Angolan writer Ondjaki. The analysis establishes dialogues between production and reception contexts, observing how the transit of cultural elements takes place between different groups of readers, who speak the same language, in this case, the Portuguese language. The analysis also proposes possibilities for working with this literary work in the Brazilian educational context.

Palavras-chave: Literatura africana; *Ombela*; Leitura; Interculturalidade.

Keywords: African literature; *Ombela*; Reading; Interculturality.

Os muitos nós que somos

O empreendimento civilizatório do império português, para além da violência e da opressão com que operou, criou um espaço linguístico comum, habitado por pessoas de vários continentes. América, África, Ásia e Europa têm milhares de falantes em língua portuguesa, compartilhando códigos de comunicação que funcionam como um dos elementos enunciativos da identidade de uma grande comunidade.

No entanto, o compartilhamento desse idioma comum pode ter limites, quando pensamos nas diversas culturas que dele fazem uso e quando consideramos a incorporação de elementos da cultura local à língua utilizada, que é sempre viva. A discussão ultrapassa a questão lexical, atinge a sintaxe e todos os demais componentes comunicativos que fundam um sistema linguístico. É por isso que a língua portuguesa falada em Angola, por exemplo, é a mesma falada no Brasil, mas os diversos fatores que incidem sobre esse idioma em cada um desses espaços podem ocasionar variações

¹ Doutoranda e mestre em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

das mais diferentes ordens, o que pode dificultar, em alguma medida, a inteligibilidade de textos produzidos naquele país por leitores brasileiros, por exemplo. Se os leitores são seres históricos, assim como defende Escarpit (1974), na obra *Hacia una sociología del hecho literário*, é preciso também acrescentar o atributo geográfico a essa caracterização.

Nesse contexto, interessa-nos observar os processos de leitura num contexto ainda mais específico, que é o da produção literária. A Literatura, por si só, já é um modo de comunicação bastante particular, que se dá através de um suporte: o livro. Assim sendo, na leitura de textos literários, mesmo que o idioma seja um código compartilhado por autor e leitor, é preciso pensar em ambos como seres históricos, geográficos e, também, essencialmente culturais, o que pode ensejar um conjunto amplo de variações na experiência de leitura de um texto.

Para além dessas questões, há uma problemática específica que norteia a presente discussão. No Brasil, a Lei Federal 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade, em todo o sistema educacional, do ensino de história e de cultura afro-brasileira. Se levarmos em conta que a maior parte da população brasileira é composta por pretos e pardos, segundo dados do IBGE², a referida lei possibilita deslocar uma lógica eurocentrista no sistema curricular, oportunizando que a população em idade escolar tenha contato com a cultura afro, tão significativa no país. Acreditamos que a atuação dos docentes de Língua Portuguesa seja um caminho possível para fazer com que essa norma não seja letra morta dentro dos espaços educativos.

A leitura de obras literárias produzidas em países africanos de língua portuguesa pode constituir-se como uma possibilidade de trabalho para efetivar o cumprimento dessa lei, mas, mais do que isso, como uma forma de ampliar as referências culturais dos alunos e oportunizar a identificação dessa maioria populacional com elementos culturais próprios de suas origens. No entanto, se a língua comum pode ser a corda que liga todos esses falantes, as variações de registro, a expectativa do autor em relação a seu público leitor e as questões de conteúdo presentes nas obras podem dificultar essa leitura. Em que medida esses diferentes nós que somos estão atados a essa linha é o que pretendemos analisar.

A obra *Ombela - a origem das chuvas* (2015), do escritor angolano Ondjaki, é um livro ilustrado, voltado ao público infantil. Pensando na composição do livro, o que abrange as ilustrações, a forma textual e o conteúdo, pretendemos refletir acerca dos processos e das possibilidades de leitura, observando a comunicabilidade da obra e os possíveis ruídos que podem ocorrer na leitura feita pelo público escolar brasileiro.

2 Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. Agência IBGE notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

Por mares e lagos: o choro de Ombela e a produção de sentidos

Ombela é uma deusa que chora. Suas lágrimas de tristeza caem sobre o mar salgado; suas lágrimas de felicidade desaguam em rios e lagos. Por elas é que a protagonista do conto convida seus leitores a navegar. A obra foi escrita pelo autor angolano Ondjaki, ilustrada por Rachel Caiano, artista plástica brasileira, e publicada, originalmente, em Portugal. Essa primeira perspectiva pré-textual é bastante enunciativa: situa a obra num contexto de trânsito cultural que tem como elemento comum a língua portuguesa.

Na abertura do livro, deparamo-nos com uma ilustração bastante característica: chove sobre um embondeiro, árvore típica de Angola. Na página seguinte, onde estão os elementos catalográficos da obra, chove sobre dois pés negros. E a terceira abertura de página apresenta uma menina negra que chora. Ao lado dessa imagem, inicia o texto:

Dizem os mais-velhos
que a chuva nasceu
das lágrimas de Ombela,
uma deusa que estava muito triste.
(ONDJAKI, 2015, p. 7).

A ambientação inicial traz diversos elementos que compõem um cenário cultural tipicamente angolano ou, pode-se dizer, africano. Desde a apresentação de uma paisagem específica, passando pela personagem negra, até o ingresso do texto em si, há vários elementos que enunciam essa cultura. A utilização da expressão “mais-velhos”, grafada com hífen, remete a um uso bastante particular da língua portuguesa falada em Angola: trata-se não apenas de pessoas de mais idade, mas refere um grupo que detém os saberes ancestrais da sociedade. Além disso, está presente, nesse trecho, a questão da oralidade, tão importante nas culturas africanas: o relato provém de histórias contadas por esse grupo. Por fim, é necessário destacar que o leitor é também colocado diante de uma expressão religiosa característica daquela cultura, visto que a protagonista é uma deusa, ou seja, além de mulher, ela é apenas uma, o que pressupõe a existência de vários outros deuses.

Existe, portanto, um mundo que está sendo apresentado ao leitor. Segundo Ricoeur (1997), trata-se do *mundo do texto*, ou seja, há um conjunto de informações posto, de forma imanente, que está à espera de um leitor capaz de desvendá-lo. O universo ficcional que aparece logo na abertura do livro é integrado por elementos culturais próprios, o que pode ter um sentido específico. Pensando no conceito de *autor implicado* abordado por Ricoeur, podemos dizer que tal ambientação faz parte de uma estratégia de persuasão efetuada por esse autor implicado, que deseja apresentar ao leitor

um contexto cultural bastante particular. Para isso, contribui não somente o texto, como também as ilustrações, que integram essa estratégia textual.

Ricoeur (1997) trata também do apagamento do autor como uma estratégia de persuasão, e é nesse sentido que apresenta a noção de *autor implicado*. O autor menciona a existência de uma “retórica da dissimulação”, por meio da qual a história parece contar-se sozinha. Assim define:

Os procedimentos retóricos pelos quais o autor sacrifica sua presença consistem precisamente em dissimular o artifício pela verossimilhança de uma história que parece contar-se sozinha e deixar falar a vida, que, assim, é chamada de realidade social. (RICOEUR, 1997, p. 279).

Isso é o que ocorre quando a história de Ombela é atribuída a um relato dos “mais-velhos”. Além de marcar a presença da oralidade, o recurso narrativo expõe uma estratégia de persuasão que compõe a presença de um *autor implicado*, surgido a partir do apagamento do autor real. Isso é importante para pensarmos nessa obra, justamente porque ela é uma obra em trânsito, ou seja, há um autor angolano e uma ilustradora brasileira, mas eles se apagam na realização do texto, uma vez que toda a construção – tanto textual quanto imagética – trabalham no mesmo sentido e a serviço de uma mesma estratégia, que é a de inserir o leitor no universo cultural africano.

A sequência da obra muda um pouco seu traçado e convida-nos a um caminho mais largo, mais universal. Surge o mar, aparecem os peixes, e Ombela parece preocupada em não afetar todo o planeta com sua tristeza:

Estou triste e vou chorar...
mas para que minhas lágrimas não
matem os bichos nem as pessoas que vivem
na Terra, vou deixar que tenham muito sal
e que alimentem todos os mares.
(ONDJAKI, 2015, p. 9).

A perspectiva enunciada a partir desse momento é a de uma cultura local capaz de afetar o mundo todo. Ombela, a deusa, sente-se responsável por manter o equilíbrio da natureza. Mesmo em sua imensa tristeza, toma cuidado para prover alimento aos peixes, e é assim que suas lágrimas salgadas alimentam os mares. Da mesma maneira ocorre com o texto: a partir desse momento, não se verificam mais marcas específicas de uso local da língua portuguesa; o texto flui, sem maiores dificuldades, na mesma corrente dos mares, rios e lagos sobre os quais Ombela chora.

A representação da cultura local, ao longo do restante do texto, fica por conta das ilustrações e do conteúdo. Sobre este último aspecto, cabe uma anotação: Ombela está em constante diálogo com seu pai, que também é um deus e que se permite diminuir:

- E tu, pai, quando estás triste, o que te acontece?
- Fico mais pequenino, filha.
- Os deuses podem ficar mais pequenos?
- Podem - respondeu o pai de Ombela. - Os deuses, com o passar do tempo, ficam cada vez mais pequenos.

(ONDJAKI, 2015, p. 13).

Tal contexto é bastante específico se pensarmos nos termos de um pensamento anímico no qual se funda a cultura africana. Saraiva (2007), no texto “O realismo animista e o espaço não-nostálgico em narrativas africanas de língua portuguesa”, diferencia os gêneros do realismo maravilhoso, do realismo mágico e do realismo fantástico, que são insuficientes para categorizar as narrativas africanas. Nesse sentido, refere-se ao termo “realismo anímico”, proposto por Pepetela e Henrique Abranches, baseando-se na ideia de que

nas literaturas africanas a natureza dos acontecimentos está calcada nas crenças religiosas animistas, ‘nos antepassados e em poderes que existem na natureza’, isto é, no estatuto do sobrenatural. (SARAIVA, 2007, p. 4).

Assim sendo, a estreita relação com a natureza na qual se baseia o pensamento anímico é recorrente nas narrativas africanas. Nesse contexto, um deus que pode se tornar diminuto é perfeitamente possível na cosmovisão religiosa africana, ao passo que se configura como uma possibilidade inexistente na cultura judaico-cristã.

As imagens que ilustram o restante da obra encarregam-se de complementar a apresentação do cenário cultural africano. Cores e traçados étnicos; imagens da deusa Ombela, que é negra; elefantes, hienas, compõem a paisagem úmida, auxiliam na formulação do mito que explica a origem das chuvas: “Se essa chuva cai sobre o mar, Ombela está triste” (ONDJAKI, 2015, p. 32); “Se cai sobre a terra, sobre os rios, sobre os lagos, Ombela está feliz.” (ONDJAKI, 2015, p. 33).

Se o texto, ressalvado o início da obra, parece estar neutralizado, o conteúdo e as imagens são altamente carregados de elementos culturais bastante particulares. Isso também integra uma

estratégia de persuasão, destinada a encontrar o *mundo do leitor*, segundo o conceito de Ricoeur (1997). Somente na intersecção entre esses dois mundos – o do texto e o do leitor – é que se dará a significância da obra, o que será discutido a seguir.

Um barco a navegar: processos de leitura

Como vimos até o momento, *Ombela* (2015) é uma narrativa africana intensamente povoada de elementos culturais próprios. No entanto, pensando nos usos particulares da língua portuguesa feita em África, que costuma integrar vocabulário e termos das línguas locais, é importante frisar que, textualmente, não há marcas linguísticas muito particulares, à exceção do uso da expressão “mais-velhos”, assim hifenizada, no início e no final da obra.

A inserção do leitor em um universo tão rico culturalmente se dá, portanto, especialmente pelo conteúdo e pelas ilustrações. Considerando que essa apresentação seja estratégica, podemos pensar que o encontro do mundo do texto e do mundo do leitor promova a operação de significância em dois sentidos distintos: primeiro, se o leitor compartilhar do mesmo conhecimento ou realidade que apresenta o mundo do texto, ou seja, um leitor angolano; e segundo, se o leitor não compartilhar de todos os elementos dessa realidade, como seria o caso de um leitor / aluno brasileiro.

Antes, porém, de comentarmos o sentido específico desses dois caminhos, é preciso considerar que, quando se trata de atribuir a um caráter de nacionalidade a detenção de certos conhecimentos compartilhados, fazemos de uma forma genérica e hipotética. É possível haver situações de leitura específicas em que tanto brasileiros quanto angolanos compartilhem do mesmo mundo de sentidos que propõe o texto. Mas, para melhor desenvolver a análise, estabeleceu-se a separação pelo aspecto nacional, a fim de pensar em conjuntos de saberes culturais diferenciados, que podem ser integrados por meio da língua ou da experiência de leitura.

Umberto Eco (2011, p. 37), ao discutir a questão do leitor-modelo, atribui ao destinatário do texto a qualidade de *operador* de determinados postulados de significado: “todo o texto quer que alguém o ajude a funcionar”, afirma o autor. No entanto, considerando que a competência do destinatário pode não ser a mesma do emissor, o autor de uma obra, ao escrevê-la, prevê um “leitor-modelo”, que seja capaz de cooperar para a constituição de sentidos. Essa construção estratégica é feita por um *autor-modelo*, que corresponde, em certa medida, ao conceito de *autor implicado* proposto por Ricoeur (1997).

No caso da obra *Ombela* (2015), de Ondjaki, é inegável que existe uma estratégia de proporcionar o contato do público leitor infantil com aspectos próprios da cultura africana, por meio da narrativa de um mito de origem. Isso se dá, no início da obra, em três níveis: textual, conteudístico e imagético. Na sequência do texto, a apresentação de elementos particulares fica somente nos dois últimos níveis, restando a questão textual como elemento aparentemente neutralizado, se pensarmos na incorporação de vocabulário específico da língua local. Assim, o texto pode ser lido sem maiores problemas por qualquer falante da língua portuguesa, seja ele brasileiro, angolano ou português.

A partir disso, pode-se depreender que as estratégias de persuasão do autor implicado nessa obra direcionam-se a um leitor-modelo não autóctone, ou seja, um leitor que não compartilha do mesmo léxico africano. Ao permitir, num uso mais “universalizante” da língua portuguesa, que haja uma leitura fluente da história de *Ombela*, a obra torna-se acessível a uma quantidade maior de leitores, dos países luso-falantes. Isso oportuniza que esses leitores conheçam elementos da cultura africana, sem que a língua seja um obstáculo à compreensão, o que muitas vezes acontece em narrativas de Angola, Moçambique, ou outros países africanos de expressão portuguesa, mesmo se destinadas a um público infantil.

Obviamente, há uma dupla questão a ser apontada nesse caso. Se, por um lado, a neutralização operada no nível textual facilita o acesso de mais leitores, por outro lado, reduz as possibilidades de conhecimento acerca dos diversos usos que podem ser feitos em uma mesma língua, o que também é um aprendizado importante. Claro que, como vimos, essa é uma estratégia de persuasão constituída no texto. A obra *Ombela* (2015) pode, nesse sentido, servir como uma forma de acesso dos leitores brasileiros a esse universo cultural, e cabe ao docente de Língua Portuguesa ir oferecendo materiais de leitura que ampliem essas possibilidades.

É preciso notar, porém, que, mesmo que os elementos culturais particulares sejam apresentados de forma mais significativa pelas imagens, facilitando a leitura e o acesso, este não é um recurso menos importante. Colomer (2007) salienta, em relação à ilustração de obras infantis, que

os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário. (COLOMER, 2007, p. 57).

A obra do escritor angolano Ondjaki foi criada justamente nesse sentido. As imagens presentes na obra, sugeridas a partir de traços étnicos ou de silhuetas da fauna local, por exemplo, permite que a criança reconheça uma hiena, uma galinha, mas lhe exige o esforço imaginário, a abertura para esse

discurso, ainda que imagético, proveniente da cultura africana.

Num outro sentido, ainda que a obra seja lida num contexto africano, particularmente angolano, ainda que o leitor facilmente reconheça traços, conteúdos e expressões da cultura local, ela não deixa de ser interessante, visto que o leitor autóctone pode apreciá-la pela via da identificação, ou seja, pela experiência de também se encontrar representado nas imagens ou, até mesmo, na expressão anímica que a obra ilustra.

Em tais circunstâncias, a obra *Ombela - a origem das chuvas* (2015) pode ser perfeitamente usada com alunos / leitores do cenário educativo brasileiro. Trata-se de uma experiência enriquecedora de leitura, justamente pelo trânsito que suas estratégias estéticas configuram: de um lado, considerando a hipótese de um leitor não autóctone, ela permite o contato com essa cultura tão rica e diversa quanto a africana. Por outro lado, considerando, como dissemos no início, que a maior parte da população brasileira é negra, a identificação tanto com os personagens negros ali representados quanto com a expressão anímica que ali está posta (é preciso pensar que muitos alunos provêm de famílias que frequentam a religião de matriz africana) faz com que ela se revele como uma importante leitura a ser proporcionada a esses alunos.

Colomer (2007) destaca justamente a necessidade dessas leituras diversificadas para ampliar as competências dos alunos no processo educativo e no letramento literário. Dessa forma, assevera que

o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem.

Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural*, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. (COLOMER, 2007, p. 31, grifos da autora).

No caso, a leitura de *Ombela* (2015), além de ser uma possibilidade de atender a exigência da lei federal que determina o ensino de cultura africana nas escolas, oferece-se como oportunidade de ampliar o repertório cultural dos alunos, contribuindo para sua formação pessoal e proporcionando recursos para observar a diversidade social e cultural que funda nosso país.

Obviamente, há sempre algo que pode escapar a uma apreciação positiva. Toda a perspectiva

até aqui enaltecida, que contempla a apresentação de elementos culturais diversos, a exigência de um esforço imaginário por parte do leitor ou a elaboração narrativa acessível pode esbarrar na questão do conteúdo religioso. Escolas confessionais, por exemplo, poderiam censurar a leitura da obra por parte dos alunos, considerando os aspectos anímicos próprios da cultura, conforme abordamos anteriormente. Uma deusa feminina e um deus diminuto podem confrontar cosmovisões estabelecidas, especialmente cristãs, o que poderia ensejar censura à leitura da obra. No entanto, mesmo nesse contexto, é possível organizar métodos de trabalho que coloquem a obra como fonte de conhecimento e de respeito à pluralidade cultural, preservando, de todo o modo, o direito de crença³.

Considerações finais

O livro *Ombela* (2015) é um convite a várias formas de navegação, pelos mares, pelos rios, pelas lágrimas de sua protagonista. As estratégias textuais engendradas permitem afirmar que é uma obra pensada para um leitor-modelo não autóctone, a quem se deseja convidar para que conheça a cultura africana. Ao leitor que aceitar o convite, caberá navegar por esse universo tão rico, tão bonito imageticamente, e conhecer um dos mitos existentes acerca da origem das chuvas.

É preciso considerar que a formação cultural brasileira é essencialmente fundada na diversidade, e as raízes africanas são parte relevante nessa formação. No entanto, a oferta de materiais que possibilitem, de um lado, o conhecimento acerca dessa cultura e, de outro, a identificação de muitos descendentes de africanos com elementos culturais próprios, nem sempre acontece. Nessas circunstâncias é que se deu a implementação da legislação que exige o ensino de história e de cultura africana no sistema escolar brasileiro.

Assim sendo, avaliamos que a obra *Ombela*, por se constituir como uma narrativa de elementos culturais próprios da África e por fazê-lo de uma forma bastante acessível em termos de linguagem, pode ser um importante instrumento de leitura literária com alunos do contexto educativo brasileiro, especialmente como uma possibilidade de ambientação e de inserção dos alunos no contato com esse repertório de leituras.

³ A obra *Ombela* compôs o catálogo de livros trabalhados no projeto “Vamos conhecer a África?”, desenvolvido por esta pesquisadora em escolas de ensino fundamental, da cidade de Gravataí-RS (uma pública e outra privada). No caso específico da escola privada, de confissão religiosa, não se admitiu a possibilidade de que os alunos tivessem contato com uma narrativa que previsse a existência de muitos deuses. Mesmo propondo métodos de trabalho que privilegiassem o diálogo, a escola optou por retirar essa obra do projeto.

Referências

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974.

IBGE. *Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece*. Agência IBGE notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 14 de novembro de 2019.

ONDJAKI. *Ombela - A origem das chuvas*. Alfragide: Editorial Caminho, 2015.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa - Tomo III*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas (SP): Papyrus, 1997, p. 273-314.

SARAIVA, Sueli da Silva. *O realismo animista e o espaço não-nostálgico em narrativas africanas de língua portuguesa*. Encontro Regional da ABRALIC 2007. Literaturas, Artes, Saberes. São Paulo, 2007.

AS AFRICANIDADES NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA

AFRICANITIES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S LITERATURE

Cristiane Veloso de Araújo Pestana¹

Resumo: O presente artigo busca observar como a Literatura Infantil contemporânea trata dos temas relativos à diáspora africana, levando em consideração os aspectos culturais e identitários do povo negro. Como objeto de pesquisa escolhemos dois livros: *Os tesouros de Monifa* da autora brasileira Sonia Rosa e *As tranças de Bintou* da escritora francesa Sylviane Anna Diouf. Ambas as histórias retratam a afetividade e a valorização da família e de suas heranças culturais. Porém uma é situada no contexto africano e a outra narrada em solo brasileiro.

Abstract: This article seeks to observe how the contemporary Children's Literature deals with the themes related to the African diaspora, taking into account the cultural and identity aspects of the black people. As a research object we chose two books *Os tesouros de Monifa* by Brazilian author Sonia Rosa and *As tranças de Bintou* by French writer Sylviane Anna Diouf. Both stories reflect the affectivity and appreciation of the family and their cultural heritages. However, one situated in the African context and the other narrated on Brazilian soil.

Palavras-chave: Literatura infantil; Africanidades; Identidade

Keywords: Children's literature; Africanities; identity

Introdução

A população brasileira descende de vários povos e culturas, porém, inegavelmente, sua maior herança advém do povo africano escravizado. Primeiramente, por ter sido esta população a de maior concentração de pessoas na história da fundação do Brasil e, também, por ser a África o berço de todas as civilizações. No entanto, o processo de colonização colocou esse povo em situação degradante e coibiu, de todas as formas, quaisquer tipos de manifestações culturais. O povo negro, fruto de um processo diaspórico violento e desumano, segue sendo tratado de forma desrespeitosa, preconceituosa e, ousado dizer, criminoso até os dias de hoje.

Para tentar amenizar os processos de exclusão e invisibilidade da população negra, sobretudo a partir do processo educacional, foi criada a Lei 10.639 em 9 janeiro de 2003, a qual promoveu alterações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no sentido de ampliar o aprendizado de História e Cultura Afro-Brasileira, dessa forma os currículos das escolas foram reformulados, as editoras tiveram que fazer adaptações e revisões em seus materiais didáticos, cursos de formação foram oferecidos e assim também as editoras de livros paradidáticos tiveram que se adequar às necessidades do mercado.

¹ Graduada em Letras com Especialização em Literatura e Cultura Afro-brasileira e mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nessa perspectiva, vários autores se viram obrigados a se inserirem neste novo ramo da literatura, a literatura com temas étnico-raciais. Alguns deles por imposição de suas editoras, outros visando a um mercado novo e com amplas possibilidades. Porém, o que se viu foi uma enxurrada de livros com temática negra voltados para o público infantil sem nenhum critério ou preocupação com a edição. Mas isso é assunto para um outro artigo. Por ora, iremos focar na análise de dois livros que contribuem para o combate ao racismo.

Primeiramente, precisamos considerar que o racismo impera na sociedade brasileira de forma latente e insistente, antes velado e, atualmente, revelado sem nenhum pudor por muitos indivíduos. Entendamos, aqui, o racismo destinado aos descendentes de africanos, sobretudo os indivíduos de pele negra, levando em consideração a explicação dada por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga no livro *O negro no Brasil de hoje*:

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. (MUNANGA, 2016, p.179)

As marcas dessa exclusão e discriminação racial podem ser observadas de várias formas na Literatura, inclusive na Literatura Infantil. São traços estereotipados que permeiam tanto o texto verbal quanto o texto visual, ou seja, as ilustrações de algumas narrativas infantis. Acreditamos que os livros, que trilham nesta linha temática, deveriam ser criteriosamente pensados, produzidos e selecionados, pois conforme salienta a pesquisadora Maria Anória Oliveira (2015), o trabalho com a arte literária, seja no âmbito da produção, ou da seleção e difusão dos livros de literatura infantil sob a temática étnico-racial, requer um olhar crítico para não endossar o que se deseja desconstruir.

Contudo, o que se objetiva neste trabalho é apresentar histórias que, na contramão dessas práticas racistas, ressaltam a beleza da cultura africana, reforçam a importância da ancestralidade para a população negra brasileira e auxiliam na construção identitária de crianças negras, fazendo com que elas se tornem sujeitos capazes de conseguir driblar toda uma história de injustiça e discriminação. O que corrobora com o pensamento da estudiosa Ruth Barreiros, de que “formar leitores por meio dessa modalidade de arte, cuja temática está voltada para afro-brasilidade, pode propiciar uma renovação de valores no que se refere ao respeito à diversidade em uma sociedade pluriétnica” (BARREIROS, 2011, p. 334).

A importância de uma Literatura negra voltada para o público infantil

A Literatura Negra se apresenta no cenário literário brasileiro como um meio de retomar a palavra sobre si, desconstruir imagens estereotipadas e solidificar uma cultura particular. Ela se insere na Literatura Brasileira com características distintas como temática racial, discursos políticos de luta e empoderamento, autores negros e autoras negras escrevendo sobre suas percepções e seus sentimentos e a inserção de personagens negras como protagonistas.

Dentro do contexto, a população negra foi narrada durante muito tempo sob o olhar do outro, um olhar muitas vezes deturpado e agressivo, em que os personagens eram meramente ilustrativos e vistos como objetos de exotização e sexualidade exacerbada. Já na proposta da Literatura Negra, os personagens se tornam protagonistas, assumem a fala sobre si mesmos e retratam sua cultura com mais propriedade e dignidade.

A ausência do protagonismo negro na Literatura é objeto de inúmeras pesquisas, dentre elas destacamos a da professora Regina Dalcastagné sobre as personagens negras nos romances brasileiros e, também, as considerações do ensaísta Cuti, que justificam a necessidade de existir uma vertente negra dentro da Literatura Brasileira. Segundo o autor,

Quando se estudam as questões atinentes à presença do negro na literatura brasileira, vamos encontrar, na maior parte da produção de autores brancos, as personagens negras como verdadeiras caricaturas [...]. Estar no lugar do outro e falar como se fosse o outro ou ainda lhe traduzir o que vai por dentro exige o desprendimento daquilo que somos. [...] O sujeito étnico branco do discurso bloqueia a humanidade da personagem negra, seja promovendo sua invisibilização, seja tornando-a mero adereço das personagens brancas ou apetrecho de cenário natural ou de interior, como uma árvore ou um bicho, um móvel ou qualquer utensílio ou enfeite doméstico. Aparece, mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada. A humanidade do negro, se agride a humanidade do branco, é porque essa última se sustenta sobre as falácias do racismo. (CUTI, 2010, p.88-89)

Para o professor Cleber Fabiano da Silva, “torna-se necessário possibilitar o protagonismo negro, evidenciando procedimentos estéticos e discursivos que o insira em contextos além dos que normalmente estávamos acostumados” (CAGNETI; SILVA, 2013, p.35). Evidencia-se então, que o protagonismo e a representação positiva de personagens negras, sobretudo para as crianças negras, é de total relevância, tendo em vista que o período da infância é cunhado de descobertas e significações

que serão a base para a constituição dessas enquanto indivíduos.

A criança é plenamente capaz de promover identificação com histórias e personagens e fazer inferências que serão essenciais na construção de sua identidade negro-brasileira. Para a educadora e pesquisadora Eliane Cavalleiro “compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida.” (2006, p. 26)

De acordo com a pesquisa e o mapeamento feito pela pesquisadora Eliane Santana Debus, a visão etnocêntrica dos livros infantis, calou a voz dos negros, o que ocorreu através da ausência de personagens protagonistas negros, pela construção de um discurso hegemônico. Para a autora, o caráter simbólico da literatura infantil pode contribuir para reflexões que rompam com a visão construída através da desigualdade étnica e que possam ser repensadas através de uma visão que contemple a valorização da diversidade. Assim, podemos observar que “a identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes as suas leva o leitor a re-elaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica.” (DEBUS, 2007, p.1)

A formação de uma identidade positiva nas crianças negras tem sido assunto recorrente em várias áreas da educação. Ainda vemos muito a imagem dos negros associada à escravidão, à marginalidade, à pobreza extrema e à discriminação, sobretudo na TV, na internet, inclusive em livros didáticos. Para que nossas crianças cresçam com conhecimento e capacidade de mudar este cenário, é preciso que ela se constitua como um cidadão consciente de sua origem, de sua importância histórica, de seu valor e seus direitos. Sendo assim, com uma autoestima bem desenvolvida e convicta de seu lugar na sociedade, essa criança se tornará, no futuro, agente de mudança e de ressignificação de valores. Um lugar propício para tais transformações seria a escola.

A herança cultural africana na Literatura Infantil

Dentro da Literatura Negra infantil, encontramos narrativas que trazem personagens negras em contexto diaspórico, ou seja, ambientadas em um território que foi colonizado, onde vivem descendentes de africanos que foram arrancados, brutalmente, de suas terras e, feito escravos em um lugar completamente desconhecido. Outras narrativas, numa perspectiva de se fazer conhecer esse continente-mãe de todas as nações, apresentam personagens negros em solo africano. São muitas as histórias infantis situadas na África, algumas delas escritas por autores franceses, africanos e americanos e traduzidas para o português. Algumas são transcrições de contos da oralidade, outras trazem ensinamentos típicos da tradição africana.

Retomar a África como pano de fundo das histórias infantis promove o desvelar de uma cultura ancestral que foi uma das fundadoras da cultura brasileira e aproxima as crianças negras de uma

identidade que lhes é confrontada o tempo todo. É importante resgatar as raízes da população negra, pois é através delas que essa população promove as ligações necessárias para o autoconhecimento e para a autoestima. Para o professor e escritor Edimilson de A. Pereira, “reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária” (PEREIRA, 2010, p.23)

Porém, mesmo buscando e valorizando uma ancestralidade, se faz necessário que essa memória ancestral seja ressignificada no tempo e no espaço, pois vivemos uma contemporaneidade permeada de diversas outras culturas. Somos entrelaçados de várias identidades possíveis e, portanto, a reivindicação de uma identidade única não se sustenta mais.

Voltar à África não para ser africano, ou para ser negro, mas para recuperar um patrimônio cuja presença no Brasil é agora motivo de orgulho, sabedoria e reconhecimento público, para ser o detentor de uma cultura que já é ao mesmo tempo negra e brasileira. (PRANDI, 2007, p.15)

Trazendo o pensamento do sociólogo Reginaldo Prandi para o contexto brasileiro, é possível estabelecer alguma relação com as ideias de Stuart Hall, que afirma não existir uma única identidade, mas sim várias, que se confundem e se complementam, e, o mais importante, que estão sempre em movimento de transformação, “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2004, p.45).

Para Hall (2003, p.36), “a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”. Segundo o teórico, as culturas possuem sim um local, porém já não é possível mais dizer onde elas se originaram. Tal afirmação endossa a tese que Eduardo Assis Duarte chama de “hibridismo cultural”. Para Duarte, essa ideia rompe com as bases do “nacionalismo” e seus derivados, mesmo sendo essa uma ideia utópica, não deixa de ter um caráter político. Segundo Duarte, estamos “num mundo em que tudo se mistura e se reprocessa” (2005, p.101).

É justamente por esse viés do entrelaçamento ou do hibridismo cultural que selecionamos o livro *Os tesouros de Monifa* da autora Sonia Rosa. O referido livro aborda a herança africana e as tradições mantidas pelos negros da diáspora em território brasileiro, sob o respaldo de uma cultura já em relação com outras. Para contrapor, apresentaremos o livro *As tranças de Bintou* da autora Sylviane Diouf, que segue os mesmos caminhos, porém em solo africano, com personagens africanos que não sofreram o processo diaspórico. São africanidades recontadas e representadas de formas distintas, porém com o mesmo objetivo, apresentar a África e seus elementos culturais. Entendamos, aqui, o termo africanidades de acordo com o filósofo e antropólogo Eduardo Oliveira:

Na escala do tempo e espaço as africanidades dizem respeito à cultura material e simbólica da Diáspora Africana, recriada e ressemantizada em território africano e não-africano. É política e estética concomitantemente. [...] É sentimento de pertença. [...] Ancestralidade é o princípio régio das africanidades. É lastro de tempo e espaço em processo de subjetivação, síntese, crítica e criação. [...] Africanidades é uma categoria que compreende e se compreende a partir do mundo cultural africano-diaspórico na superação do racismo e na produção de uma nova regra de justiça social e felicidade subjetiva. É insurreição social e fluidez literária [...] Africanidades são um (re)-encontro consigo mesmo. (OLIVEIRA, in SILVA, 2014, p.30-31)

A ancestralidade é um tesouro – Análise do livro *Os tesouros de Monifa*

A escritora Sonia Rosa nos brinda com mais uma preciosidade do mundo literário infantil. *Os tesouros de Monifa* conta a história de uma menina negra descendente de africanos. Sua tataravó Monifa veio da África num navio negreiro e perdeu todos os seus parentes e amigos durante a travessia do Atlântico. No Brasil, Monifa foi feita escrava e sofreu muito com a solidão e as crueldades de sua condição. O local exato de origem de Monifa não é contato no texto, apenas é revelado que, em sua terra, seu nome significa “eu tenho sorte”. A menina, personagem principal e narradora da história não possui um nome, mas isso não minimiza sua relevância na narrativa.

A menina segue contando a história de sua ancestral, dizendo que ela acumulou durante toda sua vida um tesouro muito especial que foi sendo passado de geração em geração, e que este tesouro agora estava guardado em sua casa dentro de uma caixa. O tesouro eram os diários escritos com muito esforço por sua tataravó africana. Nas palavras da narradora, Monifa foi esperta, pois “soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente de hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem... O encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro valioso da minha família.” (ROSA, 2009, p. 10). Voltando um pouco no significado no nome de Monifa, podemos dizer que a “sorte” está no fato de uma família negra conseguir manter os laços de afetividade e ancestralidade em meio a toda adversidade. A neta de Monifa já conhecia muitas das histórias contadas por sua mãe e sua avó, e afirma que através delas consegue se transportar para o além-mar e o além-tempo.

Era aniversário da menina e de acordo com a tradição ela receberia de presente a caixa contendo os diários de sua tataravó, segundo ela, a melhor notícia que recebera em sua vida. O texto não precisa a idade da personagem, mas subentende-se que ela estaria entrando na adolescência. Ao receber a caixa, a emoção toma conta da menina e de sua família. A narração é muito detalhista e cuidadosa para descrever esse momento tão importante que é o ápice da história:

Quando vi a enorme caixa na cama de minha mãe, fiquei impressionada! Nunca tinha visto uma coisa assim tão antiga. Com cuidado, toquei na caixa e comecei a fazer carinho nela... Ao mesmo tempo, comecei a pensar que, há muito, muito tempo, as mãos da minha tataravó africana pegaram naquela caixa, e os seus dedos, cansados de trabalhar em hora, escreveram aqueles tesouros... (ROSA, 2009, p. 14)

De repente foi me dando um aperto no coração... Joguei os braços por cima da caixa e a enlacei como num abraço. Era como se naquele momento eu abraçasse a minha tataravozinha e toda a sua gente... (ROSA, p. 17)

Antes de abrir a caixa, a mãe lhe entregou uma carta. Era uma carta escrita por Monifa, destinada a seus filhos e filhos de seus filhos. Na carta, a ancestral africana conta como foi difícil a vida num lugar estranho, com uma língua estranha e como seu povo sofreu com o processo da escravidão. Ela pede que seus descendentes nunca se esqueçam da luta do seu povo de origem, que valorizem suas raízes e que eles nunca percam seus sonhos e a esperança de um mundo melhor para todos, independente de cor e raça.

Entre os trechos mais marcantes da carta destacamos os seguintes: “Estar em contato com minhas raízes me fortalece e é também uma maneira de não me perder da minha história, isto é, não me perder de mim mesma” (ROSA, p. 20). Aqui, podemos observar claramente a necessidade do povo negro, sobretudo os africanos escravizados, de se manterem próximos de suas raízes como uma forma de não perder a identidade, de consolar as dores e de manter viva uma vida diferente que morreu dentro dos porões dos navios negreiros.

Em outro trecho observa-se a importância de se alfabetizar, de aprender a escrever e colocar no papel todo o sentimento aprisionado em suas almas. Na carta, Monifa fala como e onde aprendeu a escrever e diz que espera que seus descendentes também aprendam a ler e escrever. Para ela, a escrita é algo que cura, que salva da loucura e que deixa sementes para o futuro. “Escrever é uma maneira de se anunciar ao mundo e de se sentir mais gente. É também uma forma de não enlouquecer, de suportar... Por isso, esses escritos para mim valem mais do que ouro. Eles valem toda uma vida. Valem a minha vida!” (ROSA, p. 21).

É impossível não nos recordarmos de Carolina Maria de Jesus e seus diários. Carolina também queria usar sua escrita para se anunciar ao mundo, mas, sobretudo, escrever era uma forma de desafo, de se manter viva e lúcida ante os desafios da vida. A pesquisadora Susy Mara Pereyra, aponta que Carolina “valia-se da escrita como forma de enfrentamento para suportar as condições de miséria e abandono” (PEREYRA, 2018, p.7). Trilhando este mesmo caminho, Ana Rita Santiago afirma que Carolina “encontrou na escrita um meio de sobrevivência e resistência” (SANTIAGO, 2016, p.203).

Sobre a importância da educação e do aprendizado da leitura e da escrita, assim como Monifa espera que os filhos e netos saibam ler e escrever, Carolina Maria também escreveu sobre as dificuldades que passou e o que esperava para o futuro: “Temos que preparar os nossos homens e não importa os homens preparados. Antigamente o homem para educar-se tinha que ir a Coimbra. Então educa-se uma minoria, quando é dever da pátria educar a maioria” (JESUS, 1994, p.191).

Ao final da carta, Monifa se despede e deixa uma mensagem de esperança e amor não só a seus familiares, mas também para todo o mundo.

Desejo que as minhas esperanças renovem as de vocês e que os meus sonhos se multipliquem junto aos seus... Desejo também que o amanhecer de cada dia seja uma possibilidade de um dia melhor para todas as pessoas que vivem neste mundo! Torço pela Paz e pelo Respeito entre os homens de todas as cores. Que os deuses os abençoem sempre!!! Monifa. (ROSA, p. 20-21)

Após ler a carta, a menina abriu a caixa e foi se deliciando com tudo o que havia nela. Além de alguns diários, havia muitos versinhos anotados e ela chegou à conclusão de que sua tataravó era uma poetisa, e lamenta não tê-la conhecido. Ela diz que se pudesse, gostaria de enchê-la de beijos e se aninhar em seu colo.

Mais uma vez, o texto nos leva à Carolina Maria de Jesus, desta vez pelo processo similar dos escritos guardados em caixas. Assim como Carolina guardava seus cadernos, Monifa também guardava seus diários e seus pequenos pedaços de papel com versinhos e anotações do cotidiano. E, assim, em ambas as situações, as caixas nos remetem aos tradicionais baús, ou arcas que abrigam um tesouro.

Não saberia dizer se as caixas onde Carolina guardou seus cadernos poderiam ser chamadas de baús ou de arcas, mas a plasticidade dessas palavras evoca aquilo a que elas se prestam. Longe de serem sepulturas de vestígios do passado, são recipientes de tesouros, protegendo-os e conservando-os – velando por eles. (BARCELLOS, 2014, p.112)

De repente chegam sua mãe e sua avó Abgail (só a avó e a tataravó são nomeadas na história) para prepararem o cabelo da menina para o aniversário. Elas iriam fazer tranças e enfeitar com elásticos coloridos (em *As tranças de Bintou* entenderemos melhor o significado das tranças para as meninas negras). Enquanto tinha o seu cabelo cuidadosamente arrumado, a menina pensava na honra que era ser a guardiã daquele tesouro e afirma ter feito uma descoberta: “Descobri que aquele tesouro não era só da minha família, era de todo o nosso povo, porque minha tataravó africana é um pouquinho

avó de todos os brasileiros.” (ROSA, p. 29). Aqui, claramente, o texto faz uma referência da África como origem do povo brasileiro. A avó da menina é uma simbologia das heranças de matriz africana que geraram e conduziram a cultura brasileira até os dias de hoje.

Tradições que alimentam a vida – Notas sobre o livro *As tranças de Bintou*

O livro *As tranças de Bintou* foi escrito pela historiadora e ativista francesa Sylviane Anna Diouf. A autora nascida em Paris, sempre teve contato com a cultura africana através de seu pai senegalês, além disso, ela morou por um tempo em Senegal e no Gabão. Diouf é uma historiadora dedicada aos estudos da História e Cultura dos povos de origem africana. Por trabalhar em Nova Iorque, o livro foi publicado, primeiramente, nos Estados Unidos e, posteriormente, lançado na França. Somente alguns anos depois foi editada a versão brasileira da narrativa. Esta é a primeira obra de ficção da escritora, que até então se dedicava a textos ligados às temáticas da infância e do continente africano.

Bintou é a narradora da história. Assim como em *Os tesouros de Monifa*, a narração é feita por uma menina, que é também a personagem principal da narrativa, que retrata o sonho de uma menina negra africana chamada Bintou em ter seus cabelos trançados. O que já é apresentado logo na primeira frase do texto “Meu nome é Bintou e meu sonho é ter tranças” (DIOUF, não paginado). Era um sonho recorrente. Bintou conta até como gostaria que suas tranças fossem enfeitadas “com pedras coloridas e conchinhas”. Ter os cabelos trançados, na cultura africana, é um atributo permitido somente às mulheres. De acordo com a narrativa, às crianças como Bintou é permitido apenas ter birotos, que são pequenos coques feitos no alto da cabeça (assim como também tinha a menina neta de Monifa). Fatou, a irmã mais velha de Bintou, usa tranças e consola a menina nos momentos em que tal fato a entristece. (Nesta narrativa, ao contrário da outra história analisada, a maioria dos personagens tem nome).

Era ocasião do batizado de seu irmão mais novo, e por isso a família recebeu a visita de vovó Soukeye. É através de sua avó, que Bintou recebe os ensinamentos das tradições de sua família. Na cultura africana, os mais velhos são os sábios, detentores de todo o conhecimento. De acordo com a personagem, “os mais velhos sabem mais porque viveram mais, e por isso aprenderam mais” (DIOUF, não paginado). A avó da menina lhe explica que as tranças têm relação com a vaidade e com a beleza da mulher, portanto são coisas distantes ainda das crianças. Carinhosamente a avó lhe diz: “Querida Bintou, quando for mais velha, você terá bastante tempo para a vaidade e para mostrar a todos a bela mulher que será. Mas, agora, querida, você ainda é apenas uma criança. Poderá usar tranças no momento adequado.” (DIOUF, não paginado)

Para marcar a transição para a fase adulta, a menina tem outro sonho, em que imagina ter de-

zesseis anos e já poder usar tranças no cabelo. Porém, ao acordar, a menina se depara com a realidade dos biotes e se entristece novamente.

Chega o dia do batizado e todos se reúnem no jardim da casa de Bintou. O membro mais velho é o responsável por anunciar a chegada do novo integrante da família. Após um momento de reza, ele anuncia a todos “O nome da criança é Abdou”. Após a solenidade de apresentação, todos podem festejar e comer as comidas típicas da região, enumeradas pela menina narradora da história.

Durante a festa, Bintou observa de longe as mulheres da família e as amigas de sua mãe. Todas usam tranças perfumadas e decoradas. A menina sabe que os modos de manipular os cabelos fazem parte da história e da cultura de um povo e que ela deve respeitar o tempo e as tradições, mas, mesmo assim, volta a lamentar seus biotes. Para Nilma Lino Gomes (2011), o corpo se tornou, ao longo da história, um emblema étnico, manipulado de formas distintas entre os diferentes povos e suas culturas. Também é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e o cabelo é uma de suas partes, utilizada muitas vezes, como veículo de comunicação, luta e resistência.

Bintou conhece uma amiga de sua irmã Mariama. A moça se chama Teresa e é brasileira, ela também usa longas tranças que chegam até a cintura. Bintou então pergunta se as garotas brasileiras usam tranças e Teresa responde que sim: “Muitas usam, e põem prendedores coloridos em cada uma”. Bintou logo deduz “As brasileiras devem ser lindas...” (DIOUF, não paginado). Essa passagem da narrativa mostra como se diferem os aspectos culturais de um local para outro, principalmente quando, mesmo sendo negra e, provavelmente, de descendência africana, a moça brasileira não compartilha das mesmas tradições. Desta forma, é possível observar que a cultura de origem é ressignificada a partir de um deslocamento espacial e temporal. Isso só confirma a tese de que os elementos culturais se transformam na diáspora. Ou seja, no Brasil, é permitido que meninas, ainda bem pequenas, usem tranças e manipulem seus cabelos de acordo com seus gostos e preferências, sem seguir nenhum elemento cultural, ritual ou tradição. Diferentemente do lugar onde Bintou mora.

A questão do penteado na narrativa não está ligada apenas a um capricho de beleza, mas concentra uma dimensão simbólica e cultural. Sendo assim, é necessário pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura e como marca identitária individual e coletiva. [...] a manipulação simbólica dos cabelos está presente na cultura de diversos povos. Dessa forma, as escolhas quanto aos cabelos (tamanho, corte, penteado, cor etc) podem ser entendidas também como uma dimensão política. No que diz respeito aos referenciais de africanidades, os cabelos estão ligados à ideia de força vital de cada indivíduo, conceito de extrema importância para muitos grupos sociais africanos. (OLIVEIRA, 2011, não paginado)

De acordo com a pesquisa realizada por Gomes (2008), o uso das tranças, mesmo sendo uma técnica que acompanha a história da população negra desde a África, teve seus usos e sentidos alterados no tempo e no espaço. Ela afirma que nas sociedades ocidentais algumas famílias utilizam as tranças, sobretudo nas crianças, para tentar romper com os estereótipos do “negro descabelado e sujo”. Na infância, as crianças brasileiras não costumam gostar de usar as tranças, porém na fase adulta há uma espécie de reconciliação com este penteado, inclusive as apresentando de uma forma mais estilizada.

Retornando à história de Bintou, a menina parece que terá seu sonho realizado, quando num feito heroico ela salva dois garotos que estavam se afogando na praia. Bintou, ao ver a cena, corre até alguns pescadores da região e pede ajuda. Os meninos são resgatados e a vila enaltece a sua atitude. Nesse momento de alegria, a mãe de Bintou diz que lhe dará um prêmio e pergunta o que ela mais desejaria. Antes que a menina pudesse falar alguma coisa, sua irmã Fatou disse: “Ela sonha com tranças” (DIOUF, não paginado). A mãe então acaricia-lhe os cabelos, já com os biotes desmanchados pelo intrépido feito e lhe diz: “Então você terá suas tranças”. (DIOUF, não paginado)

Nesta noite, mais uma vez Bintou sonha com suas tranças e passarinhos se aninhando em seus cabelos. De manhã, sua avó lhe chama e começa a mexer em seu cabelo. A menina percebe que o penteado feito por vovó Soukeye não se trata das tão sonhadas tranças, mas sim de outros biotes. Sem coragem de se olhar no espelho, a menina reluta em abrir os olhos. Porém, ao abri-los e ver seu reflexo no espelho a menina tem uma linda surpresa: “É quando vejo pássaros amarelos e azuis em meu cabelo. Foi-se a menina sem graça com quatro biotes na cabeça. No espelho aparece uma garota com um lindo cabelo olhando para mim”. (DIOUF, não paginado)

Ao final da narrativa, a menina já não se entristece mais com seus biotes, já não acha mais seu cabelo feio e sem graça, e com muita alegria caminha pela sua vila afirmando: “Eu sou Bintou. Meu cabelo é negro e brilhante. Meu cabelo é macio e bonito. Eu sou a menina dos pássaros no cabelo. O sol me segue e eu sou muito feliz.” (DIOUF, 2010, não paginado). De acordo com Oliveira (2011) o desfecho é muito significativo, uma vez que, de acordo com o Dicionário de símbolos, os pássaros são uma imagem muito frequente na arte africana e simbolizam força e vida.

Podemos concluir que a narrativa de Diouf resgata a humanidade e a afetividade do povo africano, oferecendo ao público infantil uma pequena amostra desse continente tão vasto e rico em ensinamentos. Oliveira (2011) ainda destaca que a

África é muito mais, é um mosaico de grupos sociais que se integram numa lógica diferente de diversos valores do mundo ocidental. Portanto, mostrar às crianças através da literatura a multiplicidade africana significa verdadeiramente trabalhar a cultura afro-brasileira em sua essência e não ratificar o estereótipo cunhado pelo cânone ocidental. (OLIVEIRA, 2011, não paginado)

Desse modo, a autora desconstrói as imagens cristalizadas no imaginário social ocidental de uma África como sendo um grande espaço desértico, em que animais como leões e elefantes são mais importantes que os seres humanos.

Considerações finais

Em ambos os textos observamos a força e a importância feminina, seja na cultura africana ou na afro-brasileira. As mulheres exercem em suas famílias uma função de fio condutor de toda a sabedoria e são detentoras de um poder transformador incomum. É através das mulheres mais velhas, consideradas as mais sábias, que as personagens, ainda muito jovens, tomam consciência de mundo e aprendem a trilhar seu caminho. O processo de constituição do ser enquanto indivíduo crítico, as primeiras noções de identidade e o aspecto da afetividade são desenvolvidos, primordialmente pelas matriarcas. Na tradição africana, principalmente, a mulher é a fonte da vida. No Brasil de hoje, observamos cada vez mais as mulheres sendo chefes de família e criando sozinhas os seus filhos. Muitas avós assumindo o papel das mães e encaminhando seus netos da melhor forma que podem.

No aspecto estético, vemos como, desde criança, a manipulação e a identificação com o cabelo são fatores muito importantes para as mulheres. Enquanto algumas buscam transformar suas fibras capilares para se encaixarem no mundo branco, onde o padrão estético de beleza pressupõe um cabelo liso, outras estão deixando a química de lado e assumindo suas raízes crespas em nome de uma identidade de matriz africana. Assumir o cabelo natural não é nada fácil, porém vai muito além de uma questão estética, o cabelo é uma forma de empoderamento e de resistência, sobretudo numa sociedade presa em rastros culturais europeus e constituída de muitos indivíduos preconceituosos e racistas.

A lição que fica ao final das leituras, é que, independente do caminho percorrido, o que se busca é a felicidade e o contentamento consigo mesmo. Que saibamos encontrar os tesouros escondidos pelas caixas da nossa história e, a partir daí, passamos a exibir com orgulho o nosso corpo adornado com cores e pássaros, seguindo sempre a caminho do sol.

Referências:

BARCELLOS, Sérgio. Arquivando Carolina... In: JESUS, Carolina Maria; DINHA e FERNANDEZ, Rafaella (Orgs). *Onde estaes Felicidade?* São Paulo: Me Parió Revolução, 2014.

BARREIROS, Ruth Ceccon; VIEIRA, Nancy Rita Ferreira. *Literatura Infantil para uma Formação Leitora Multicultural*. Revista Línguas e Letras, v.12, n.23, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5981/4916> Acesso em: 8 Abr 2018.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CAGNETI, Sueli de Souza; SILVA, Cleber Fabiano. *Literatura Infantil Juvenil: diálogos Brasil-África*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2006.

CUTI. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina. *A personagem negra na literatura brasileira contemporânea*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. *Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea*. Estudos de literatura brasileira contemporânea, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2021/1594>>. Acesso em: 06 abr 2019.

DEBUS, Eliane Santos. *A literatura infantil contemporânea e a temática étnico-racial: mapeando a produção*. Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil - Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, 2007.

DIOUF, Sylviane A. *As tranças de Bintou*. Ilustrações Shane W. Evans. Tradução Charles Cosac. 2. ed. São Paulo: Cosac naify, 2010.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. 2ª. Ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma Poética da Diversidade*. Tradução Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>> Acesso em: 04 abr 2016.

_____. *Sem perder a raiz – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Da Diáspora: Identidades e mediações Culturais*. Liv Sovik (Org). Tradução Adelaide La Guardia Rezende... [et all]. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JESUS, Carolina Maria de. *O Sócrates africano*. In: MEIRY, José Carlos Sede Bom; LEVINE, Robert M. *Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LIMA, Heloísa Pires. *Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto/juvenil*. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MEIRY, José Carlos Sede Bom; LEVINE, Robert M. *Cinderela negra: a saga de Carolina Maria de Jesus*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. *O negro do Brasil de hoje*. 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo. *As pequenas grandes coisas da vida: A África que se mostra ao Brasil*. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/as-pequenas-grandes-coisas-da-vida-a-africa-que-se-mostra-ao-brasil/>>. Acesso em: 20 abr 2019.

OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades. In: SILVA, Cidinha (Org). *Africanidades e Relações raciais: Insumos para Políticas Públicas na área do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Educação, Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais*. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.4, n.2, dez.2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. 2ª. Edição. São Paulo: Paulinas, 2010.

PEREYRA, Susy Mara R.C. *A vida negra e as negras metáforas de Carolina Maria de Jesus no quarto de despejo*. Trabalho apresentado para conclusão do curso de Letras apresentado a Universidade Estadual de Feira de Santana em 2018. Disponível em: <http://www.letrasespanhol.uefs.br/arquivos/File/SUSYMARARIBEIROCERQUEIRAPE->

[REYRA.pdf](#) Acesso em: 08 maio 2020.

PRANDI, Reginaldo. *As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais*: uma conferência, uma bibliografia. Revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais. São Paulo, p.7-30, 2007. Disponível em: <http://www.anpo-cs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-63/592-bib-63-integra/file>

ROSA, Sonia. *Os tesouros de Monifa*. São Paulo: Brinque-book, 2009.

SANTIAGO, Ana Rita. *O tear de memórias poéticas de Carolina Maria de Jesus*. Revista Fórum Identidades. Itabaiana: Gepiadde, ano 10, vol.21, mai-ago 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/5880/4887> Acesso em: 08 maio 2020.

DIÁLOGOS LITERÁRIOS: A CRIANÇA E AS RELAÇÕES PÓS-COLONIAIS

LITERARY DIALOGUES: THE CHILD AND POST-COLONIAL RELATIONS

Jhennefer Alves Macêdo¹

Vanessa Neves Rimbau Pinheiro²

Resumo: Tomando como objetos de estudo as obras *Comandante Hussi* (2006) e *A bicicleta que tinha bigodes* (2013), propomos a apresentar um panorama das relações entre as literaturas africanas e as formulações pós-coloniais e analisar os personagens infantis das narrativas citadas, tendo como foco de discussão as suas representações enquanto sujeitos que se encontram situados numa experiência de opressão pós-colonial, dentro de seus contextos geográficos e históricos.

Abstract: Taking the works *Comandante Hussi* (2006) and *A bicicleta que tinha bigodes* (2013) as objects of study, we propose to present an overview of the relationships between African literature and post-colonial formulations and to analyze the children's characters of the narratives mentioned, having as focus of discussion their representations as subjects who are located in an experience of post-colonial oppression, within their geographical and historical contexts.

Palavras-chave: Literatura africana; Infância; Pós-colonialismo.

Keywords: African literature; Childhood; Post-colonialism.

Introdução

Muito embora já possua um vasto repertório de produção teórica, os estudos pós-coloniais ainda estão ganhando espaço no que concerne a sua formulação nas produções literárias. Para que haja uma designação de 'literatura pós-colonial', considera-se toda produção literária dos povos colonizados pelas potências europeias entre os séculos XV e XXI. Essas literaturas originam-se das experiências de colonização e suas principais abordagens giram em torno da criação de um contexto favorável para os povos que foram deixados à margem da literatura produzida durante a dominação colonial, visando alcançar, dessa forma, a recuperação das histórias silenciadas.

Além desse olhar para as histórias que não foram contadas, a estética literária do pós-colonialismo apropria-se das estratégias de releitura e reescrita para aprofundar uma visão crítica da ideologia que forma o *corpus* literário produzido pelo colonizador. Nessas estratégias, os escritores,

1 Doutoranda no PPGL- UFPB. Mestre pela mesma universidade. Desenvolve pesquisas vinculadas aos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, leitura, formação de leitores e leitura e ensino.

2 Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Área de Estudos Literários, Ênfase em Literaturas de Expressão Portuguesa. Atualmente, coordena o Grupo de Estudos Africanos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde atua como Professora Adjunta na graduação e na pós-graduação. Integra também o CEAs - Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina, vinculado à Universidade de Lisboa.

conscientes dos seus papéis de mestres do contexto pós-colonial, apropriam-se de textos oriundos das culturas coloniais, geralmente canônicos, aplicam uma leitura desconstrutivista aos textos escritos, problematizam o enredo, os personagens e a estrutura e recriam um novo texto que funcione como resposta pós-colonial à ideologia presente no primeiro texto. De acordo com Bonnici: “A finalidade da releitura pós-colonial consiste em demonstrar (1) o grau da contradição existente no texto, que subverte seus próprios pressupostos, ou seja, a civilização, a justiça, a estética e a sensibilidade, e (2) as estratégias e as ideologias coloniais.” (2012, p.49).

Nesse sentido, a expansão e a reformulação do campo crítico pós-colonial significaram, para o campo literário, um caminho para uma literatura autônoma, um processo de revisão das obras produzidas até então e da abertura de um novo tempo, abrindo espaço para que escritores africanos promovessem as suas publicações, as quais, em sua grande maioria, representaram a libertação para a voz do oprimido. Para Leite (2013, p. 36), esse fenômeno pós-colonial torna-se híbrido, por meio da sua coexistência pluralizada, as quais são resultantes dos sistemas culturais europeus e das antologias indígenas, impulsionando, dessa forma, a “(re)criação dos novos campos literários e das identidades locais”. A autora ainda problematiza essa enunciação e lugar da literatura nacional, ao dizer:

Não é possível regressar a uma pureza pós-colonial absoluta, tal como não é possível criar formações nacionais, totalmente, independentes das suas implicações históricas na empresa colonial. As literaturas africanas de língua portuguesa, com a criação dos seus campos literários específicos, relatam as narrativas desse impossível regresso ao passado, entretendo, com sabedoria, a sua reinvenção. (LEITE, p. 36).

No que concerne a esse projeto de escrita pós-colonial, o mesmo está dividido em três etapas. A primeira etapa envolve os textos literários que foram produzidos por representantes do poder colonizador. Dentre as abordagens mais comuns nessas produções, destacam-se os costumes, a língua, a flora e a fauna. No entanto, há sempre uma sobreposição da metrópole em relação à colônia e do centro em relação à periferia. A segunda etapa reúne os textos literários produzidos pelos nativos, contudo, os mesmos ainda permaneciam sob supervisão imperial, já que possuíam uma educação da metrópole e se sentiam privilegiados por poder escrever na língua do europeu, esquecendo-se que se tratava, antes de tudo, de seu próprio colonizador, ou seja, nessa produção, muitas vezes, há a perpetuação dos paradigmas do colonizador sem que haja um olhar crítico para essa situação. Sobre as temáticas retratadas por esse segundo grupo e as problemáticas incutidas nessas produções, Bonnici (2012) esclarece:

Embora muitos dos temas (cultura mais antiga do que a europeia, a brutalidade o do sistema

colonial, a riqueza de seus costumes, leis, cantos, e provérbios) abordados por esses autores estivessem carregadas de subversão, sem dúvida não podiam e não queriam perceber sua potencialidade. Além disso, a manutenção da ordem e as restrições impostas pela potência imperial não permitiam qualquer manifestação que pudesse indicar algo diferente dos critérios canônicos políticos (BONNICI, p. 22).

Em concordância como esse pensamento, o autor Hountondji (2008) levanta questionamentos que suscitam reflexões acerca da construção das pesquisas produzidas sobre a história africana, por determinados autores, pois, segundo ele, através desse olhar do outro, ainda impera um controle do ocidente, resultando em produções com conteúdos superficiais.

Em síntese, o desenvolvimento das literaturas pós-coloniais só veio a consolidar-se a partir do instante em que os autores africanos assumiram, abertamente, uma postura subversiva, por meio de suas produções ficcionais, cumprindo, dessa forma, com a tarefa de críticos pós-coloniais, questionando os legados coloniais e recuperando, através do “entre-lugar” dos seus personagens, as vozes culturais. Nesse momento, o texto literário produzido em África torna-se uma prática social, na qual o autor possui participação direta no discurso. Para Campos (2013):

A produção artística – aqui particularmente a Literatura – surge como parte do processo de consolidação das identidades nacionais, por meio de seu caráter de representação. Exemplo disso é a busca de expressão de identidade cultural que a literatura africana vem demonstrando, ao resgatar traços culturais preservados pela oralidade, e através de uma voz de engajamento social, o que confirma o caráter de representação da criação artística, sendo uma projeção que uma sociedade faz de si mesma, buscando representar a realidade, e não apenas reproduzi-la. (CAMPOS, 2013, p.2).

Ainda de acordo com o pensamento da autora, a historicidade das literaturas guineense, cabo-verdiana, angolana, são tomense e moçambicana está fundamentada em três alicerces, cuja compreensão foi desenvolvida ao longo do texto: A oralidade; O passado; A nação. Esses elementos interligam-se, relacionam-se e cumprem a função de construção de um sentido histórico. Essas literaturas africanas operam historiograficamente ao registrar acontecimentos, fenômenos sociais e culturais da natureza humana. São monumentos erguidos em memória do tempo (passado- presente-futuro) contra o esquecimento a que estão relegados os povos subalternos.

Além disso, as produções literárias conduzidas por esses autores seguem outro viés: o de denúncia. Seja ela de forma explícita ou implícita, é possível verificar que os textos tornaram-se um veículo para discutir e expor questões sociais e políticas que ainda vigoram nas ex-colônias africanas, locais que ainda imperam as amarras da opressão, dessa vez não mais imposta pelos primeiros

colonizadores, mas por aqueles que parecem ter se deixado formar por suas influências e os seus jogos de poder : a classe política – assim como bem retratado em *Os transparentes* (2012), do escritor angolano Ondjaki.

Para abordar essas problemáticas, as relações desiguais entre colonizado e colonizador, em sua versão mais contemporânea, são expressas nas páginas das produções literárias endereçadas ao público infantil e juvenil. Inclusive, é nesse personagem, a criança, que está representando o “entre-lugar” da nação africana: o sujeito dominado que assume uma postura emancipatória. É válido ressaltar que essa postura pode ser assumida através da voz propriamente dita, seja por meio de protestos e reivindicações, ou da aplicação dela na expressão literária, utilizando-se, inclusive, da metalinguagem, usando a literatura para falar do poder da própria palavra, quando nas entrelinhas do texto ecoam os sons do desejo por liberdade.

Diálogos Possíveis entre Ficção e Realidade:Aprofundando os Sentidos dos Textos

Alteridade e identidade possuem definições convergentes. A primeira baseia-se na ótica da diferença, de ser outro. A segunda define-se tomando como parâmetro o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la. O sujeito colonial, o outro, na visão colonialista, é o objeto que resulta da construção imperialista, sendo definido como o subalterno. Para Hall (1996), as categorias coloniais do saber tinham o poder de nos fazer ver e nos fazer sentir como ‘outros’ e esse tipo de saber é interno e não externo. Esse empreendimento colonial foi tão profundo que condicionou o sujeito colonial a agir apenas como objeto, tornando, dessa forma, o mundo dos subalternos limitado. O domínio imperial limitou a expressão do homem e conseguiu restringir, por muito tempo, qualquer indício de cunho revolucionário.

Para Foé (2013), essa imobilidade do nativo muito está ligada à ausência de questionamento por parte do colonizado, algo que resulta na permanência dos laços de subalternização, mesmo após a saída do império colonial. Nesse ponto, observamos que o próprio sujeito africano, em determinados momentos, permitiu tornar-se objeto regido pelos ideais do opressor e não os questionar, aceitando as únicas formas de diálogo existente entre dominador – dominado: violência, opressão, insulto, estigmatização, ódio e desprezo.

No entanto, Bonnici (2012) ressalta que ser colonizado implica em ser sujeito, o que necessariamente envolve a rebeldia, também ligada à recuperação da própria identidade:

O colono-colonizador faz a história e sabe disso. Como se refere constantemente à história de sua metrópole mostra que ele é uma extensão daquele país. Portanto, a história que ele escreve não é a história do país que ele saqueia, mas a história de seu país, no que diz respeito

a tudo o que ele rouba e violenta e esfaima. A imobilidade na qual o nativo está fixado pode ser questionada se ele mesmo decide pôr um fim à história da colonização – a história da pilhagem – e fazer emergir a história da nação – a história da colonização. (BONNICI, p.42).

É seguindo esse viés que as narrativas *Comandante Hussi* (2006) e *A bicicleta que tinha bigodes* (2013) constroem um paralelismo com essa dualidade que circunda a nação africana em seus diferentes contextos, a exemplo de Angola e de Guiné-Bissau: ser objeto ou ter voz? Para compreendermos a exposição de conflitos da dicotomia de exploração entre colonizador-colonizado, antes, é preciso ressaltar que dentre as principais exigências estabelecidas pelo projeto colonial, seja ele estrangeiro ou nacional, está, por parte dos povos colonizados, o da aceitação da condição de dominados. E essa aceitação, assim como já discutido anteriormente, em muitas situações, só pode se efetivar pelo silêncio e pela passividade dos subalternos. Todavia, conforme também já pontuado, o ato de olhar e de pensar criticamente pode representar a quebra de ciclos opressores, algo que fica evidenciado, ainda que, em certos trechos, de forma implícita, nas obras analisadas a seguir.

Inicialmente, na narrativa *Comandante Hussi* (2006) observamos uma nova sociedade que se formava nos países africanos de língua portuguesa e que reagia frente os esquemas ditatoriais. Essa reação está intimamente ligada ao conceito de rebeldia, o qual é mencionado por Bonnici (2012). Assim como Angola, Guiné Bissau enfrentou contínuas lutas para erguer a nação. O país passou por sucessivos golpes militares que desestabilizou a política e a economia dos guineenses. Exemplo disso foram os onze meses de guerra civil em 1998. É nesse contexto histórico de onze meses de guerra civil que o jornalista Jorge Araújo e o ilustrador Pedro Sousa tentam mostrar, através do texto ficcional, a vida de quem precisou se refugiar para o interior de Bissau e daqueles que pegaram nas armas.

No contexto da obra *Comandante Hussi* (2006), o narrador utiliza-se da estratégia da paródia, aproximando-se do universo infantil, para narrar a disputa político-militar do Presidente Nino Vieira (Comandante Trovão) e o Brigadeiro Ansumane Mane (Brigadeiro Raio de Sol). Evidencia-se na narrativa a adesão do narrador às forças lideradas pelo Brigadeiro, ou seja, a voz do povo, na qual observamos que a própria maneira como o menino Hussi chama o “Brigadeiro Raio de Sol” faz referência ao raiar de um novo tempo; enquanto o “Comandante Trovão” continua a representar a permanência da noite colonial e das névoas opressoras que encobriram o direito de expressão dos subalternos, isto é, uma falácia da democracia.

Na narrativa, o golpe é representado quando um ex-combatente de guerra, o “Brigadeiro Raio de Sol”, que morava em uma casa afastada da cidade e que tinha feito dela seu próprio exílio, resolveu sair para ver o que estava acontecendo, uma vez que a população estava tão revoltada com o governo e pedia para ele, como combatente que foi, para solucionar as injustiças, a exemplo da escassez de alimentos, educação e saúde, realidade que destoava completamente das promessas outrora proclamadas:

melhoria de vida nas principais estruturas sociais, Ciente da situação precária, “Brigadeiro Raio de Sol” resolve declarar guerra, a fim de encerrar as privações que o povo estava enfrentando. Nessa guerra, os rebeldes entram em confronto com as forças presidências. Entre esses representantes do povo está o próprio menino Hussi, que, preocupado com pai, recusa-se a ficar refugiado com a família e retorna para o cenário de combate, acabando por se inserir na guerra, tornando-o, então, um menino-soldado.

É nesse âmbito que observamos a dicotomia sujeito-participativo/sujeito-objeto existente no núcleo da consciência da própria população, com suas singularidades, dos países africanos de língua portuguesa, em relação ao seu papel social, pois enquanto em *Comandante Hussi* (2006) observa-se um desejo latente por liberdade, desejo esse que impulsiona a luta, mesmo que essa represente a perda de inúmeros objetos materiais e da separação com a família, em *A bicicleta que tinha bigodes* (2013) nos deparamos com um silêncio ensurdecedor por parte da população frente aos problemas sociais, algo que denota uma possível “aceitação” da condição de oprimido, com raras exceções, como poderemos visualizar mais adiante.

Ainda no início do livro percebemos uma referência direta ao contexto político e social que perpassa o dia a dia dos personagens:

Quando ouvi a notícia no rádio, que iam dar uma bicicleta bem bonita, amarela, vermelha e preta, lembrei-me logo de falar com o tio Rui. Era um concurso nacional com prêmio de uma bicicleta colorida que já apareceu na televisão, mas nesse dia na nossa casa não havia luz. (ONDJAKI, 2013, p.10).

A falta de luz, mencionada nesse trecho, revela uma situação corriqueira entre os angolanos. Outra problemática ressaltada faz referência à corrupção; assim que anunciam o concurso, o protagonista ouve a seguinte afirmação dos seus colegas: “todos me gozavam a dizer que essa bicicleta já deve ter dono, já que sabem quem é que vai ganhar.” (ONDJAKI, p.10).

Presenciamos, já neste ponto, os reflexos de uma sociedade angolana silenciada, ou como aponta Bonnici (2012), daquela que aderiu ao projeto do colonizador e aceitou seu lugar de colonizado. Portanto, a ausência de diálogos de confrontação relaciona-se às imagens de sujeitos-objetos, sendo resultantes de um produto colonial e que se tornam condescendentes aos desmandos das autoridades ditatoriais.

Toda a trama é tecida sempre com a utilização de metáforas. Logo no início, é apresentada uma situação de conflito: o sapo de estimação de Isaura – moradora mirim do bairro, e grande amiga do narrador– é atropelado e morto por um jipe militar, que está sendo conduzido por um homem chamado Nove – assim chamado por ter matado nove pessoas – e que tinha como passageiro o General Dorminhoco. Esse feito revela como era corriqueiro o convívio dos moradores com jipes e

militares sempre circulando na rua, bem como o eram os casos de violência. Além disso, em outras passagens, nos é mostrada a escassez de comida do povo angolano.

De modo geral, como observamos, brevemente, nos trechos mencionados, os autores das narrativas, em diferentes contextos, projetam os abusos dos governos ditatoriais, mencionando, por exemplo, inúmeros casos de violência e precariedades sociais. No entanto, de forma a revelar a ausência de uma homogeneização nas experiências pós-guerra dos diferentes países africanos, na narrativa escrita por Ondjaki, não conseguimos constatar qualquer indício de reação, por parte dos adultos, contra as realidades exploradoras, imperando, dessa forma, a ausência de fala, pois é clara a recusa do povo em lutar por uma reforma política. Vivendo dentro dos parâmetros pós-coloniais, a passividade frente aos esquemas de dominação permite que suas vidas continuem sendo manipuladas de tal maneira que eles já não se questionam sobre o lugar subalterno que ocupam, apenas o aceitam e aprendem a conviver com as imposições dos regimes militares – referência direta às discussões apresentadas no início deste artigo.

Levando consideração a violência gratuita que acontece no cenário pós-guerra, em Angola, essa recusa de posicionamento pode ser considerada inaceitável. A narrativa do angolano ainda projeta a violência do seu governo e reflete, sejam em episódios domésticos ou no relacionamento entre os personagens, os episódios sociopolíticos, fazendo um paralelismo com a brutalidade dos regimes militares e a corrupção onipresente em Angola.

Esse esquema do complexo colonizador-colonizado só apresenta ruptura em *A bicicleta que tinha bigodes* (2013), por meio da quebra do silêncio feita pela criança. É nessa ruptura que podemos observar uma aproximação das duas narrativas, uma vez que personagens infantis, através da imaginação, representam a nova Angola e a nova Guiné-Bissau. Duas crianças que, por intermédio de elementos imaginários e das histórias escritas, expressam a sua revolta contra a dominação estrangeira e contra o inferno social que estavam fadadas a viver, tornando-se sujeitos emancipatórios do seu tempo.

Assim como já mencionado, a história dos povos africanos é marcada pela falta de expressão cultural e pela censura e bloqueio da identidade nacional. A colonização, além de marginalizar o povo, também deixou sérias marcas nas produções literárias dos países lusófonos, resultando no silenciamento e na invisibilidade de milhões de africanos escravizados e de seus descendentes. A respeito disso:

São notórias a proibição colonial da escrita e a contenção pelo poder ao ensino, à expressão identitária e à literatura. Em muitos casos, o silêncio nativo é tão abrangente que fica a convicção de que a pessoa colonizada foi como que totalmente riscada pela escrita ocidental. (BONNICI, p.325).

Todavia, essa censura não durou para sempre e nem conseguiu calar todas as vozes, a exemplo dos sujeitos que resistiram de diferentes maneiras. Como prova disso, levando em consideração as questões expostas acima, podemos citar os personagens infantis, das narrativas analisadas, que conseguiram romper com o silêncio e contar a sua própria história. Nas narrativas, os traços textuais e imaginários vão muito além da fala e representam tanto as manifestações do sujeito, enquanto seres conscientes da sua condição, mas não satisfeitos com ela; quanto um hiato, entre o sonho libertário de uma nação, que constrói pontes, através da palavra e do sonho, para escapar do pano de fundo devastador. Sem dúvida, a simbologia apresentada pelos autores na construção desses dois personagens infantis revela-se como uma alegoria sobre a realidade e a situação da África.

Em *comandante Hussi* (2006), o protagonista mirim, antes de a guerra eclodir, possuía uma bicicleta velha, a qual tinha um grande valor afetivo, pois tinha sido o único presente, em toda a sua vida, que seu pai tinha conseguido lhe dar. A bicicleta, em seus sonhos, ganhava vida, forma e até voz: “Ainda só ia no terceiro sono, a meio de um sonho cor-de-rosa, deslumbrado a ver sua bicicleta voar com elegância de uma borboleta, escoltada por duas imponentes águias reais. (ARAÚJO, 2006, p.15).

Diferente de Hussi, em *A bicicleta que tinha bigodes* (2013), o menino angolano não consegue seu objeto tão esperado, mas, durante a preparação para tentar possuí-lo, embarca em um universo imaginário. Os anseios infantis ficam evidenciados pelo desejo de conquistar algo até então não alcançado pela falta de condições financeiras.

Essas fantasias, embora inocentes, representam, na realidade, as aspirações dos sonhos de uma nação em poder conquistar horizontes que não estavam ao alcance. Nos sonhos de Hussi e do menino angolano, ao tornar-se um objeto inanimado, a bicicleta representa uma fonte de escape que suavizava a carga das privações sociais que Guiné-Bissau e Angola enfrentavam. Pensar em uma realidade diferente era algo apenas permitido através de uma bicicleta, objeto esse que tem a função de conduzir seu passageiro para outros lugares, ou seja, metaforicamente, libertar o povo da situação opressora

No próprio desenrolar da narrativa *Comandante Hussi* (2006), as forças militares do “Comandante Trovão” passam a atribuir a vitória dos rebeldes comandados pelo “Brigadeiro Raio de Sol” ao fato deles possuírem essa bicicleta, um objeto enxergado pelas tropas presidências como sendo um detentor de forças sobrenaturais, tornando-se, desse modo, a mola propulsora para a conquista do povo.

Ao tomar nota dessa arma secreta do inimigo, o “Comandante Trovão” ordena uma missão militar para que o objeto seja destruído, extinguindo, dessa forma, com a força do povo. No mesmo trecho em que esse fato é narrado, faz-se referência a outro episódio em que o governante mandou matar um professor que tinha ousado explicar aos alunos o significado da palavra liberdade.

Observa-se no contexto político da narrativa *A bicicleta que tinha bigodes* (2013) uma crítica ao governo angolano, explicitada quando o menino, após não ganhar a tão sonhada bicicleta, resolve

escrever uma carta para o presidente. Nesse episódio, constata-se, implicitamente, a construção de um pedido para que o presidente olhe para o povo, e se não puder dar uma bicicleta grande, ao menos der uma pequenininha para cada um.

Ao fim da narrativa, o Tio Rui, um personagem que homenageia um dos principais escritores angolanos, Manoel Rui, pelo qual o escritor Ondjaki nutre uma grande admiração, descreve, de maneira poética, a esperança que os velhos depositam nas crianças para a reconstrução de uma angola igualitária e livre:

- Gostas de estrelas?
 - Gosto bué, tio Rui. Brilham sem gastar a pilha. Só nunca consegui entender a cor delas.
 - As estrelas não têm cor, são como as pessoas.
 - Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.
 - Não. A cor das pessoas fica nos olhos de quem as olha.
 - Então eu posso escolher a cor que eu quero ver, tio?
 - Vocês podem.
 - Nós quem?
 - As crianças.
 - Tio Rui, as estrelas têm dono?
 - Têm, sim.
 - São de quem?
 - São do povo.
- (ONDJAKI, p.86).

Ao longo das experiências dos personagens infantis, nas duas narrativas, é possível visualizar o contraste entre realidade e sonho. As crianças, por meio de suas histórias, sejam elas reais ou imaginárias, lutam para alcançar novas possibilidades dentro de países com inúmeros problemas. De modo a estabelecer paralelo com os dizeres de Leite (2013), essa luta e resistência são “uma condição indispensável para a existência dos homens e mulheres que tornam possível a transformação radical da sociedade.

Essa imaginação infantil também faz referência à capacidade de pensar, que, durante os processos de dominação, é a primeira ferramenta humana a ser bloqueada, buscando alienar o povo, pois sabe-se que quando o homem toma consciência do poder de seu pensar, os caminhos que revertem as posições entre explorador e explorado são encontrados.

Assim como exposto, Angola e Guiné-Bissau foram colônias portuguesas que, como toda colônia, ainda que por via de diferentes manifestações, sofreram com as vontades impostas pelos seus colonizadores, como exploração das riquezas naturais e imposição cultural. Embora tenham alcançado

a independência, ainda tiveram que enfrentar conflitos políticos internos, os quais deixaram cicatrizes na população: milhões de mortos e uma realidade social com rastros da guerra, de preconceito e de miséria.

Contudo, embora o colonialismo e seus vestígios tenham ofuscado, por muito tempo, as esperanças libertárias e deixado a população sob o jugo da opressão, ao longo da leitura das narrativas infantis selecionadas como *corpus* desse estudo, ficou evidente a existência de uma ruptura no posicionamento dos personagens, evidenciando, de forma contundente, as semelhanças com as populações de seus países: inicialmente, condicionados aos acontecimentos dirigidos pelas autoridades dominantes; posteriormente, buscando sua liberdade seja pela exigência de que sua voz seja ouvida, por meio de protestos e guerras, seja pela própria expressão literária, mostrando um novo florescer do nativo descolonizado.

Os enredos, apesar de apresentarem contextos de guerra, mostram, com muita sensibilidade, que o ambiente de brutalidade não apagou o sonho de mudanças e de transformações sociais. Esses sonhos são manifestados pelos anseios infantis, ressaltando que o desejo dos fortes brada por intermédio das vozes daqueles considerados mais fracos. A recuperação dessa voz, nas palavras de Bonnici (p. 248), evidencia “a maneira através da qual as experiências não faladas e reprimidas podem ser faladas.”. Uma busca por libertação e pelo direito de se sentirem como sujeitos, mas não mais no sentido de submissos ou de objetos.

Esses sonhos, nas narrativas, são conduzidos pelo fio da imaginação, uma característica inerente ao universo infantil e que está intrinsecamente ligada à capacidade de criar novos mundos. Nessa perspectiva, os dois livros analisados mostram esse universo imaginário, criado por seus protagonistas, que acabam por adicionar leveza e os permitem escapar das tensões sociais que os circundam.

Por fim, por meio das análises, constatamos que, no contexto das obras, os personagens infantis são as alegorias das relações pós-coloniais, estando diretamente relacionados à significação do processo de formação e mutação identitária, tanto da escrita literária africana quanto da própria nação.

Referências

ARAÚJO, Jorge. *Comandante Hussi*. São Paulo: Ed. 34, 2006.

BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem, 2012.

CAMPOS, Josilene Silva. *Poesia Moçambicana e a Escrita da História*. In: XI Encontro Regional de História Anpuh, 2015, Goiás. Anais (on-line). Goiás, v.11, n.3, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Jhennefer/Downloads/4001-18844-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

Disponível em: <<http://www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/268>>. Acesso em: 10 Jan. 2018.

FOÉ, Nkolo. *África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?* Educar em Revista, n.47, enero-marzo, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31332/20037>>. Acesso em: 20 Dez. 2017.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural e Diáspora*. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, 1996. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8697>>. Acesso em: 12 Jan. 2018.

HOUNTONDJI Paulin J. *Conhecimento de África, Conhecimentos africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra n. 80, 2008. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/699>>. Acesso em: 02 Dez. 2017.

LEITE, Mafalda. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Edições Colibri, 2013.

ONDJAKI. *A bicicleta que tinha bigodes*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. *Os transparentes*, 2º edição. Córdova: Editorial Caminho, 2012.

A LITERATURA DRAMÁTICA DE MARIA CLARA MACHADO NO TEATRO BRASILEIRO MODERNO

MARIA CLARA MACHADO'S DRAMATIC LITERATURE IN THE MODERN BRASILIAN THEATRE

Sandro Luis Costa da Silva¹

Resumo: Esse texto surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado e apresenta os desdobramentos das experiências com o uso da dramaturgia de Maria Clara Machado no ambiente escolar. O referencial teórico está apoiado em estudos de Maria José Palo, Maria Rosa Duarte de Oliveira, Marisa Lajolo, Regina Zilbermam, Bruno Betelheim, entre outros. O artigo aponta o quão potente é a literatura dramática de Maria Clara Machado, podendo a sua obra ser mais explorada e utilizada em espaços educacionais.

Abstract: This text emerged from a research at the master and presents the developments of the experiences with the use of Maria Clara Machado's dramatic literature in the school environment. The theoretical framework is supported with studies such as Maria José Palo, Maria Rosa Duarte de Oliveira, Marisa Lajolo, Regina Zilbermam, Bruno Betelheim, among others. The purpose of this text is to point out how powerful Maria Clara Machado's dramatic literature is, and her work can be explored and used more in educational spaces.

Palavras Chaves: Maria Clara Machado; Dramaturgia; Teatro na escola.

Keywords: Maria Clara Machado; Dramaturgy; Theater at school.

A literatura para infância e juventude no Brasil

“Não sei definir meu trabalho, eu crio a partir do zero, é vocação, nasci para fazer isso, as teorias ficam para os críticos. Um poeta não escreve assim por causa daquilo. Somos intuitivos, é uma questão de momento”. (Maria Clara Machado ☼1921 †2001).

¹ Doutorando no Programa de ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA ECCO UFMT, Mestre em ESTUDOS DE LINGUAGENS no programa Meel da UFMT (2009) e Graduado em ARTES CÊNICAS pela Universidade do Rio de Janeiro, UNIRIO (2000). Atua no campo profissional do teatro em Mato Grosso, sendo o diretor artístico da Cia. Teatro Mosaico desde 1995. Em sua experiência profissional já encenou mais de 10 espetáculos, dentre eles MUITO BARULHO POR NADA e ROMÉU E JULIETA de William Shakespeare, A MENINA E O VENTO de Maria Clara Machado e AUTO DA ESTRELA GUIA de sua própria autoria e ANJO NEGRO de Nelson Rodrigues. É professor de ARTES do quadro permanente de docentes do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DE MATO GROSSO - IFMT. Foi professor de iniciação teatral em vários cursos e oficinas livres e professor no curso tecnológico de artes dramáticas da Universidade de Cuiabá-MT, ministrando as disciplinas: Unidade Visual da Encenação; Prática de ensino em artes cênicas e Oficinas de linguagem cênica.

A dramaturgia direcionada para a infância e juventude é uma temática que ainda esbarra em várias frentes com preconceitos, seja no âmbito editorial ou até mesmo no campo teatral a qual ela é direcionada. No Brasil, a literatura dramática que mira o público infantil e juvenil, aumentou nas últimas décadas, entretanto, não é explorada em seu potencial e até desconhecida por professores em formação.

O surgimento do teatro Brasil, segundo documentos históricos², teve seu início no período da colonização social brasileira, através do denominado “teatro de catequese”, cuja temática religiosa estava a serviço educacional da igreja católica e foi difundido pelos jesuítas. Posteriormente, artistas estrangeiros aqui desembarcaram e seguiram mambembando com seus títeres pelas ruas, encantando crianças, jovens e adultos. Somente mais tarde, no século XVIII, foi que o teatro ganhou mais espaço. No século XIX, os autores dos mais variados gêneros discursivos como romance, poesia, folhetim e dramaturgia, já se preocupavam em escrever com uma linguagem artística genuinamente brasileira. Assim ocorreu no campo teatral com Martins Pena e Arthur Azevedo, dentre outros.

No Brasil, a prática do teatro infantil, ou seja, o teatro produzido por artistas adultos, a partir de uma dramaturgia escrita e encenada para crianças, teve seu início na década de 1920. *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, foi a primeira montagem de teatro profissional que se tem registro. Por outro lado, enquanto o país engatinhava para a modernização do teatro brasileiro, a partir da década de 1960 em vários países, “o teatro experimental enfatiza as noções de presença e a interação ator-espectador, e estas constituem a base para pensar o teatro como processo em sala de aula.” (CABRAL, 2008 p.35)

Decorrente da modernização nacional, as demandas culturais apareceram, fazendo surgir diversas publicações como a revista *Tico-Tico* (1905). Nesse momento “vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicação feitos aqui: as revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007 p.23) Em meio ao processo de industrialização cultural no país, a literatura infantil foi se consolidando, através da escrita de “Graciliano Ramos (1892-1953), Érico Veríssimo (1905-1975) e Menotti delPichia (1892-1988), dentre outros, procuravam incorporar, tanto na fala de suas personagens, quanto no discurso de narrador, a oralidade sem infantilidade”. (LUFT, 2010 p.112)

No princípio do século XX, a literatura para infância e juventude, como é denominada recentemente, contava com “a presença de protagonistas infantis, embora retratados de forma estereotipada, representantes de um projeto educativo e ideológico, que via na escola e nos textos destinados a crianças e jovens, aliados imprescindíveis para a formação de cidadãos”. (LUFT,

² Os documentos históricos são as peças teatrais, escritas na época da invasão das terras brasileiras pelos colonizadores portugueses. Esses textos foram preservadas e hoje estão disponibilizadas em versões de livros digitais e/ou publicados na *Internet*.

2010 p.112) Mas surgiu também nesse período, obras que radicalizaram com o ranço pedagógico e conservador, a exemplo da literatura dramática de Maria Clara Machado. Ainda na primeira metade do século, diversos autores, de teatro ou não, estavam empenhados numa criação autônoma, a fim de se livrar dos estrangeirismos. No campo teatral foi assim com a escrita de Oduvaldo Vianna Filho, Gianfrancesco Guarnieri, Augusto Boal, Nelson Rodrigues e Maria Clara Machado.

Na literatura dramática, mesmo que o trabalho de escrever peças teatrais para crianças seja em dificuldade equiparado ao escrever para o público adulto, no presente, ainda predomina um certo preconceito para com o teatro destinado ao receptor infantil e juvenil. Dentre os principais dramaturgos, que contribuíram com o processo de modernização da escrita teatral brasileira, vale destacar o nome de Maria Clara Machado, tanto pelo legado, quanto pelo trabalho de fortalecimento do teatro para a infância e a juventude.

Diferente de como ocorre na atualidade, a prática de teatro infantil quando começou no Brasil, esteve mais restrito ao ambiente familiar, doméstico, por assim dizer. Além do espaço caseiro, o teatro para a criança era realizado no máximo dentro do espaço de sociabilidade escolar. Embora nas duas primeiras décadas de 1900, alguns empresários teatrais já se ocupassem com produções destinadas ao público infantil. Mas este segmento notabilizou-se a partir da literatura dramática de Maria Clara Machado, como as obras *O boi e o burro no caminho de Belém* (1953); *O rapto das cebolinhas* (1954), que recebeu o prêmio de melhor texto em concurso nacional de dramaturgia do Distrito Federal; seguido de *Pluft, o fantasminha* (1955), peça que já foi traduzida para vários idiomas. Tal notoriedade mostra que a obra de Maria Clara Machado divide a história da dramaturgia infantil no Brasil.

A pesquisadora Maria Lúcia Pupo, observou em seus estudos acerca do teatro infantil, produzidos na cidade de São Paulo, na década de 1970, em relação às décadas anteriores, foi neste “momento em que mais surgiu textos e produções destinadas ao público infantil”. Talvez este fato possa ter ocorrido, em face das políticas de fomento à produção cultural, implantadas pelo Estado naquele período. Veja-se o caso do primeiro “Plano Nacional de Cultura” do país, criado em 1975. Quanto a um avanço de difusão do teatro brasileiro, Bárbara Heliodora observou:

[...] Eu acho que agora está havendo uma coisa importante: muito teatro brasileiro. Não estou dizendo que tudo é bom, mas se não existir muito, não vai haver bom. A grande diferença é que ainda na década de 60 apareceu a ‘Lei Dois por Um’. Para cada dois textos estrangeiros, você tinha que encenar um nacional. Aí os grupos estreavam com um infantil nacional pela manhã e à noite levavam o estrangeiro. Aí se você olha o teatro hoje e vê que a maioria

dos espetáculos é de texto nacional, você percebe a evolução, a diferença. Naquela época o estrangeiro tinha um domínio muito grande.³

O teatro machadiano⁴ não se restringiu a entretenimento para as crianças amparadas pelo Patronato da Gávea. Esse teatro ampliou o seu público, conquistou famílias não só dos arredores do teatro *O Tablado* no Jardim Botânico, mas os personagens de Clara foram além da Zona Sul carioca, e tempos depois, ganhou os palcos do Brasil. Essa dramaturgia classificada como infantil, tem registros de alguns traços históricos e sociais brasileiros, e desde aquela época, consegue entreter, informar, denunciar, e ao mesmo tempo, comunicar com crianças, jovens e adultos.

Se “o teatro é o melhor documento da cultura no ocidente, porque ele reflete a sociedade na qual ele é escrito, quer a sociedade queira ou não”⁵, conforme defendido pela crítica teatral Bárbara Heliadora, a obra de Maria Clara Machado é um vasto documentário de costumes. Os dramas e comédias da autora estão repletos de traços culturais de pelo menos quatro décadas (1950-1980). Neste período que concentra a sua maior produção escrita, nota-se que na literatura infantil brasileira, a “tentativa de fazer uso de uma linguagem mais coloquial é outra forma de a literatura para crianças, aproximar-se das propostas literárias assumidas pelos modernistas, quanto pela herança lobatiana” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007 p.151) Embora as peças abordem ou façam alusões a alguns fatos históricos, nada impede de que no presente essas obras possam ser encenadas, transmidiadas e consigam uma identificação do público contemporâneo no Brasil ou no mundo.

Os signos nas entrelinhas de uma escrita cênica

Muitas são às significações possíveis, que as palavras podem receber ou exprimir no teatro de Maria Clara Machado. Ao longo desse artigo, tomarei fragmentos de quatro de suas obras: *Pluft, o fantasma* (1955), *A menina e o vento* (1963), *Tribobócity* (1971) e *O Dragão verde* (1984), para fazer leituras nas entrelinhas dessas dramaturgias.

Pluft, o fantasma (1955) é a obra mais conhecida da autora e a mais encenada até hoje. (vide figura 01) Qualquer criança, jovem ou adulto se deleita com a estória do fantasma mais humano que se conhece na dramaturgia brasileira, tendo já percorrido o mundo, conforme narra a pesquisadora Cláudia de Arruda Campos:

3 Entrevista com Bárbara Heliadora, crítica de teatro do jornal O Globo - RJ, concedida no programa jornalístico Bom Dia Brasil em 29/06/2004 - TV Globo.

4 As terminologias “machadiano” e/ou “machadiana” serão aqui utilizadas para fazerem referência ao sobrenome de Maria Clara Machado, não tendo nenhuma relação com o nome do autor Machado de Assis.

5 Entrevista com Bárbara Heliadora, crítica de teatro do jornal O Globo - RJ, concedida no programa jornalístico Bom Dia Brasil em 29/06/2004 - TV Globo.

“Mamãe, gente existe?” À pergunta da personagem Pluft, o Fantasmilha, sua mãe fica suspensa tempo suficiente para que o espectador vá desencavando o riso, que só aflora plenamente quando chega a resposta: “Claro, Pluft. Claro que gente existe...”. Transformado em Pluft, The Little Ghost, em Plouft, Le Petit Fantôme, a peça infantil mais encenada do teatro brasileiro e que deu fama a Maria Clara Machado adotou, com economia de meios, uma nova perspectiva em relação à criança. (CAMPOS, 2005, p.13)



Figura 1 – Cena de Pluft, o fantasmilha. – Teatro O Tablado - RJ (2013) - Atrizes: Maria Clara Gueiros (Mãe) e Cláudia Abreu (Pluft) – Direção Cacá Mourthè –Fonte: Acervo O Tablado.

A peça *Pluft, o fantasmilha* é que tem uma linguagem mais voltada para o receptor infantil, mas nem por isso, a trama deixa de cativar os maiores. Nesse texto, os elementos estéticos primam pela poesia e por conter aspectos lúdicos como aparecem no fragmento a seguir:

PLUFT - Ontem passou lá embaixo, perto do mar, e eu vi. MÃE - Viu o que, Pluft? -
PLUFT - Vi gente, mamãe. Só pode ser. Três. - MÃE - E você teve medo? - PLUFT - Muito,
mamãe. - MÃE -
Você é bobo, Pluft. Gente é que tem medo de fantasma e não fantasma que tem medo de gente.
- PLUFT - Mas eu tenho. - MÃE - Se seu pai fosse vivo,
Pluft, você apanharia uma surra com esse medo bobo. Qualquer dia destes eu vou te levar ao
mundo para vê-los de perto.

[...]

PLUFT - *(Aliviado)* Ah!... *(A menina torna a mexer-se)* Mamãe, quem sabe a gente pega isto aí e joga lá na noite e depois fechamos bem a porta e botamos o baú de tio Gerúndio, com tio Gerúndio e tudo dentro, bem em frente da porta para o marinheiro não voltar, e ficamos aqui, nós sozinhos, só fantasmas e gente não...MÃE - *(De dentro)* Pluft, quem te ensinou a ser ruim assim? Foi o tio Gerúndio?PLUFT - *(Sempre olhando a menina em atitude de defesa)* Não é ruindade não, mamãe...Émedo!

[...]

MARIBEL - *(Começando a chorar)* Não... não... não... *(Cai sentada à beira da janela.)*
PLUFT- Que lindo! Que lindo! Que lindo!... Mamãe, mamãe... acode aqui... a menina está derramando o mar todo pelos olhos!...MÃE - *(De dentro)* Ela está chorando, meu filho.PLUFT - Que lindo é chorar, mamãe... Também quero!MÃE - *(De dentro)* Fantasma não chora, Pluft. Senão derrete. *(Chegando)* Vá buscar um pano para enxugar os olhinhos dela.(MACHADO, 1969)⁶ [grifos da autora]

Nas obras *A menina e o vento* (1963), *Tribobócity* (1971) e *O Dragão verde* (1984), há registros de costumes e fatos sociais de épocas, que coincidem com os anos das primeiras encenações das peças no Brasil. Nas três obras, há uma gama de signos como críticas aos poderes político, econômico e simbólico. Dentre esses valores literários identificados nas obras machadianas, alguns podem ser lidos nos diálogos da peça *A Menina e o vento*:

VOVÓ - Quem mandou vocês subirem em árvore? No meu tempo árvore era feita para enfeite da natureza... e também para dar frutos. [...] Desçam já daí. Já proibi várias vezes... Comendo fruta verde de novo, hem Adalgisa!? Desçam já... ou eu chamo teu pai.

[...]

ADELAIDE – [...] isto não são maneiras de se tratar três moças de família. Se a polícia não tomar medidas urgentíssimas...

COMISSÁRIO *(policial)* – *(tirando uma fita métrica do bolso e tomando as medidas das senhoras)* Serão tomadas as medidas urgentíssimas, dona Adelaide.

REPÓRTER – O Sr. Comissário Plácido Epaminondas, comissário emérito da polícia local, está começando a tomar as medidas urgentíssimas pedidas por dona Adelaide. (MACHADO, 1969, p.25 e 30) [grifos da autora]

⁶ Este fragmento foi extraído da versão integral da peça que está publicada no endereço eletrônico: <<https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/7-pecas-infantis/54-pluft-o-fantasmilha>> Acesso em: 16 jun. 20.

No ano em que esta obra foi escrita, tudo parecia prosperar naquele momento, pois o Brasil apostou as suas fichas em função da modernização da sua indústria, e por outro lado, havia a ditadura militar, a repressão, as inúmeras perseguições e os desaparecimentos de pessoas nesse período, tudo isso instaurava o medo. Esse era o cenário político e cultural brasileiro quando Maria Clara Machado escreveu a obra *A menina e o vento* em 1963.

Em *A Menina e o vento* (1963), é possível ler uma pluralidade de informações e signos recorrentes, sendo isso válido também para outras obras da escritora. Além das didascálias, que indicam possíveis caminhos a serem seguidos pelos intérpretes, sejam leitores ou atores, as ações e os personagens estão impregnados de simbologias como: liberdade de expressão; educação familiar tradicional; abusos de poderes; inoperância do poder coercitivo e sensacionalismo do poder simbólico. Parte desta riqueza temática que aparece ao longo de toda peça, pode ser notado no fragmento a seguir:

AURÉLIA – (*saindo também*): Pedro! Maria!

(*muito assustada volta Adalgisa*)

ADALGISA – Por ali é o caminho da cova do vento!

ADELAIDE – (*Voltando também assustada*): ...não é lugar para moças sozinhas...

AURÉLIA – (*Aparecendo alvoroçada*): Cova do vento... mamãe sempre disse que lá é muito deserto, e feio... e cheio de vento...

ADELAIDE – Vamos voltar. É muito perigoso o risco.

ADALGISA – É muito perigoso o risco.

AURÉLIA – E os meninos?

ADELAIDE – Quando chegarem em casa ficarão de castigo. Terão que escrever duzentas vezes: Viva o nosso Brasil amado! (*Sai*)

AURÉLIA – Vivoooooooooooo!

ADALGISA – Muito boa idéia Adelaide, muito boa idéia! (*Sai*).

(MACHADO, 1969, p.12) [grifos da autora]

Tendo crianças e jovens como público alvo, seja na área da literatura dramática ou no campo da encenação de espetáculos, Maria Clara Machado foi uma das pioneiras do que pode ser chamado de sistematização da produção teatral infantil brasileira. A partir da publicação dos seus textos teatrais, foi que se consolidou a dramaturgia para a infância e a juventude. Isso também fez surgir pelo país a fora, novos dramaturgos e dramaturgas que passaram a escrever e publicar suas obras.

A leitura das histórias clara machadiana, quando realizada diante de um mínimo grupo de espectadores, prende a atenção dos ouvintes em questão de minutos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Por isso, é possível afirmar que a linguagem da autora, guarda preciosos elementos textuais e filosóficos. Tudo é muito bem incrustado nas entrelinhas das peças, nas tramas, nos caracteres, nos estereótipos ou nos arquétipos das centenas de personagens que ela criou. Diante disto, chamo a atenção para a rica simbologia presente em sua obra, que também bebeu em fontes como as literaturas clássicas brasileira e estrangeira, mas detém uma linguagem autêntica e já foi compreendida em diversas culturas e países.

O ato de escrever exige que autoras e autores tenham em seus arcabouços um repertório de táticas, modelos discursivos e principalmente uma ampla cultura que compreenda, sobretudo, a língua e o contexto. Todos estes recursos criativos estão na escrita de Maria Clara Machado, que teve uma considerável produção de textos ensaísticos e manuais técnicos para ensinar teatro. Dentre as obras estão “*100 Jogos Dramáticos, Como Fazer Teatrinho de Bonecos e Exercícios de Palco*”, além de ter publicado mais trinta peças teatrais. A partir desses registros históricos, sobretudo os livros contendo as peças da autora, foi possível perceber a importância do conjunto de sua obra para o campo da dramaturgia brasileira.

Mas o que se há de fazer? Como incentivar as tradições culturais de um povo? É preciso reinventar suas tradições literárias e orais, que estão ora escondidas em estantes, ora se perdendo, ora transformando-se, ou se deve apenas deixá-las sucumbir com as inerentes transformações de uma sociedade cada vez mais veloz e digital? Muito se tem a fazer no campo da arte e cultura deste país continental, principalmente porque a cultura do teatro se dá com o tempo de vivência e repetição, porém, também em mutação.

O que pode ser considerado como infantil na pós-modernidade?

Diversas teorias buscaram entender como se dá o processo de desenvolvimento físico e intelectual da criança. Vários autores explicam, que o que ocorre na fase inicial da vida, acompanha o ser humano ao longo da sua existência. Na fase transitória que antecede à constituição do adulto, tudo soma para o formar intelectualmente. O que está mais que comprovado através de estudos, a exemplo de *A psicologia da criança* por Jean Piaget (1966), todos e quaisquer fatos experienciados na vida, e principalmente na fase infantil, são vivências que contribuem para a construção de uma personalidade. De acordo com Ana Mae Barbosa (2005), reitero a importância do contato com as artes desde a primeira infância.

O novo formato das estruturas familiares e a velocidade das informações mediatizadas, são

dois dentre vários aspectos presentes no cotidiano contemporâneo, que corroboram para a alteração da experiência da vida prática. Entretanto, as pessoas esquecem de levar em conta as mudanças sociais, ficando espantadas hoje em dia, com o comportamento de crianças de três ou quatro anos de idade. Atualmente, os pequenos operam controles remoto com destreza, pintam-se com maquiagens ou canetas hidrocor, não à imitação dos hábitos das suas próprias mães, mas espelhando personagens e as estrelas dos programas televisionados. Assim, hábitos e costumes vão sendo modificados e a reprodução cultural, vai ocorrendo no interior dos espaços domésticos. A culturalização das massas, acontece hoje praticamente desde o berço, e isso vai ao encontro do que Décio Pignatari explica:

[...] O modo pelo qual julga poder solucionar o problema não é via massificação da cultura e sim via culturalização das massas, ou seja, “levar cultura às massas”. O processo, porém, parece irreversível e as massas consomem, através dos meios de comunicação, tanto Shakespeare como Chacrinha [...] pois é no meio deste processo e dessa aparente confusão que a massa vai adquirindo capacidade de escolha... no processo de criação de sua própria tábua de valores. (PIGNATARI, 1997, p. 75)

Num contexto em que fronteiras e limites parecem inexistir, e sobre uma possível estratificação etária, quanto à adequação do que deve ou não ser oferecido aos receptores crianças e jovens, ainda na segunda metade do século XX, Edgar Morin alertava que:

Pode-se dizer que cada vez mais a “cultura de massa”, em seu setor infantil, leva precocemente a criança ao alcance do setor adulto, enquanto em seu setor adulto, ela se coloca ao alcance da criança. Esta cultura cria uma criança com caracteres pré-adultos ou um adulto acriançado? (MORIN, 1969, p. 41)

A partir da modernidade, os escritores também ressignificaram literaturas outras. Isso também aconteceu com o teatro de Maria Clara Machado, mas ela jamais deixou de ser autêntica. A linguagem teatral da autora comunica-se de forma ambivalente com crianças, jovens e adultos. A dramaturgia de Clara está repleta de valores literários e simbólicos, equiparáveis ao que Bruno Bettelheim observou nos clássicos da literatura para infância:

Através dos séculos (quando não dos milênios) durante os quais os contos de fadas, sendo

recontados, foram se tornando cada vez mais refinados, e passaram a transmitir significados manifestos e encobertos – passaram a falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana, comunicando de uma maneira que atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado. Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à mente pré-consciente, e à inconsciente, qualquer parte que esteja funcionando no momento. (BETTELHEIM, 1996, p.14)

Cada vez mais a literatura torna-se um híbrido de muitas outras literaturas, e isso é inevitável. Mas nada impede que a cada (re)criação, as obras sejam singulares e inovadoras. Nos processos criativos de Maria Clara Machado, ocorreram várias releituras de clássicos, por isso, em sua obra muito se lê de literaturas iconografadas. Dentre suas peças estão as versões para *Chapeuzinho vermelho*, de Perrault; *O patinho feio*, dos irmãos Grimme a passagem bíblica, que narra a história de *Jonas e a baleia*, entre outras clássicas histórias bastante conhecidas do grande público. A força estética da literatura dramática machadiana está na linguagem, que soube se apropriar de obras e signos tidos como universais, mas de modo que eles foram abrasileirados. Isso pode ser lido no fragmento da peça *Tribobócity* (1971) a seguir:

MOCINHO – Fica calma Marly. Vamos procurar saber porque o prefeito tem interesse nas terras de seu avô. Afinal a estrada e a estação florida são coisas importantes que qualquer prefeito ficaria orgulhoso de realizar... A desculpa de fazer lá um abrigo para cowboys desempregados não cola... Ele deve estar querendo alguma coisa melhor! [...]

MARONETE – Eu vou explicar a situação, entendeu? A Sra. Cafeteira pode estar certa de que o Sr. Prefeito não fará a mínima força para deixar o trem passar em Tribobó. Ele seria o último a querer arruinar a Companhia Cafeteira de Transportes em Diligências Tribobó Niterói. E, acima de tudo, ele tem uma profunda amizade pela senhora.

PREFEITO – Profundíssima...

MARONETE – Quanto a Fazenda TribobóFarm, que pertenceu aos irmãos Brothers Capivara Smith, o caso é outro. Aquelas terras valem milhões. Graças ao Al Gazarra e a Joana Charuto, que também serão sócios da firma “Retiro dos Cowboys Desamparados Sociedade Anônima”, cujos verdadeiros fins devem conservar completamente anônimos. Descobrimos ouro naquelas terras.

TODOS – Ouro!

A peça *Tribobócity* (1971), a começar pelo título com dupla nacionalidade, é o primeiro indício do que ocorre ao longo de toda a décimasexta trama escrita por Maria Clara. A estória se passa toda dentro de um *saloon*, ambiente característico dos filmes holywoodianos de banguê-banguê. A iconografia apropriada pela autora, foram os esteriótipos mundialmente conhecidos como bandido, mocinho, *cowboy* e inclusive vedetes e *losindios*. A escritora, para fazer uma sátira às avessas, acerca do excesso de americanismo em *terra brasilis*, valeu-se de símbolos nacionais do Velho Oeste norte-americano. Em *Tribobócity*, a autora parodia as realidades das cidades do interior do Brasil, que por longa data foram comandadas por “prefeitos-xerifes”.

Os temas corrupção e política – comuns nas obras *Tribobócity* e em *O dragão verde* – também se repetem em outras tramas machadianas. Em primeira instância, são temas mais adequados para espectadores adultos do que para crianças, mas isso também depende da forma como o conteúdo é apresentado aos receptores. Maria Clara por insistir em textos com mensagens mais contundentes, parece ter esta consciência de que a comunicação de suas peças acontece, sim, através do inconsciente do público infantil, a maneira como defende Bruno Bettelheim (1996). Embora estas mensagens levem um certo tempo para serem processadas, elas ficam armazenadas como conhecimento no imaginário das plateias.

O teatro de Maria Clara Machado do Tablado para as escolas

Neste século em que o virtual e o veloz passam a fazer parte de quase todas as técnicas, artes e tecnologia juntas, podem contribuir para o afloramento de emoções do receptor, corroborando com experiências individualizadas de fruição. Por outro lado, os conteúdos das obras de Maria Clara Machado, antes mesmo de serem transmidiados, causam sensações em quem com elas interage. Partindo da premissa de que teatro é uma arte coletiva e interativa, pelo menos um ator frente a um espectador, seja para leitores ou artistas cênicos, a dramaturgia machadiana instaura poesia e humanismo.

Para narrar sobre uma prática teatral no chão da escola, recorro a minha experiência empírica com um grupo de teatro amador em Cuiabá-MT. Composto de atores adolescentes e jovens, todos eram estudantes do ensino secundário, numa faixa entre 13 e 20 anos de idade. Esse grupo encenou a peça *Tribobócity* (vide figura 02) em 2007, utilizando mesas e cadeiras da própria escola para compor a cenografia e figurinos, feitos com plásticos, napa e espumas coloridas.



Figura 2 - Cena de Tribobó City (2007) – (RaquelMützenberg e Ricardo Miguel) - Grupo Teatro de Brinquedo – Cuiabá MT - Encenação Sandro Lucose - Fotografia: Mauricio Oliveira

O primeiro contato que esses estudantes tiveram com um texto de Maria Clara Machado, foi no ambiente escolar em 2007, quando encenaram a peça *Tribobó City* (1971). Ante aquela experiência positiva, no ano seguinte, foi escolhida para montagem uma outra peça da mesma autora. Em 2008 foi encenado *O dragão verde* (vide figura 03) com uma cenografia resumida em três cubos móveis, indumentárias feitas com gorgorão e máscaras de adereços feitas com papel machê. Ambas as encenações, *Tribo city* e *O dragão Verde*, foram contextualizadas no Brasil do século XXI, tornando as obras mais atuais.

Durante o processo de criação de *O dragão Verde*, várias rodas de conversas aconteceram entre os atores/estudantes e o diretor/professor, também responsável pela produção do espetáculo. Os diálogos que antecederam o processo de criação, funcionaram como suporte teórico para aqueles jovens estudantes, a partir do qual foi possível constatar que:



Figura 3 - Cena de O dragão Verde (2008) – Grupo Teatro de Brinquedo – Cuiabá MT - Encenação Sandro Lucose -
Fotografia: Mauricio Oliveira

a) os atores não conheciam outras obras da autora, até serem apresentados a *Tribobócity* e *O dragão verde*;

b) grande parte do elenco lembrou-se vagamente de ter visto, quando crianças ou quando mais jovem, alguma encenação de *A bruxinha que era boa* e/ou *Pluft, o fantasminha*, mas admitiram que nunca tinham lido estas peças;

c) todos os atores foram unânimes em dizer que ao lerem o texto pela primeira vez, acharam a peça desinteressante e sem profundidade temática, – “...pensei que era peça para criancinhas...”, argumentaram alunos. Mas, após a vivência com o texto nos ensaios e com o auxílio teórico do professor-diretor, todos foram descobrindo diversas metáforas e informações subliminares, às quais eles não haviam prestado atenção.

As experiências descritas anteriormente, comprovam a necessidade da intermediação de um adulto, a fim de que os temas sejam percebidos e entendidos pelos atores/estudantes e conseqüentemente pelas plateias. Ou seja, as peças foram escritas para crianças e jovens, mas dependem da mediação de um adulto, para ser ponte e completar a comunicação. Por outro lado, observando as reações das plateias infantis, ao assistirem estas montagens acima mencionadas, comprovou-se que as crianças eram mais seduzidas pelo colorido dos elementos visuais, pelas coreografias e pela movimentação dos intérpretes, que atuavam mascarados e saltitantes. Já os adultos reagiam mais aos teores críticos dos textos.

Passaram-se cerca de doze anos das experiências acima elencadas, e desde então, foi promulgada a Lei Ordinária 13.278/2016, para inserção do ensino de artes nos espaços educacionais brasileiros. Porém, a presença do ensino de teatro nas escolas e universidades não é muito diferente no contexto atual. Segundo Bárbara Heliadora, “na Inglaterra as crianças são educadas com os textos de Bernard Shaw, Shakespeare, Racine, Molière e dentre outros, já no Brasil, a literatura dramática não é levada a sério”⁷. Mesmo considerando que a arte teatral é uma linguagem que pode ampliar o processo cognitivo em qualquer idade, no Brasil, a demora de inserção do teatro nos currículos é uma grande falha. Entretanto, será preciso conquistar espaços. Por isso vislumbro que a educação brasileira, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, venha a adotar mais a utilização da literatura dramáticas nas aulas de linguagens.

Mesmo que durante as aulas ainda haja dificuldades com a utilização de tecnologias digitais, o uso de mecanismos como cibercomunicação na educação, podem e devem ser explorados pelos professores. Sem sombra de dúvida “os nativos digitais irão conhecer mais da plataforma da *Internet*, seja ela *Facebook* ou *WhatsApp*, que o educador. Nesse caso, creio que deve haver uma cooperação no que se refere à troca de conhecimentos” (MENEGAZ, 2018 p.193). Desse modo os professores podem entrar com a literatura dramática, os conteúdos transversais e os estudantes cuidam da transmediação.

Diante do panorama acima, reporto a tese “consumidores e cidadãos” de Nestor Garcia Canclini (1995), pois não se trata do desaparecimento da prática de leitura, e sim, da reconfiguração do hábito de ler através dos meios midiáticos. Por isso, vale observar os dados levantados em uma pesquisa realizada no Brasil, que apurou que “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro”. Essa estatística é da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁸ que também revelou que:

A leitura ficou em 10º lugar quando o assunto é o que gosta de fazer no tempo livre. Perdeu para assistir televisão (73%), que, vale dizer, perdeu importância quando olhamos os outros anos da pesquisa: 2007 (77%) e 2011 (85%). Em segundo lugar, a preferência é por ouvir música (60%). Depois aparecem usar a *Internet* (47%), reunir-se com amigos ou família ou sair com amigos (45%), assistir vídeos ou filmes em casa (44%), usar WhatsApp (43%), escrever (40%), usar Facebook, Twitter ou Instagram (35%), ler jornais, revistas ou notícias (24%), ler livros em papel ou livros digitais (24%) – mesmo índice de praticar esporte. Perdem para a leitura de um livro: desenhar, pintar, fazer artesanato ou trabalhos manuais (15%), ir a bares, restaurantes ou shows (14%), jogar games ou videogames (12%), ir ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições (6%), não fazer nada, descansar ou dormir (15%)

7 Entrevista com Bárbara Heliadora, crítica de teatro do jornal O Globo (RJ), concedida no programa jornalístico *Bom Dia Brasil* em 29/06/2004 – TV Globo.

8 Dados apurados na *Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil* 4.ª edição, Disponível em :<<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>> Acesso em: 04 jul. 2018.

As estatísticas da *Câmara Brasileira do Livro*⁹ indicam que, desde a década de 1960, existe sim um crescimento considerável de produção de livros infantis no país. Mas por vários motivos, o número de leitores de tais publicações não segue o mesmo ritmo da indústria editorial e cresce timidamente. Os números da CBL também comprovam que o governo foi um grande investidor neste setor cultural. No Brasil, ainda hoje, qualquer livro é muito caro em relação a outros países, fato apontado como uma das causas para que os brasileiros leiam menos. Se um livro qualquer tem dificuldades para chegar a um leitor, pode-se imaginar o obstáculo que um espetáculo cênico, a partir de uma obra de Maria Clara Machado, terá que vencer para encantar espectadores infantis e juvenis. Assim como no campo editorial, o fator econômico, também reflete nas bilheterias de teatro para crianças e jovens, que tem tido plateias esvaziadas no presente. Por esta razão, a vitalidade da atual produção artística brasileira, ainda depende de parques incentivos governamentais, para que haja prosperidade no campo cultural.

O fortalecimento do teatro brasileiro para a infância

Desde a estreia de Maria Clara Machado em 1953, praticamente seis décadas se passaram e, mesmo que o panorama cultural tenha mudado para melhor, está longe do ideal. A autora produziu sua dramaturgia, refletindo o contexto de um país que buscava a melhoria dos seus produtos culturais, bem como a ampliação de oferta e demanda do consumo de bens simbólicos. Embora o cerne e a simbologia dos conteúdos, da história ou das questões humanas sejam praticamente os mesmos, o que tem mudado não são as mensagens, e sim, os meios. As obras de Maria Clara congregam elementos estéticos tão bem construídos, que possibilitou desdobramentos de materiais para comunicação e informação. Suas peças também foram transformadas em produtos para difusão nas mídias de massa como livros, discos LP em vinil¹⁰, película cinematográfica¹¹ e até programas de televisionados.

Na docência das artes cênicas hoje, encontram-se diversas pedagogias para auxiliar no ensino e aprendizagem do teatro. Muitas metodologias estão pautadas em “jogos de improvisação” (SPOLIN, 2008), que ajudam na descoberta e construção de cenas ricamente simbólicas, e mais recentemente, adotou-se também a prática de “leituras dramatizadas”, que é uma

9 Dados do website da Câmara Brasileira do Livro (CBL) disponível em: <http:// <http://cbl.org.br/imprensa/opiniaio/o-livro-o-mercado-e-suas-crieses>> Acesso em: 05 abr. 2020.

10 Versão fonográfica para a estória de *Pluft, o fantasma* em 1975. Adaptação e direção de Geraldo Casé em 8 capítulos com Elenco formado por: DIRCE MIGLIACCIO - Pluft; NORMA BLUM – Maribel; ZILKA SALABERRY - Mãe de Pluft; FLÁVIO MILIACCIO - Pirata Perna-de-Pau; SÉRGIO MAMBERTI – pirata; EDSON SILVA – pirata

11 *O Cavalinho azul*. Direção de Eduardo Escorel. Roteiro de Sura Berdichevsky. Interpretação de Pedro de Brito, Renato Consorte, Joana Fomm, Carlos Kroeber, Erasmo Carlos. [S.l.:s.n.], 1984. Distribuidora: Globo Vídeo. Duração: 85 min. Baseado na peça teatral escrita em 1960. Título Original: *O Cavalinho azul*.

Atividade que surgiu no meio teatral, a leitura dramática ou dramatizada pode ser aproveitada nas aulas de Artes, Língua Portuguesa e Literatura como um recurso potencializado para os alunos conhecerem e interagirem significativamente com textos dramáticos. De modo bastante simplificado, a leitura dramática é a leitura em voz alta de textos escritos para o teatro. (GRAZIOLI, 2020 p.04)

Dentre muitas possibilidades para o teatro na educação, posso assegurar, que a prática teatral escolar, haverá grande chance de êxito, desde que se utilize também os textos de Maria Clara Machado. Essas obras possibilitam experiências estéticas, que a própria linguagem teatral proporciona, seja com a literatura dramática ou através de encenações. Trabalhar com essas dramaturgias consiste em “Privilegiar o uso poético da informação é pôr em uso uma nova forma de pedagogia que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto” (PALO e OLIVEIRA, 2006 p.14). Muito se pode aprender e ensinar com as obras machadianas, não apenas sobretécnicas de atuação, mas também conhecimentos de artes, filosofia, comunicação e relações humanas.

O que sobressai nas peças de Maria Clara Machado é a simbologia, a poesia, e não o mercadológico, o patrocínio ou o “apelo forte de locais conhecidos e populares, a promessa de tematizar espaços e instituições tão marcados [...]” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007 p.141), que são recursos literários, presentes em alguns *bestsellers* infantis. Mas eis o que diferencia e consagra Maria Clara, como detentora de uma linguagem teatral de referência, repleta de elementos fabulescos e ideológicos. São estes aspectos linguísticos, detectados em suas obras, com os quais qualquer criança, jovem ou adulto, podem se identificar na atualidade.

Segundo os estudos de teorias da comunicação, neste princípio de século XXI, o que importa é o que as pessoas fazem com os meios de comunicação, ou seja, a questão no presente é desvelar para que serve o teatro de Maria Clara Machado. Um fato não se pode negar, passaram-se décadas e o teatro machadiano ainda permanece. A obra dramática de Clara, despertou o gosto pelas artes cênicas em pelo menos cinco gerações. Dentre muitas produções profissionais e amadoras de Norte a Sul deste país, a cada temporada teatral, sempre há algum espetáculo para estreiar com texto da senhora Machado.

Relembro aqui uma outra experiência em sala de aula no ano de 2001, quando fui professor pela primeira vez em uma escola pública. Lá me deparei com a escassez de material didático e a falta de condições mínimas para lecionar teatro. Mesmo sem ter como fazer cópias de um texto teatral para toda a turma, apenas abri sobre uma carteira, o meu único exemplar de um livro de Maria Clara Machado. Em seguida propus a três alunos, que lessem em voz alta e se revezassem na diferenciação

dos vários personagens. Foi desta maneira, sob a forma de uma leitura dramatizada, que a estória de *Os cigarras e os formigas* (1981) foi apresentada para uma sala abarrotada de estudantes adolescentes. O resultado foi positivo e repetido em diferentes turmas e com outras peças da autora. Desta vivência de leitura dramática, improvisada em sala de aula, pude constatar que a comunicação aconteceu. Mesmo que ainda não fosse por meio de um espetáculo de teatro, as mensagens machadianas foram transmitidas.

Diferente do contexto anterior apresentado, atualmente, as obras de Maria Clara Machado já podem ser acessadas através de *e-books*, ou até mesmo por meio de registros audiovisuais a partir de encenações, disponibilizados em vídeos na *Internet*.¹² Mas a literatura dramática de Maria Clara Machado, exige práticas de leituras e apropriações, assim como as que foram aqui elencadas, a fim de que a recepção aconteça dentro dos espaços educacionais. Diante destas e de outras realidades da educação brasileira, que nos exige sempre a reinvenção das nossas didáticas de ensino, concluo que muito temos a fazer. Nesse contexto, é inegável a capital importância do ensino com a prática do teatro. Mas para isso, no entanto, é preciso transpormos as fronteiras que cercam o campo das artes cênicas, restrito aos palcos e públicos pagantes. Urge redirecionarmos os refletores também para o teatro na educação. É no chão das escolas, que poderemos começar a difundir mais a literatura dramática, seja com as obras de Maria Clara Machado e de quaisquer outros dramaturgos ou dramaturgas, e assim, estaremos também educando e fomentando plateias críticas e cidadãs.

Referências:

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1996.

CABRAL, Biange. *O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos*. Dezembro 2008 - Nº 10 – Revista Urdimento p.35

CAMPOS, Cláudia de Arruda. *Maria Clara Machado*. São Paulo: Edusp, 2005.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Leitura dramática e jogo teatral a partir da dramaturgia para crianças e jovens: possibilidades de fruição na escola*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 45, n. 82, jan. 2020. ISSN 1982-2014. Disponível em: Acesso em: 19 de jun. 20. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v45i82.14129>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

¹² www.otablado.com.br

LUFT, Gabriela. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 111-130. <<https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf>> Acesso em: 20 de jun. 20.

MACHADO, Maria Clara. *Teatro Completo*. 2. ed. Volumes I,II,III,IV,V e VI. Rio de Janeiro: Agir, 1969 e 1972.

PALO, Maria José, OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. *Literatura infantil: voz de criança*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

MENEGAZ, Wellington. *Drama-Processo e Ciberespaço: O ensino do teatro em campo expandido*. Florianópolis: UDESC, 2016. Disponível em: <<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000022/00002257.pdf>> Acesso em: 15 de abr. 20.

MORIN, Edgar. *Cultura de Massas no século XX (o espírito do tempo)*. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: São Paulo: Forense, 1967.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

REPRESENTAÇÕES DA TRADIÇÃO E DA CULTURA POPULAR NO TEATRO PARA CRIANÇAS DE PLÍNIO MARCOS

REPRESENTATIONS OF TRADITION AND POPULAR CULTURE IN THE THEATER FOR CHILDREN BY PLÍNIO MARCOS

Sergio Manoel Rodrigues¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a obra teatral para a infância de Plínio Marcos, verificando os contextos que materializaram tal dramaturgia e, sobretudo, alguns procedimentos literários que presentificam os elementos da tradição e da cultura popular nesse teatro destinado a crianças.

Abstract: The aim of this article is to analyze the theatrical work for the childhood by Plínio Marcos, verifying the contexts that materialized such dramaturgy and above all some literary procedures that present the elements of tradition and popular culture in this theater intended for children.

Palavras-chave: Dramaturgia; Teatro para crianças; Plínio Marcos; Tradição; Cultura popular.

Keywords: Dramaturgy; Theater for children; Plínio Marcos; Tradition; Popular culture.

Pressupostos de uma dramaturgia para crianças

No histórico do teatro brasileiro, a dramaturgia de Plínio Marcos é reconhecida por meio de peças teatrais direcionadas ao público adulto. Além disso, a obra desse dramaturgo é, muitas vezes, vista por críticos, estudiosos e apreciadores das artes cênicas como uma produção literária composta, apenas, por personagens marginalizadas, vocábulos de baixo calão ou temáticas recorrentes, como violência, miséria e prostituição. Por isso, considerando tais aspectos, os quais marcam o estilo dramático de Plínio, causa certo estranhamento saber que ele tem uma produção teatral voltada para crianças, fazendo com que muitos, principalmente os que desconhecem a existência de tais peças, associem essas características das produções adultas ao teatro pliniano para a infância.

Dentre as obras de Plínio Marcos destinadas ao público infantil, apenas três peças foram editadas até o presente momento, são elas: *As aventuras do coelho Gabriel* (1965), *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne* (1988) e *Assembleia dos ratos* (1989), as quais serão abordadas neste estudo. De acordo com o professor Alcir Pécora (apud

¹ Pós-doutorando do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH - USP).

MARCOS, 2017), na apresentação introdutória da coletânea de obras teatrais de Plínio, a ideia de escrever os citados textos fazia parte de um projeto do dramaturgo em narrar teatralmente a “história dos bichos brasileiros” às crianças, sobretudo a partir da segunda peça escrita, contudo tal empreitada não seguiu adiante.

Observando-se o contexto cultural e sócio-histórico em que as peças em questão se inserem, pode-se chegar a alguns pressupostos que, possivelmente, conduziram o dramaturgo Plínio Marcos à escritura dessas obras, entre as décadas 1960 e 1980. Durante esses anos, segundo Lajolo e Zilberman (2017), surgiram diversos programas e instituições de fomento à Cultura e Educação, dos quais se destacaram: Fundação do Livro Escolar (1966), Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979) e Programa Salas de Leituras (1984), sendo estes destinados à formação e incentivo de jovens leitores, bem como à projeção de novos escritores para o público infantil e juvenil.

No entanto, tentar apenas aproximar as obras plinianas para a infância às propostas de alguns dos programas acima, parece um tanto quanto simplista, haja vista que muitos desses projetos eram governamentais e, relacionar Plínio Marcos a qualquer tipo de governo, especialmente o de seu tempo, é uma consideração contraditória. Como informa Mendes (2009), o dramaturgo não era filiado a partidos ou correntes políticas e, por seu pensamento subversivo exposto no teatro, opôs-se à ideologia da ditadura da época, tornando-se, portanto, “alvo preferido da repressão” dos militares. Cabe mencionar que não há relatos de interdição ou censura às peças para crianças de Plínio Marcos, uma vez que somente *As aventuras do coelho Gabriel* foi escrita durante o regime ditatorial brasileiro e não houve alguma grande encenação de tal texto nesse período militarista.

Analisando, ainda, o percurso da literatura infantil e juvenil nacional, entre 1970 e 1980, houve o crescimento e a consolidação de um mercado consumidor do livro para crianças e jovens; a “[...] expansão do mercado editorial brasileiro [ofereceu] a escritores e ilustradores atuantes no espaço da literatura infantil e juvenil possibilidade de uma efetiva profissionalização, meta distante e quase inalcançável antes de meados do século XX”. (LAJOLO e ZILBERMAN, 2017, p. 65). É com o desenvolvimento e fortalecimento dessa literatura que, conseqüentemente, muitos autores, como Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Ricardo Azevedo, Werner Zotz e Ruth Rocha, foram premiados internacionalmente por suas obras dedicadas às crianças.

Da mesma forma, configurou-se um mercado teatral para a infância. Já nas décadas 1950 e 1960, Tatiana Belinky dedicou-se às encenações para crianças no seu grupo Teatro Escola de São Paulo (TESP) e, mais tarde, na TV Tupi, onde Plínio Marcos também trabalhou como ator e autor de televisão. Outra dramaturga de destaque nesse momento foi Maria Clara Machado, escritora de peças destinadas ao público infantil e fundadora da consagrada escola de teatro O Tablado, no Rio de Janeiro. Entre os anos 70 e 80 do século passado, a encenação de *Os saltimbancos*, adaptação da obra dos Irmãos Grimm por Chico Buarque, e as peças de Vladimir Capella que recontavam

histórias de Hans Christian Andersen e Charles Perrault, também, contribuíram para a ascensão de peças teatrais para a infância no Brasil, e Plínio testemunhou tais eventos marcantes nesse teatro, chegando a declarar, conforme Marcos (1999), que *Pluf, o fantasma*, de Maria Clara Machado, é a “peça infantil mais bonita do mundo”.

Com o avanço dos profissionais do livro e do teatro para crianças, iniciou-se a preocupação de escritores e dramaturgos quanto ao enfoque de temáticas para esse tipo de público. Nos textos literários infantis contemporâneos, segundo Lajolo e Zilberman (2002), surgiram narrativas de cunho social, pelas quais os autores expuseram em suas personagens as “várias crises do mundo”, apontando para a discussão sobre preconceito, exclusão, busca pela identidade, entre outros assuntos polêmicos. No teatro destinado à infância, contemporâneo a Plínio Marcos, aconteceu o mesmo: o tratamento dado pelas obras teatrais brasileiras deixou de lado o espírito moralizante e passou a uma perspectiva educativa, cujos assuntos tratados estavam mais próximos da realidade social e da própria vivência infantil.

Nessa abordagem feita às manifestações artísticas direcionadas a esse público, a partir dos anos 1970, verifica-se que a criança, seus anseios e a própria infância passaram a ser retratados sob os variados ângulos do ponto de vista infantil, isto é, a literatura, o teatro e, até mesmo, o cinema² acentuaram o protagonismo da criança e retrataram os dilemas desta perante a sociedade e em relação a si mesma, enquanto indivíduo atuante em seu meio social, sem que essas produções artísticas excetuassem de seu conteúdo o imaginário, as travessuras e as brincadeiras.

Dramaturgias para a infância

Na tentativa de uma maior aproximação com o universo infantil, muitos dramaturgos buscam “[colocar-se] no âmago de uma mentalidade que não [têm] – a mentalidade da criança” (MELAMED, 2008, p. 25), no engenhoso trabalho de escrever peças teatrais para a infância. No Brasil, assistiu-se a esse empenho por parte de alguns autores, expressando, assim, uma considerável inovação da dramaturgia e do teatro direcionados a crianças, entre as já mencionadas décadas 1970 e 1980, quando as discussões e debates acerca do fazer teatral ao referido público consolidaram-se em todo país, devido ao descontentamento de artistas e educadores quanto ao valor artístico dessas encenações.

Segundo Pupo (2013), durante os decênios citados, a atenção a essa dramaturgia estava

2 Nesse contexto, o cinema contribuiu para uma abordagem mais profícua da criança como ser protagonista, revelando, intensamente, as marcas da infância. Assim, a criança foi [compreendida] como um sujeito com voz, que produz cultura e interfere na história. Uma primeira e fundamental percepção [...] chega pelo cinema. São tantos os filmes que [...] têm em comum o fato de os protagonistas serem crianças que não falam pela voz do adulto [...]; enfim, atuam como sujeitos, e como sujeitos produzem. (SILVA, 2010, p. 25-26). O filme *E.T., o extraterrestre* (1982), de Steven Spielberg, exemplifica esse protagonismo infantil, ao narrar as peripécias de um grupo de crianças que toma decisões, age conforme suas vontades e se arrisca para salvar a vida de um ser alienígena.

relacionada ao desejo de alguns autores representarem, de modo metafórico, os anseios da época: momento em que as reivindicações pelo direito de expressão e contra a repressão às denominadas minorias sociais eram obliteradas nas manifestações artísticas. Nesse período, o teatro para crianças tornou-se, portanto, “depositário de grandes esperanças” para a exteriorização de pensamentos questionadores, abordando variados temas e destinado a plateias de todas as faixas etárias. Para ilustrar, um trecho da peça *Os saltimbancos*:

TODOS – Quatro juntos, braços dados,
damos o fora nesses safados,
braços dados, juntos quatro,
chutar os safados pra fora do teatro,
dados juntos, quatro braços,
e esses safados já tão no bagaço.
Quatro braços, dados juntos,
e esses safados vão virar presunto. (BUARQUE, [s.d.], p. 6).

Como já dito, esse texto de Chico Buarque enquadrou-se como uma das peças teatrais brasileiras marcantes dos anos 70 no século passado. Nela, percebe-se a crítica de Buarque ([s.d.]) aos modelos de opressão, ao narrar a trajetória de quatro animais (jumento, cachorro, gata e galinha) que fogem dos mandos e desmandos de seus donos para viverem livres como músicos. No fragmento supracitado, o dramaturgo ([s.d.]) propõe a união e a luta como formas de abater sistemas repressores, assim como fizeram as personagens para se livrarem de seus senhores, numa alusão ao direito do povo em se resguardar de governos autoritários.

Quanto à obra de Plínio Marcos destinada a crianças, averigua-se o teor crítico do autor no antagonismo estabelecido entre indivíduos opressores e oprimidos nas peças em análise. Em *As aventuras do coelho Gabriel* e *Histórias dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, por exemplo, os protagonistas onça e coelho conotam, respectivamente, a truculência e a resistência a um “poder” instaurado. Em ambos os textos, a onça é, sempre, ridicularizada pelo coelho, jamais conseguindo a realização de seus intentos, conforme Enedino (2009), essa depreciação sofrida por seres ficcionais representantes da dominação autoritária fazia parte do projeto estético do dramaturgo em minimizar as personagens opressoras, aludindo, metaforicamente, estas aos militares do regime ditatorial brasileiro. Não obstante, é necessário frisar que toda produção literária de Plínio Marcos não deve ser entendida, apenas, como uma obra demarcada por questões históricas.

Embora os anos 1970 tenham ressignificado, quantitativamente, o teatro dedicado a crianças, Pupo (2013) questiona a baixa qualidade estética de muitas criações dramatúrgicas, a partir desse período. Dentro do panorama da dramaturgia para a infância, a estudiosa (2013) salienta uma série

de artifícios adotados por autores na escritura de suas obras teatrais, destacando: a presença do maniqueísmo, a permanência do didatismo, a precariedade na construção de personagens e os apelos dirigidos ao público. Recursos estes que, na visão de Pupo (2013), desfavorecem a “possibilidade de múltiplas leituras” do texto para encenação e, portanto, não elevam essa dramaturgia, enquanto objeto literário e artístico.

Note-se que tais artifícios são considerados formas de aproximação ao universo infantil, mas, muitas vezes, são desnecessários para a trama ou somente provocadores do riso fácil dos espectadores, haja vista que o enredo teatral para crianças está, em maior parte, atrelado à comicidade (PUPO, 2013). Por outro lado, a utilização desses expedientes pode ser a forma encontrada pelo autor para a concretização de uma proposta dramática, exemplificando:

A onça solta o gato e olha para o coelho, que já pegou uma porção de cipó e diz para a plateia:

GABRIEL – Vocês vão ver como eu vou dar uma surra na Malhada.

A onça e o gato correm atrás do coelho, primeiro em volta do palco, depois pela plateia, até voltarem para o palco, quando conseguem agarrar o Gabriel. Malhada e Miau-Miau estão muito cansados.

GABRIEL – (para a plateia) Essa onça é muito tola, por isso é que eu não estou com medo [...]. (MARCOS, 2017, p. 169).

No excerto anterior, extraído de *As aventuras do coelho Gabriel*, o direcionamento dado pela personagem à plateia, bem como a perseguição sugerida pela rubrica em meio aos espectadores demonstram um dos aspectos reprovados (situações de apelo ao público) por Pupo (2013). Porém, no caso pliniano, esse artifício se faz imprescindível para a obra em destaque, já que os objetivos do dramaturgo eram: realçar o papel do contador de histórias nos seres ficcionais e causar efeito cômico na peça, ao dialogar as ações de suas personagens com recursos utilizados por palhaços em apresentações circenses, como se explicará adiante.

Durante os últimos anos, Melamed (2008) afirma que o teatro brasileiro dedicado a crianças passou por intensas renovações, atestadas com a montagem de diversos espetáculos comprometidos com a pesquisa e a linguagem cênica. Contudo, sob a ótica de Nazareth (2012), ainda persistem as problemáticas que afligem as produções teatrais voltadas à infância: desinteresse do grande público, ausência de uma crítica especializada no gênero, carência de patrocínios, descaso a esse teatro por parte de muitos atores e, incluindo, a deficiência estética do texto teatral. A respeito do último item relacionado, muito se indaga acerca das inúmeras más adaptações de contos clássicos consagrados para os palcos.

As adaptações dos clássicos deixam de lado a essência da história, que as fez atravessar

anos, narrativas fundantes, mitos que se tornaram contos populares, transmitidos por meio da tradição oral. Esta essência tem de estar na adaptação. E o que acontece é que os adaptadores normalmente pegam a tênue trama desses contos e se importam apenas com ela, modificando-a, “atualizando-a” de modo absurdo, onde celulares, shoppings, Hebes Camargos e Xuxas geralmente estão presentes. (NAZARETH, 2012, p. 79).

A falta de conhecimento de alguns autores sobre a simbologia dos mitos ou aspectos das narrativas orais, por exemplo, seria uma das causas para adaptações teatrais duvidosas (NAZARETH, 2012), não descartando as influências, eventualmente negativas, de programas televisivos, do Cinema e da Internet nessas obras. De modo geral, a dramaturgia possui caráter artístico quando tem o que transmitir a seu público, e, segundo Nazareth (2012), negando o conteúdo vital das histórias clássicas, os textos adaptados desvinculam-se dos valores edificantes desses contos primordiais e tendem a ser discursos “vazios”, despropositados, sem teor literário.

Ademais, os comentários críticos feitos a tais adaptações reforçam a ideia de que, em muitos casos, esse teatro rotulado “infantil” restringe-se a uma atividade mercadológica, desvalorando o estético. Diferentemente, faz Plínio Marcos em seu teatro para crianças, ao adaptar fábulas para a encenação, já que o cerne dessas narrativas clássicas é mantido pelo dramaturgo, que assinala as tradições populares e o questionamento ao comportamento humano, como se verá nas próximas seções.

Da tradição à intertextualidade

Frente aos apontamentos expostos acerca da dramaturgia, do teatro e da literatura para crianças, deve-se notar que os procedimentos de construção de textos voltados a esse público assumiram outros formatos, como modos de referências ao mundo atual. Por outro lado, tradicionais modelos de narrativas, como o conto de fadas e a fábula, continuaram em evidência, como se vê na seguinte citação, particularmente sobre o segundo gênero literário mencionado:

[A] partir dos anos 60/70 (quando se dá o *boom* da literatura infantil) até os nossos dias, as antigas fábulas têm sido redescobertas e não só reinventadas em seus temas de origem, como novas fábulas vêm sendo inventadas [...]. **O denominador comum a todas elas – tradicionais ou reinventadas – é a crítica lúdica aos erros dos indivíduos ou da sociedade [...]. Por ser, por excelência, um gênero literário atento às injustiças e erros dos homens contra os homens,** e que ‘critica fazendo rir’, com certeza a fábula terá sempre um lugar assegurado na literatura [...]. (CEIA, [s.d.], [s.p.]; grifo meu).

Desse modo, verifica-se a recorrência à fábula como recurso autoral na literatura infantil e juvenil brasileira, como se nota em *Fábulas* (1922), de Monteiro Lobato, ou obras mais contemporâneas, por exemplo: *100 fábulas fabulosas* (2003), de Millôr Fernandes, *O pintinho que nasceu quadrado* (2007), de Regina Chamlian e Helena Alexandrino, e *Fábulas palpitadas: recontadas em versos e comentadas* (2011), de Pedro Bandeira, nas quais os caracteres da fábula tradicional foram retomados, tais como a concisão da narrativa e a temática modelar.

Para Dezotti (2018), dentre as possibilidades para a permanência da fábula no decorrer dos tempos, dá-se, sobretudo, pela sua popularidade enquanto gênero discursivo. Popularidade esta vigente desde a Antiguidade grega, com as fábulas de Esopo, escravo-poeta que, provavelmente, estruturou e divulgou essas narrativas em toda Grécia. Todavia, as origens da fábula datam do século XVIII a. C., em territórios sumerianos, onde foram localizadas as primeiras manifestações de histórias protagonizadas por animais antropomorfizados³, bem aos moldes das tradicionais fábulas gregas e indianas.

Sem adentrar em etimologias ou definições diversas acerca da fábula, tomam-se, como principais conceitos neste estudo, além do “denominador comum” (grifo meu) da citação anterior de Ceia ([s.a.]), a formulação de Dezotti (2018), que configura fábula como um “discurso alegórico”, com princípio moralizante e significativo para seus destinatários. Estruturalmente, a fábula clássica organizou-se em uma forma tradicional, composta por apenas dois parágrafos: o primeiro, a narração propriamente dita; e o segundo, chamado “epimítio”, delimitado pela interpretação da narrativa. Tendo como base a fábula esopiana *O rato do campo e o rato da cidade* (traduzida do original), nota-se que seu epimítio conclui: “A fábula mostra que levar vida frugal e viver sem cuidados vale mais do que viver no luxo, entre medos e aflições”. (DEZOTTI, 2018, p. 75). Desse modo, após o parágrafo narrativo, a moral aparece implicitamente e deixa em evidência o tom metalinguístico, próprio da fábula tradicional, na expressão “A fábula mostra”, fazendo com que o interlocutor se aproprie da mensagem transmitida.

Entretanto, percebe-se que tal estrutura fabular perdeu-se durante os tempos, uma vez que passou a adotar cunho pedagógico, já no século I a.C., a partir da inclusão de tal gênero discursivo, como suporte para os exercícios da retórica e da exploração das possibilidades de sentidos, nas escolas gregas, e, efetivando-se, mais tarde, como narrativa ficcional edificante, direcionada, principalmente, ao público infantil e juvenil. Tal perspectiva pode ser observada na atualização de algumas dessas histórias na contemporaneidade: retomada a fábula esopiana abordada no parágrafo anterior, agora intitulada *O ratinho da cidade e o ratinho do campo*, para a edição de *Fábulas de Esopo* (2017), da Companhia das Letrinhas, vê-se, após quatro parágrafos narrativos, o seguinte desfecho: “Moral: Mais

³ Cabe notar que, tradicionalmente, conveniu-se caracterizar a fábula como uma narrativa em que apenas animais dialogam, porém, afirma Dezotti (2018), desde a antiga Grécia, há registros de fábulas em que as personagens centrais, também, são seres humanos, seres vegetais, deuses, objetos e, até mesmo, elementos abstratos.

vale uma vida modesta com paz e sossego que todo o luxo do mundo com perigos e preocupações”. (ESOPO, 2017, p. 34), que inclui a palavra “Moral”, antes do mesmo ensinamento da tradução feita do original, demarcando, assim, a inscrição de um texto voltado para fins pedagógicos.

No tocante à obra teatral para crianças de Plínio Marcos, nota-se uma intertextualidade entre as peças plinianas e a fábula tradicional. Recuperando, brevemente, o conceito de intertextualidade formulado por Genette (2010, p. 14): “[...] relação de co-presença entre dois ou vários textos [pela] presença efetiva de um texto em outro”, em que as ideias ou a discursividade de um texto são recuperadas ou refutadas por outro. Dessa forma, percebe-se que Plínio utilizou tal procedimento em sua obra infantil, sobretudo em *Assembleia dos ratos*, haja vista que essa peça é uma releitura de duas fábulas esopianas: a já mencionada *O rato do campo e o rato da cidade* e *A reunião geral dos ratos*. Além disso, em seus outros dois textos teatrais, *As aventuras do coelho Gabriel* e *Histórias dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, a presença de personagens animais evidencia, também, a relação intertextual que essas peças estabelecem com a fábula.

Por sua vez, o texto teatral para crianças de Plínio Marcos re-estruturou a fábula tradicional: primeiramente, ao transpor um gênero narrativo por natureza para o dramático, porém destacando, ainda mais, as ações e falas das personagens animais; e por dissolver a brevidade estrutural da fábula, pois uma peça de teatro divide-se em atos, quadros ou cenas não tão sucintos. Depois, verifica-se, somente em *As aventuras do coelho Gabriel*, que o dramaturgo a configurou em dois atos subdivididos em cenas, denominadas como “aventuras” do coelho Gabriel com a onça Malhada, estruturando, portanto, a obra do seguinte modo: primeiro ato, composto por um prólogo e a primeira “aventura”; e segundo ato, segunda e terceira “aventuras”. Com esse propósito, Plínio fragmenta sua referida peça em breves narrativas, aproximando a estruturação de cada “aventura” à forma concisa da fábula.

Deve-se notar, também, a intenção moralizante, instituída pela narrativa fabular, que, também, aparece nas fábulas teatrais plinianas, como se vê, por exemplo, na fala final do rato caipira, em *Assembleia dos ratos*: “[...] Eu vou embora, meu caro Janota. Aqui você tem fartura [...] e do melhor. Mas eu prefiro viver pobre lá na roça [...], sem medo nenhum. Adeus! Vou viver no meu lugar. Lá eu sei de mim. [...] Adeus!”. (MARCOS, 2017, p. 230). Embora retome, implicitamente também, a já vista lição de moral da fábula original, o epimítio tradicional é transposto para a fala de uma das personagens da peça, uma vez que a estruturação por meio de diálogos é caráter essencial do texto teatral. O mesmo se verifica em *As aventuras do coelho Gabriel*: “[...] É por isso que eu sempre digo: vale muito mais a inteligência do que a força bruta”. (MARCOS, 2017, p. 190). Nessa última fala da peça, o protagonista, voltado ao público, tenta convencer a todos com tal lição de moral, justificando suas artimanhas contra a onça Malhada, da qual se safou apenas com ações sábias e prudentes.

O teatro para crianças de Plínio Marcos e a cultura popular

Uma das principais particularidades do teatro é o seu caráter híbrido, haja vista que uma obra teatral é, tradicionalmente, composta por duas formas de expressão: literatura, enquanto texto produzido artisticamente pelo dramaturgo; e encenação, já que tal escritura se materializa por meio de sua representação cênica para determinado público. A encenação, por sua vez, realiza-se com o envolvimento de uma gama de profissionais da área (diretor, ator, produtor, contrarregra) e especialistas de outras esferas artísticas (coreógrafo, figurinista, maquiador, cenógrafo, sonoplasta, iluminador), o que expande o hibridismo das artes cênicas.

Recuperando tal particularidade do teatro, para uma breve análise comparatista, observa-se que a dramaturgia pliniana para crianças, confere amplo aspecto híbrido, uma vez que concorre como texto teatral e conto fabular. Teatralizando a fábula, como já visto, sob a perspectiva do diálogo intertextual, Plínio Marcos entra em consonância com a literatura infantil e juvenil contemporânea, pois, conforme Lajolo e Zilberman (2017), a intertextualidade é um dos “traços mais evidentes” dessa manifestação literária na contemporaneidade, o que evidencia a fábula como gênero popular. Logo, ao resgatar tal gênero narrativo em suas peças para a infância, Plínio revela o objetivo de sua escritura: “desejo pela valorização da cultura popular e do circo para as crianças”, como afirmou a atriz e ex-mulher do dramaturgo, Walderez de Barros, na conferência *A atualidade de Plínio Marcos*, “repórter de um tempo mau”, durante o evento *Crítica em movimento: presente*, no Itaú Cultural São Paulo, em 27 de setembro de 2018.

Além da retomada de contos populares, cuja origem provém da tradição oral, nas obras teatrais em questão, não se pode ignorar a experiência de Plínio Marcos como contador de histórias, quando, em sua juventude, decidiu seguir a carreira de artista circense, tornando-se o palhaço Frajola. Naturalmente, considerando esse dado biográfico, sua inserção ao mundo do circo fez com que passasse a tomar um gosto maior em ouvir e contar histórias para as variadas plateias (MENDES, 2009). Tome-se, como exemplo, o seguinte fragmento de *As aventuras do coelho Gabriel*:

Pano fechado, Chico Prego, na boca de cena, dirige-se ao público:

CHICO PREGO – Bem, meus amiguinhos, como vocês viram na historinha que acabou, o coelho Gabriel me salvou a vida, usando mais uma vez a sua inteligência. A onça Malhada ficou amarrada e jogada no meio da floresta um tempão, até que Miau-Miau, achando que a onça estava demorando muito, resolveu procurá-la. Se não fosse o Miau-Miau, a onça ia morrer de fome. A onça ficou louca de vontade de comer o Miau-Miau, mas a raiva que ela estava sentindo pelo Gabriel era muito maior do que a sua fome. E ela sabia que, sem o Miau-Miau, ela nunca poderia pegar o Gabriel. Então, os dois armaram um plano para pegar o Gabriel. Foi assim:

Nessa fala da personagem Chico Prego, vê-se a inscrição do “contador de histórias”, que interrompe a ação cênica para narrar à plateia detalhes da peça. Direcionando-se, sobretudo, às crianças (“meus amiguinhos”), percebe-se um didatismo na fala desse ser ficcional, que se assume como “narrador”, cujo intuito é alcançar a compreensão do público, acerca das peripécias do coelho Gabriel e das demais personagens. O mesmo procedimento ocorre em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, como se verifica nesta fala de Macaco: “[...] acabou-se o que era doce, quem comeu arregalou-se, acabou a história. Quem quiser que conte outra” (MARCOS, 2017, p. 216), assumindo, assim, o tom das narrativas orais, ao se dirigir aos espectadores e finalizar a trama com a evocação de expressões populares (“acabou-se o que era doce” e “Quem quiser que conte outra”), próprias da contação de histórias.

O circo e alguns componentes da arte circense, também, fazem-se presentes na obra pliniana, tanto adulta quanto infantil, o que revela a incorporação de outros elementos populares em sua dramaturgia, pois, como explica Pantano (2007), as artes circenses conservam uma tradição que se popularizou em um mundo moderno, exemplificando: dentre os artificios que compõem os tradicionais números cômicos de circo, estão as chamadas entradas ou reprises, que tinham como intenção, a princípio, apresentar ao público uma prévia do que seria exibido. Originárias dos circos franceses, as entradas deixaram de ser uma “forma de divulgação” e incorporaram-se ao repertório do espetáculo circense, como “[...] um esquete curto, levado à cena pelos palhaços, com duração aproximada de 15 a 20 minutos, podendo estender a partir da interação com a plateia, em um jogo improvisado”. (BOLOGNESI, 2003, p. 103).

Logo, com o passar dos tempos, as entradas ou reprises estruturaram-se em narrativas concisas dialogadas que se popularizaram em espetáculos do circo ocidental e presentes, até mesmo, em programas humorísticos de TV. Obedecendo a um roteiro básico, as entradas têm sempre um mesmo enredo narrativo que se repete nas apresentações, daí serem igualmente conhecidas como reprises, adaptando-se às piadas e improvisações feitas pelos palhaços-atores. Bolognesi (2003) informa que uma das entradas mais representadas chama-se “Morrer pra ganhar dinheiro”, resumindo: dois palhaços decidem se aproveitar da boa vontade alheia e tramam um plano: enquanto um finge estar morto; o outro, fazendo-se muito triste, pede dinheiro aos transeuntes com a desculpa de um sepultamento digno para o amigo, mas, após algumas confusões, descobre-se a farsa e os dois golpistas apanham dos logrados.

Percebe-se que esse mesmo enredo é retomado na “Segunda aventura do coelho Gabriel com a onça Malhada”, em *As aventuras do coelho Gabriel*, quando a onça, auxiliada por seu cúmplice Miau-Miau, finge-se de morta para ludibriar todos e capturar o coelho, empreitada esta que não funciona, já que a esperteza de Gabriel supera a pseudo-inteligência da dupla de enganadores. Basicamente, as

mesmas personagens e trama reaparecem em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*: “GATO – Escute com atenção, onça. Você vai se fingir de morta, a bicharada vem no seu velório, e aí o coelho fêmea também vem. Então, quando o bicho chegar perto... você nhac! – pula nele” (MARCOS, 2017, p. 211), o que confirma a repetição do enredo narrativo como projeto essencial das entradas ou reprises circenses. Assim sendo, nota-se, mais uma vez, o diálogo intertextual presente na dramaturgia pliniana para crianças, inserindo, assim, novos traços da cultura popular nesse teatro.

Outro ponto relevante apontado por Pécora (apud MARCOS, 2017) é a caracterização das personagens da referida peça, as quais se assumem como animais (onça, coelho, macaco, gato), porém, devido a suas performances em cena (trapaceiam, atrapalham-se, escorregam, caem, surram-se), comportam-se feito palhaços no picadeiro, como se observa, por exemplo, na seguinte rubrica: “O gato se esconde e a onça vem vindo devagar. Quando chega perto das bananas, o gato sai do esconderijo e dá um pontapé no traseiro da onça, que se esborracha no chão”. (MARCOS, 2017, p. 186). Com isso, amplia-se o hibridismo de tais obras teatrais, uma vez que essas personagens também são seres híbridos (animais-palhaços), intensificando o caráter circense de tais seres ficcionais, porque, na visão de Pantano (2007), o mundo do circo é um “mundo às avessas”, onde o artista extrapola seus limites humanos e animaliza-se, como se observa em algumas atrações próprias dos picadeiros: a mulher-macaco, o homem-sapo ou a mulher barbada. Além disso, evidentemente, a identificação dessas obras com a fábula se concretiza outra vez, porque, como já visto, nesse gênero literário, os protagonistas, via de regra, são animais que aludem às atitudes e aos comportamentos dos seres humanos.

Em relação à peça *Assembleia dos ratos*, a presença e valoração da cultura popular evidenciam-se por meio do embate de costumes entre Primo e Janota. A peça inicia com as duas personagens em “um baile caipira muito animado [onde] os ratos e ratas estão vestidos com roupas caipiras. Ouve-se música brasileira (polca, maxixe, rasqueado, baião)” (MARCOS, 2017, p. 219) e, também, são servidos quitutes típicos das festividades juninas: tapioca, pamonha, bolo de fubá, curau, quentão. Todavia, Janota, o rato da cidade, despreza os hábitos e tradições dos ratos do interior. Após uma discussão com Primo, os dois resolvem ir a uma festa de “ratos grã-finos” para comprovarem onde ficam os melhores divertimentos – na zona rural ou na urbana? Entretanto, a festa dos ratos urbanos é ameaçada pelo gato Maltês, que tenta capturar os ratinhos. Desiludido com aquela situação e com os apuros da cidade, Primo volta para a roça, a fim de retomar seu cotidiano prosaico, ausente de inimigos.

Como se vê, a marca da diferença cultural evidencia-se em *Assembleia dos ratos* por meio das referências dadas a cada um dos festejos: enquanto na festa rural, a culinária e os costumes pertencem à tradição nacional, como se viu no parágrafo anterior; na urbana, as iguarias têm origem estrangeira – queijos parmesão, gorgonzola, prato, muçarela, suíço, roquefort, brie, camembert, gouda – e são

tocadas “músicas modernas”. Por isso, a preterição do rato citadino às festividades populares dá a entender que os costumes e valores dos mais abastados socialmente são refinados e, portanto, têm maior prestígio. Desse modo, a tentativa desastrosa da personagem Primo em se inserir a um meio diferente do seu pode ser visualizada como uma forma de se integrar socialmente. Contudo, seu comportamento e as confusões que comete durante a festa dos “ratos grã-finos” sinalizam para que não vislumbre a vida urbana:

Os dois começam a dançar com alegria. [...] Primo fica deslumbrado. [...] Janota faz umas visagens e sai dançando. Primo quer imitar, se atrapalha, cai, levanta, se acanha. [...] Garçom circula com bandeja. Primo tenta pegar queijo. Garçom se vira pra lá e pra cá, ficando sempre de costas para Primo. Com muito custo, depois de se aborrecer com o garçom, Primo pega um pedaço de queijo. [...] Janota o puxa e o queijo cai da mão de Primo [...]. (MARCOS, 2017, p. 226-227).

Na rubrica transcrita acima, o deslumbramento de Primo, sua atrapalhão e dificuldades em se adequar àquele meio fazem-no, em seguida, desejar retornar ao campo. Vontade esta que se realiza, principalmente quando constata que Maltês seria um perigo constante em seu cotidiano e, conseqüentemente, suas origens, costumes e tradições são as mais apropriadas a um estilo de vida simples, tranquila, em detrimento à vida agitada da cidade grande.

Verificou-se, anteriormente, que Plínio Marcos conserva a moral das fábulas originais esopianas ao recontá-las. Apesar disso, em *Assembleia dos ratos*, a moral pliniana maximiza a lição de moral proposta por Esopo, uma vez que a peça em questão contém caráter crítico à extratificação da sociedade, pois coloca em oposição os “ratos da cidade”, como representantes do meio urbano e de uma cultura que consideram superior, e os “ratos do campo”, vistos como detentores de um modo de vida desprestigiado pelos citadinos. Nesse ínterim, nota-se o questionamento à marginalidade social, temática tratada à exaustão por Plínio Marcos em toda sua produção literária, como já mencionado no início deste estudo.

Ainda sobre a valoração da cultura popular no teatro pliniano para a infância, em *História dos bichos brasileiros: o coelho e a onça* ou *Onça que espirra não come carne*, as cantigas e brincadeiras populares são enfatizadas, como se vê na primeira cena da obra, quando aparecem todas as personagens “brincando de roda” e cantando uma típica cantiga do universo infantil: “Ciranda, cirandinha/vamos todos cirandar/Vamos dar a meia volta/volta e meia vamos dar/O anel que tu me deste/era vidro e se quebrou/O amor que tu me tinhas/era pouco e se acabou”. (MARCOS, 2017, p. 193). Desse modo, Plínio Marcos demonstra o brincar de ciranda como proposta de integração e harmonia entre todos os seres, trazendo, mais uma vez, o tradicional e o popular para o “centro da roda” em suas peças voltadas a crianças.

Referências bibliográficas

BARROS, Walderez de. A atualidade de Plínio Marcos, “repórter de um tempo mau”. In.: *Crítica em movimento: presente*. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: UNESP, 2003.

BUARQUE, Chico. *Os saltimbancos*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2014/8/70b9172b88d52d4073e25fb860112ff2.pdf>. Acesso em 21 ago. 2019.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de termos literários*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6259/fabula/>. Acesso em 14 nov. 2019.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. São Paulo: UNESP, 2018.

ENEDINO, Wagner Corsino. *Entre o limbo e o gueto: literatura e marginalidade em Plínio Marcos*. Campo Grande: UFMS, 2009.

ESOPO. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

GENETTE, Gerárd. Cinco tipos de transtextualidade, dentre os quais a hipertextualidade. In.: *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010. p. 13-21.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUCPress, 2017.

MARCOS, Plínio. *Esses mestres do teatro*. [s.l.], Jornal da Orla, 1999. Disponível em: <http://www.jornaldaorla.com.br/noticias/10621-esses-mestres-do-teatro/>. Acesso em 14 nov. 2019.

MARCOS, Plínio. *Obras teatrais: roda de samba, roda dos bichos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2017.

MELAMED, Simone. Teatro infantil vira gente grande. In.: *Revista de teatro*. Rio de Janeiro: SBAT(520): 22-25. set./out. 2008.

MENDES, Oswaldo. *Bendito maldito: uma biografia de Plínio Marcos*. São Paulo: Leya, 2009.

NAZARETH, Carlos Augusto. *Trama: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PANTANO, Andreia Aparecida. *A personagem palhaço*. São Paulo: UNESP, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O teatro para a infância e juventude. In.: GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto. *História do teatro brasileiro: do Modernismo às tendências contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 416-433.

SILVA, Márcia Cabral da. *Infância e literatura*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PROTAGONISMOS EM TORNO DA OBRA DIÁRIO DE BORDO DO ALMIRANTE NEGRO, DE ELISABETE NASCIMENTO

PROTAGONISMS AROUND THE WORK DIÁRIO DE BORDO DO ALMIRANTE NEGRO, BY ELISABETE NASCIMENTO

Fernanda Oliveira da Silva¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apontar a relevância do papel da literatura afro-brasileira para o público infantojuvenil e os protagonismos que a obra *Diário de bordo do Almirante Negro*, de Elisabete Nascimento, pode promover. A partir dos possíveis diálogos com as contribuições teóricas de Spivak, Djamila Ribeiro e María Lugones, apresentamos as distintas formas de resistência encontradas na obra, considerando a perspectiva de ressignificação dos estereótipos negativos sobre o corpo negro.

Abstract: This article aims to point out the relevance of the role of Afro-brazilian literature for children and adolescents and the protagonism that Elisabete Nascimento's work, *Diário de bordo do Almirante Negro*, can promote. From the possible dialogues with the theoretical contributions of Spivak, Djamila Ribeiro and María Lugones, we present the different forms of resistance found in the work, considering the perspective of reframing negative stereotypes about the black body.

Palavras-chave: Literatura afro-brasileira infantojuvenil. Protagonismo negro. Protagonismo negro feminino. Resistência.

Keywords: Afro-brazilian children and adolescents literature. Black protagonism. Black female protagonism. Resistance.

Introdução

As obras literárias para crianças e jovens merecem atenção e análise dos conteúdos que as compõem, pois a literatura exerce uma significativa função não apenas na construção crítico-leitora da criança, mas também como elemento influenciador na formação da identidade. A partir deste pensamento, interessa-nos, para este breve estudo, evidenciar a importância da literatura afro-brasileira infantojuvenil para seus leitores e os possíveis protagonismos que surgem a partir dessas escritas.

Ao fazer a leitura de algumas narrativas afro-brasileiras voltadas para o público infantojuvenil, pode-se notar que as mesmas corroboram para a afirmação positiva e não estereotipada da cultura e das religiões brasileiras de matrizes africanas. Este aspecto é de extrema importância, pois

¹ Mestranda em Literaturas Africanas pela UFRJ e pesquisadora bolsista pelo programa Bolsa Nota 10 da FAPERJ.

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (MUNANGA, 2006, p. 176)

Diante disso, percebe-se a necessidade de uma reeducação social, que pode surgir por meio das narrativas afro-brasileiras. Assim, consideramos que a literatura é também “imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2004, p. 175) da realidade e, ao imitar e (re) criar, exerce influência no comportamento do leitor, sobretudo no caso de crianças por não perceberem limites entre a ficção e o real. Logo, compreende-se que a literatura é essencial para a formação, à medida que “confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Além do mais, importante é ressaltar que “a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história. Sejam positivos ou negativos” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 46). Neste sentido, a formação da identidade da criança está ligada aos referenciais a ela apresentados, sejam eles brinquedos, filmes, desenhos ou histórias infantis. Histórias essas nas quais apresentam-se fadas, heróis, princesas, príncipes e outras personagens, na maioria da vezes, brancos e de origem europeia. Conseqüentemente, isto faz com que as crianças acreditem que o padrão de beleza e de bondade estejam conectados a essas imagens. Logo, desde cedo, o sentimento de inferioridade, de apagamento e de aparência inadequada é relacionado à criança negra, que cresce acreditando que, para ser aceita ou reconhecida, precisa embranquecer-se.

Desse modo, a literatura afro-brasileira infantojuvenil torna-se essencial, pois apresenta-se como um meio que inspira o protagonismo negro. Por isso, incentivar a leitura de obras com esse perfil, “onde os heróis são referências em histórias como protagonistas negros, pode contribuir, tanto para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras como para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca” (MARIOSIA; REIS, 2011, p. 43).

Com o intuito de demonstrar os possíveis protagonismos negros, selecionamos como *corpus* a obra *Diário de bordo do Almirante Negro*, de Elisabete Nascimento. A escritora traz, em seu livro, a ficcionalização da história de João Cândido, líder da Revolta da Chibata². Publicado em 2011, com ilustrações que parecem ter sido idealizadas cuidadosamente, a obra exerce uma função didática e também faz com que o leitor se inquiete diante da narrativa apresentada. Por isso, ousamos afirmar que uma das propostas de Nascimento é trazer à tona as vozes negras silenciadas e, assim, denunciar as diversas opressões que sempre ocorreram contra o corpo negro e contar como houve protagonismo

2 Movimento de insubordinação organizado pelos soldados da Marinha brasileira em 1910. A revolta ocorreu nas embarcações da Marinha que estavam atracadas na Baía de Guanabara e foi impulsionada, sobretudo, pela indignação dos marinheiros com os castigos físicos que recebiam como forma de punição.

através de muita resistência. Para isso, o presente artigo divide-se, além desta introdução, em primeiro lugar, no protagonismo da autora, que é possível a partir da escrita da obra. No segundo momento, o protagonismo do personagem principal e das personagens femininas e, por último, as considerações finais, onde retomaremos algumas questões desenvolvidas ao longo deste estudo.

Protagonismo da Autora

Ao observarmos que o protagonismo negro é uma das temáticas de *Diário de bordo do Almirante Negro*, compreendemos a necessidade de apresentar Elisabete Nascimento e analisar como a obra possibilita o protagonismo não apenas das personagens, mas também o da autora.

A escritora nasceu em Barros Filho, na periferia do Rio de Janeiro, uma comunidade entre o morro do Chapadão e o morro da Lagartixa. Quando tinha 4 anos, a pobreza levou sua família para o município de São João de Meriti, cidade onde Nascimento permanece morando, localizada na Baixada Fluminense. De acordo com a própria autora, na apresentação de seu livro *Luiza e Babi e o Mistério do Lago de Onira*, existe uma referência materna e paterna, pois herdou a escrita literária, primeiramente, da mãe, com as contações de histórias; e do pai, com as letras de samba canção.

A escritora possui mestrado em Semiologia e doutorado em Ciência da Literatura, ambos pela UFRJ. Atuou, por mais de trinta anos, na educação básica e, por quinze, no ensino superior. Realizou palestras no Pré-vestibular para Negros e Carentes, fundado na igreja da Matriz de São João de Meriti. Hoje, atua na área educacional, desenvolvendo projetos de leitura, letramento e escrita criativa com estudantes de escolas públicas. Elisabete Nascimento tem nove livros, dos quais oito são por autopublicação. São eles: *Exu no Paço Imperial* (2007); *Diário de bordo do Almirante Negro* (2011); *Contos Pro(L)ibidos* (2010); *Os Sapatos de Té* (2015); *Ciranda de Meninos* (2015); *Luiza e Babi e o Mistério do Lago de Onira* (2018); *Máscara de flandres: em fragmentos* (2018); *Abayomi: Minha amiga imaginária* (2019) e *Amor de Abiku: Epifanias em um espelho estilhaçado de enigmas* (2019).

Diante dos dados biográficos da autora, sabemos que Elisabete Nascimento é, além de escritora, professora e doutora, porém, por ser mulher negra e residir na Baixada Fluminense, ainda não obteve o reconhecimento e a visibilidade que deveria, mesmo tendo formação acadêmica dentro de uma instituição de ensino de referência. Por isso, consideramos que *Diário de Bordo do Almirante Negro* apresenta-se como um espaço para o protagonismo da escritora também. Podemos confiar nesta observação, pois, na dedicatória da obra, Nascimento demonstra sua angústia por saber que suas escritas ainda são silenciadas, porém, também é possível notar sua resistência, pois mesmo sendo invisibilizada, continua a escrever.

Por vezes, falar ou escrever é sujeitar o Outro a mazelas, despeitos e indiferenças. Sob este prisma, este Outro é coisificado à condição de invisível, exótico ou inferior. Verbos que inventam e nos quais creem piamente. Em todo falar, reside um monstro devastador, contra o qual minha escritura está atenta a deslocar as ondas do oceano da imaginação. São deslocamentos, esforços, nem sempre lidos, nem sempre desejados, nem sempre garimpados. (NASCIMENTO, 2011, p. 5)

O trecho acima confirma a ideia de que o livro seria um meio para que as palavras da mulher negra possam ser lidas. Sabe-se da importância disso, pois possibilitar o lugar de fala e de escuta ao sujeito feminino é proporcionar para a mulher a chance de libertar-se da única condição que o contexto patriarcal e colonizador permite a ela: a de inferioridade.

Sabe-se que a denúncia levantada na dedicatória do livro não se trata apenas de uma experiência particular da autora e sim de algo sistemático de uma sociedade heteronormativa. A interdição da fala é comum dentro da realidade de mulheres negras. Por isso, cabe trazer para esta discussão o livro *O que é lugar de fala?*, de Djamilia Ribeiro. Nele, a filósofa elenca o nome de mulheres negras que foram caladas ao longo da história através das estratégias de exclusão: o racismo, questões de classe e também preconceito linguístico.

Ribeiro ressalta a necessidade das mulheres negras resistirem à condição de passividade e tornarem-se protagonistas na produção de seus textos, assim, “colocando-as na situação de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm pensando em resistências e re-existências” (RIBEIRO, 2017, p. 15).

Essa reflexão, leva-nos à crítica indiana Gayatri Spivak, principalmente, a sua obra *Pode o subalterno falar?*, que levanta questões importantes sobre o silêncio obrigatório para aqueles que foram colonizados. Spivak observa que, dentro do grupo de subalternizados, existem diferenças que colocam mulheres em condições mais inferiores do que a dos homens:

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos casos, há “evidência”. É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade. (SPIVAK, 2010, p. 66 - 67)

Como foi possível notar com o fragmento acima, em uma sociedade enraizada no colonialismo,

sempre haverá desigualdade de gênero, estando a mulher negra na posição mais inferior. Nesse sentido, cabem algumas considerações sobre a autoria feminina. O artigo *Infeção na sentença: a escritora e a ansiedade de autoria* das teóricas Gilbert e Gubar investiga como o processo de escrita entre homens e mulheres ocorre de forma divergente. Enquanto o escritor tenta se afastar dos textos predecessores, o que é nomeado de “ansiedade de influência”, a mulher, a princípio, tem sua presença marcada, na literatura, como personagens estereotipadas. A escritora sofreria, assim, de “ansiedade de autoria”. Diferente do homem que teme não ser original, a mulher sente medo “de não poder criar, porque ela nunca poderá vir a ser uma ‘precursora’, o ato de escrever irá isolá-la ou destruí-la” (GILBERT, GUBAR, 2017, p. 193). Assim, essa ansiedade é potencializada pelo temor de enfrentar os precursores homens, ocasionando na experimentação de sua própria identidade e na busca por um modelo feminino para se autenticar no espaço literário.

Nesse sentido, o protagonismo da autora contribui para a construção do protagonista da narrativa, que se apresenta na figura de um homem e, ao mesmo tempo, permite o protagonismo das personagens femininas. Seria essa mais uma diferença da escrita feminina que, diferente do que foi escrito por homens, não exclui, não estereotipa, tampouco silencia as vozes femininas dentro das obras.

Os Protagonismos na Obra

Como já dito anteriormente, *Diário de Bordo do Almirante Negro* permite o protagonismo de personagens masculinas e de personagens femininas. A narrativa começa com a aparição de três princesas, Yadetá, Yakalá e Yanassô, que vão ao encontro de João Cândido quando ainda era criança para entregar um pergaminho encantado, onde “enigmas devem ser decifrados” (NASCIMENTO, 2011, p. 8). Interessante ressaltar que o nome das princesas não foi escolhido por acaso, Nascimento buscou inspiração nas três mulheres africanas que fundaram o Candomblé da Barroquinha na Bahia no século XIX.³

Além de compor a narrativa com personagens importantes da nossa história, a escritora constrói a imagem das princesas com “marcas da herança: cabelos trançados, vestes de tradição” (NASCIMENTO, 2011, p. 8). A presença dessas personagens que “não são de faz de conta, nem de conto de fadas” (NASCIMENTO, 2011, p. 8) revela que há uma quebra de estereótipo na figura da princesa que aparece nos contos de fadas. Como nos lembra Chimamanda, “o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26). Ao ampliar o conceito de princesa e inserir personagens

³ Renato da Silveira, *O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto*. Salvador: Maianga Edições, 2006.

reais, o livro apresenta-se como um elemento importante para que crianças e adolescentes negros sintam-se representados tanto na ficção quanto na realidade. Observemos a ilustração a seguir.



Figura 1 - As princesas Yadetá, Yakalá e Yanassô. Fonte: Fonte: ARAÚJO (2019)⁴

Interessa-nos notar que, para chegar ao corpo negro masculino interdito, foi necessária a presença do feminino. Além das princesas, a presença feminina também vai aparecer na imagem de Iansã⁵ para caracterizar a força que o menino João iria precisar para enfrentar os desafios que estavam por vir. E, depois, na de Iemanjá⁶ que protege João Cândido e que o leva “para junto de seus ancestrais” (NASCIMENTO, 2011, p. 44) ao final da narrativa. A partir dessas observações, o livro atua como uma ruptura na reprodução de produções literárias que elenca apenas o protagonismo masculino branco.

Sem dúvida, há uma preocupação por parte da escritora para com seu público leitor, neste caso, crianças e adolescentes. Durante a leitura, é notável o interesse em apresentar vocabulários africanos e explicar, através de um glossário que aparece na forma de um pergaminho, o significado de cada palavra. Tal estratégia indicaria uma intencionalidade autoral de sentido pedagógico emancipatório, comprometido com a formação de valores éticos e comportamentais.

Mesmo não sendo a proposta desta abordagem, cabe destacar a referência que a obra faz a religião de origem africana, tanto ao trazer a figura das três senhoras fundadoras do Candomblé, quanto pela presença dos orixás femininos. Sendo assim, *Diário de bordo do Almirante Negro* também possibilita enveredar a temática sobre intolerância religiosa, pois apresenta elementos da religião africana de maneira naturalizada, sem estereótipos que os demonizam.

O pergaminho entregue pelas princesas ao menino João Cândido conta, de forma resumida e poetizada, sua trajetória e a Revolta da Chibata. Importante lembrar que o pergaminho apresenta-

⁴ Fonte: ARAÚJO, Robson. *Robson Araújo Ilustrações*. Disponível em: <http://robsonaraujoilustrador.blogspot.com/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

⁵ Orixá dos ventos e dos raios, que representa força.

⁶ Orixá das águas salgadas, considerada como aquela que protege os que entram no mar.

se em forma de enigmas. Fato este que é interessante, pois é um aspecto que aguça a curiosidade do público leitor, que precisa decifrar esses “mistérios” no decorrer da história. Esta seria uma estratégia importante para que a criança também atue de forma ativa na narrativa, sendo ela também uma das protagonistas. Esse trecho é tão importante que, mesmo longo, merece ser reproduzido.

Serás poeta dos sete mares nos seios das águas da Guanabara. Imponente. Humano. Deveras humano. Firme. Altivo. Carinhoso. Justo-guerreiro. Aguerrido-amoroso. Divisor de águas oceânicas. Bordarás “amor”: curas. Aprenderás a língua eubá. Com ela, escreverás um diário. Aprenderás a ginga. Serás perseguido pelos dragões como um malta. Muito aprenderás com o Besouro, o cordão de ouro. Serás iniciado Yangi, o mensageiro dos deuses, senhor de muitas veredas. Descobrirás com o próprio sangue e suor que a Lei de Ouro não distribui o pão, milho, nem terra para o plantio. E então lutarás por seis dias. O Gigante vai parar ao ouvir teu nome, e, no sétimo dia, não descansarás. Não há descanso contra a escravidão. No Covil das Cobras, sobreviverás para decifrar enigmas dentro dos corações e tornar-se um griôt, contador da nossa história. Doze ministros de Aganju virão em teu auxílio. Antes, ele enviará um astro cortando o céu. Um cometa de Oiá, senhora dos ventos de mudanças. Prenúncio de luta contra a camarilha. O silêncio sobre ti será mais uma chibatada, mas, assim que a Terra girar cem vezes em torno do Sol, tuas ações e escrita dirão, enfim, que és um Almirante Negro. Nascerá Rosa; Benjamim, no picadeiro, alegrará teus dias; Heitor dará prazeres com aquarela; conhecerás o Lima e o Bispo. E muitos outros griôts e alabês. Juntos, construirão uma poética. O risco é não encontrar o tesouro! Quando, enfim, nos encontrarmos novamente, ele, o Bispo, te dará um presente que te trata de volta para os teus como um poeta de embate e não de embuste. (NASCIMENTO, 2011, p. 10)

As páginas seguintes, contam ao leitor de forma leve, a trajetória de João Cândido até ingressar na Marinha. Agora, veremos o protagonismo do personagem que representa um dos heróis da história brasileira que, finalmente, teve seu nome inscrito no Livro dos Heróis e das Heroínas do Estado do Rio de Janeiro em 2019⁷.

Importante é relembrar e destacar o nome e sobrenome do líder Revolta da Chibata. João Cândido Felisberto, nascido em 1880, em Encruzilhada do Sul, filho de escravizados, entrou para Marinha aos 13 anos de idade. Por muitos anos, navegou por todo o país e por outros continentes. Durante os 15 anos dedicados a Marinha de Guerra, foi, na maioria das vezes, instrutor, mas também

⁷ Lei nº 8.623 de 18 de novembro de 2019. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/782167459/lei-8623-19-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 20 dez. 2019.

exerceu as funções de maquinista, sinaleiro, artilheiro, entre outras, em distintos navios. Ao ter contato com marinhas de outros países, João Cândido e outros marujos não poderiam mais “admitir que, na Marinha do Brasil, um homem ainda tirasse a camisa para ser chibatado por outro homem” (NETO, 2003, p. 12 *apud* CÂNDIDO, 1968), como afirmou o Almirante em um depoimento para o ciclo de História Contemporânea do Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro, em 29 de março de 1968.

A partir desta apresentação, é importante levantar algumas indagações a respeito de João Cândido: na escola, estuda-se sobre o momento histórico, no entanto, por que o nome de João Cândido não aparece como protagonista? Como esquecemos o protagonista de uma parte tão importante da nossa história? Na verdade, não há esquecimento, há silenciamento, há inúmeras tentativas de apagar o protagonismo de pessoas negras através de violências. Essa estratégia de dominação é mostrada nas páginas seguintes da obra, onde as imagens tornam-se mais pesadas, pois estamos diante dos momentos que antecedem o começo da Revolta da Chibata. A ilustração abaixo mostra o corpo de um homem negro amarrado a uma grande âncora. Podemos considerar, de acordo com o contexto, como a representação da Marinha e do racismo institucional.



Figura 2 - Corpo de um marujo preso a uma grande âncora. FONTE: ARAUJO (2019) ⁸

A história é contada por um narrador observador até certo momento. Depois nota-se que há uma democratização no ato de contar, pois Elisabete Nascimento ficcionaliza a voz de João Cândido, ou seja, o protagonista narra sua própria história, o que, na vida real, foi impedido de fazer por muito tempo, pois foi açoitado, preso na Ilha das Cobras e torturado. Mais uma vez, compreendemos a importância de reproduzir um fragmento um pouco extenso para que “escutemos” o herói “falar”.

⁸ Fonte: ARAÚJO, Robson. *Robson Araújo Ilustrações*. Disponível em: <http://robsonaraujoilustrador.blogspot.com/>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Fui expulso da Marinha. Esta e a sociedade, uma coisa só. Correccional. Não consegui mudar um corpo de doutrinas militares. Mas parei o Gigante, a capital por seis dias. Eu parei a República que já nasceu velhaca. República de poucos. Da elite. Dos donos do poder. Do café com leite. Do feijão com arroz. A coisa pública nunca do povo foi. Nunca. O século XVI ainda vige. Não acabou. Sou estivador. Vendedor de peixe. Morador de São João de Meriti. Encontrei amigos quase no fim da vida. Estávamos no Palácio dos Loucos. Não sei bem se era sonho, ou imaginação, de quem me inspira. Mas encontrei o Lima Barreto, o poeta da prosa, e o tal Bispo, o poeta dos sonhos, de quem as três princesas falaram. Sofríamos de amor e solidão. Banzo. Conversávamos com os Ancestrais. Ouvíamos Deus o tempo inteiro. Bebíamos muito. Falar com o Supremo, com os Orixás, sobre o amor e sobre as princesas era coisa de maluco. Eu comecei a entender por que escapei da masmorra. Era muita proteção. A força vinha de nossa fé e precisão. Iemanjá, a mãe de todos os poetas e loucos, nunca nos abandonou. Recebeu no fundo do mar, ainda vivos, os marujos corajosos. Mas eu também deixei marcas no corpo de memória dos encouraçados: Minas Gerais, São Paulo... Eu queria a liberdade na Marinha; o Lima, a libertação na República e o Bispo do Rosário, a libertação do hospício. Era lobotomia, opressão e chibata. Opressão, chibata e lobotomia. E, afinal, loucos éramos nós?(NASCIMENTO, 2011, p. 35-36)

O excerto acima denuncia as opressões dos corpos de homens negros na sociedade. Como já foi dito, toda a obra é uma ficcionalização a partir da vida de João Cândido. O encontro do Almirante com Lima Barreto⁹ e Bispo do Rosário¹⁰, conforme ilustração abaixo, de fato, não ocorreu, trata-se também de uma ficcionalização feita por Elisabete Nascimento. Esses três homens passaram por experiências comuns, foram considerados loucos para que pudessem ser controlados. Isso significa que suas inteligências e consciências não eram interessantes para uma sociedade que detinha o poder sobre os corpos negros. A própria escritora afirma essa estratégia como manutenção de poder, em uma entrevista concedida ao programa *Ciências e Letras do Canal Saúde* em parceria com a Fio Cruz, que “há um investimento público de que isso seja percebido pelo negro como algo da cabeça dele, um delírio da cabeça dele sobre o racismo. E você percebe que é uma experiência coletiva de dor, de apagamento, de invisibilidade. E o risco é a perda de si”¹¹.

9 Um dos principais escritores do pré-modernismo brasileiro. Suas obras denunciavam o racismo que perpassava a sociedade. Além de escritor, era jornalista.

10 Artista plástico brasileiro que desenvolvia sua arte a partir de objetos do cotidiano.

11 Entrevista sobre João Cândido concedida ao programa Ciências e Letras do Canal Saúde em parceria com a Fio Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h2uVssgiDGA&t=600s>. Acesso em: 20 dez. 2019.



Figura 3 - Bispo do Rosário e Lima Barreto. FONTE: Fonte: NASCIMENTO (2011, p. 34 – 35)

A obra leva-nos a pensar no conceito de interseccionalidade. Ela se apresenta tanto em relação a raça, por denunciar as violências em relação ao corpo negro, quanto em relação a periferia, pois trata de um personagem importante para nossa história que morava na Baixada Fluminense, um dos lugares usado para confinar e/ou excluir determinados corpos. Além disso, João Cândido pertencia a uma classe social desfavorecida. Seguindo essa linha de pensamento, cabe a teoria de Kimberlé Crenshaw sobre a interseccionalidade pensada pelo movimento de mulheres negras e que Akotirene a descreve como uma ferramenta analítica que permite investigar o “cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2018, p. 14).

A voz narrativa afirma que “esta história é sobre o corpo. O corpo de alta patente e o corpo de marujos. Corpos de desejos. Negros, em maioria” (NASCIMENTO, 2011, p. 28). Após ouvir a história de João Cândido, pode-se pensar no que Foucault chama de docilização do corpo, isto é, uma forma de adestramento, no qual o indivíduo é obrigado a seguir padrões. O poder sobre o corpo se apresenta através de punições e vigilância. A transformação de um corpo dócil não busca “unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1997, p. 135). Porém, mesmo diante de tanto investimentos para controlar, vimos que houve resistência de João Cândido.

O protagonismo deu-se a partir da resistência. Assim, consideramos a resistência como expressão do protagonismo como elemento fundamental que se apresenta também como fio condutor da história ficcional e das histórias reais que inspiraram o *Diário de Bordo do Almirante Negro*. A obra apresenta diversas resistências, como as que teoriza María Lugones e explica que “podemos pensar sobre as resistências íntimas e diárias” (LUGONES, 2019, p. 358) que referem-se ao “entrelaçado

da vida social que acontece entre as pessoas que não estão assumindo papéis representativos” (LUGONES, 2019, p. 359). Seguindo este pensamento, a obra apresenta a resistência do corpo negro que “suporta”, fisicamente, as chibatadas, mas contra elas se insubordina e constrói a resistência para manter a sanidade mental.

Considerações Finais

Após as reflexões aqui levantadas, notamos que a obra de Elisabete Nascimento rompeu com estereótipos que inferiorizam negros, as culturas e as religiosidades de matrizes africanas. Em o *Diário de Bordo do Almirante Negro* foi possível encontrar personagens que resgatam suas identidades a partir de suas resistências e de seus protagonismos. Logo, a narrativa contribui para (re) contar a história de João Cândido, na perspectiva do negro que outrora foi estigmatizado pelo racismo institucional.

Além disso, não podemos deixar de ressaltar que outra contribuição de extrema importância para o público infantojuvenil é a representatividade para as crianças negras. As imagens de João Cândido como um herói e das princesas fazem com que haja desconstrução do imaginário preconceituoso e, ao mesmo tempo, mostram o protagonismo de pessoas negras na história do país.

Portanto, foi possível verificar que a literatura infantojuvenil afro-brasileira torna-se um espelho para a formação da identidade das crianças e dos demais leitores por estimular a reflexão crítica ao mostrar problemas raciais e sociais, dar visibilidade ao protagonismo das personagens e promover o protagonismo do leitor, ao estimulá-lo a desvendar os enigmas que abrem a obra. E, além disso, o protagonismo da escritora que, certamente, resiste as discriminações de uma sociedade patriarcal e continua a escrever e a publicar mesmo que, ainda, não seja reconhecida. Nesse sentido, através dos protagonismos aqui apresentados, vimos que o subalternizado pode e fala, e, dessa maneira, ocupa os lugares de fala por meio da resistência.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, 15. ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis,

RJ: Vozes, 1997.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. Infecção na sentença: a escritora e a ansiedade de autoria. In: *Traduções da cultura – Perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. Izabel Brandão, Ildney Cavalcanti, Claudia de Lima Costa, Ana Cecília Acioli Lima (Organizadoras). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

JOVINO, I. da S. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org). *Literatura Afro-brasileira*. Salvador: Centro de estudos afroorientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: *Pensamentos feministas: conceitos fundamentais*. Org. Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Est. Literária*, v. 8, p. 42-53, dez./2011.

MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Elisabete. *Diário de bordo do almirante negro*. 1. ed. Rio de Janeiro: MR Bens, 2011.

_____. *Luiza e Babi e o Mistério do Lago de Onira*. 1. ed. Rio de Janeiro: Mozerart Edições, 2018.

NETO, José Miguel Arias. João Cândido 1910-1968: arqueologia de um depoimento sobre a Revolta dos Marinheiros. *História Oral da ABHO*, Rio de Janeiro, jun. 2003, p. 159-85. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=70&path%5B%5D=62>. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVEIRA, Renato da. *O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de keto*. Salvador: Maianga Edições, 2006.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

Entrevista sobre João Cândido concedida ao programa Ciências e Letras do Canal Saúde em parceria com a Fio Cruz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h2uVssgiDGA&t=600s>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Artigo

UMA TRADUÇÃO DA TRADIÇÃO EM *O PÁTIO DAS SOMBRAS*, DE MIA COUTO

TRANSLATION OF TRADITION IN *O PÁTIO DAS SOMBRAS*, DE MIA COUTO

Vera Lúcia da Rocha Maquêa¹

Resumo: Nesse artigo será desenvolvida uma leitura do livro *O pátio das sombras*, de Mia Couto, classificado como conto para o público infanto-juvenil, com ilustrações do celebrado artista moçambicano Malangatana. O objetivo do texto é discutir a presença de elementos da cultura do povo Maconde, do norte de Moçambique, e a forma como Mia Couto coloca em diálogo a tradição cultural e a criação literária, ressignificando aspectos de práticas culturais no âmbito da modernidade. Ao realizar esse procedimento, o autor estabelece uma ponte entre a tradição e o leitor, reafirmando o investimento que tem feito ao longo de sua produção como viajante entre culturas e tradutor de experiências.

Abstract: This article presents a reading of the book *O pátio das sombras*, by Mia Couto, classified as a short story for children and adolescents, will be developed, with illustrations by the celebrated Mozambican artist Malangatana. The aim of the text is to discuss the presence of elements of the culture of the Maconde people, from northern Mozambique, and the way Mia Couto puts cultural tradition and literary creation in dialogue, re-signifying aspects of cultural practices in the context of modernity. In carrying out this procedure, the author establishes a bridge between tradition and the reader, reaffirming the investment he has made throughout his production as a traveler between cultures and a translator of experiences.

Palavras-chave: Mia Couto, tradição, cultura, leitura, ilustração

Keywords: Mia Couto, tradition, culture, reading, illustration

¹ Possui Graduação em Língua Portuguesa e Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992), Especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG (1996); Mestrado em Letras (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Paraná (1999) e Doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (2007). Realizou estágio de doutorado na Universidade de Lisboa (2006). Realizou Estágio de Pós-doutorado na Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3 (2010-2011). Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Comparada, Literaturas Africanas, Literatura, Memória e Política. Coordena o Projeto de pesquisa "A condição provisória do presente: questões de literatura e política". É integrante do Centro de Pesquisas em Literatura - CEPLIT- UNEMAT, do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT - PPGEL (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Mestrado profissional em Letras - PROFLetras da UNEMAT.

Um autor conhecido e de caráter se reconhece desde o título do livro. Nele já se insinuam pistas e sinais do que vem depois, antes mesmo de se ler na capa o nome impresso. Esse é o caso de *O pátio das sombras*, de Mia Couto, publicado no quadro de uma Coleção da Escola Portuguesa de Moçambique em 2014 e que ganha edição brasileira em 2018 pela Kapulana. A obra responde a um valoroso projeto de recontar contos da tradição cultural moçambicana, com a participação de dez escritores. Dirigido ao público infanto-juvenil, conforme informações da editora na catalogografia da obra, décimo da volume da coleção, o reconto de Mia Couto é construído a partir de um conto do povo Maconde, do norte de Moçambique.

Propostas dessa natureza, como se sabe, são comuns e inscrevem a obra literária nas tradições orais desde as muitas versões Charles Perrault, Irmãos Grimm e Christian Andersen; ou anteriores, como é o caso de obras clássicas como a *Odisseia* de Homero e da compilação árabe *As mil e uma noites*. O próprio Mia Couto já participou de um projeto de visita ao cancionário de Chico Buarque, *Essa história está diferente*, de 2010, criando um conto a partir da canção *Olhos nos olhos*.

Mas além da tradição enriquecida com experiências sociais que vão solidificando uma gama histórica de acontecimentos da cultura, pode-se ver que os modos de ler se transformam, alterando as histórias e não raro transformando-as em outras narrativas, com diferentes referentes simbólicos. Na origem desse tipo de projeto encontramos a milenar necessidade de narrar que constitui a natureza humana na sua artilosa fábrica de instrumentos e estratégias para vencer a ideia da morte, do mal e do fim e, ao mesmo tempo, conceber sentidos para a existência.

Nessa diáspora, *O pátio das sombras* pode ser visto numa dupla vertente: a primeira seria a de uma tradição narrativa que remonta a mitos, arquétipos e práticas de releitura numa acepção mais universal da narrativa como enredo da existência e que se presentifica em sistemas literários diferentes. A segunda - e a ordem aqui não é de nível de importância - seria uma inscrição na cultura que é da ordem da transfiguração da tradição, transfiguração entendida no sentido com que Antonio Candido tingiu o termo em uma entrevista concedida a Fischer e publicada no *Zero Hora* em 2009 em que, embora estivesse refletindo sobre nacionalismo e crítica na literatura brasileira, alicerçou seu argumento nas negociações entre a tradição e a solução particular de uma literatura, permitindo estender suas premissas para outras literaturas.

A tradição e a transfiguração do real chamam a atenção neste desprezioso livro de Mia Couto porque o reconto, da forma como é laborado, apresenta-se muito mais do que um artifício narrativo. Ao articular saberes e vivências do mundo moderno com o da ancestralidade e propor um encontro com as tradições, o autor convida crianças e adultos a adentrarem a dimensão simbólica da vida, compartilhada, dialógica, nesse pátio, o pátio das sombras, de sua própria ancestralidade, ou seja, de sua própria humanidade.

A narrativa, que é iniciada com travessão, adianta esse momento de comunhão cultural que se vai experimentar ao fazer contato com o mundo dos antepassados. O leitor de Mia Couto sabe

que uma das maneiras de ele realizar essa aliança temporal, em que os relógios perdem o sentido e os espaços se diluem sem cataclismas, é estabelecer ininterruptamente trânsitos entre esses tempos e espaços reconfigurados como a dizer que avós e netos, velhos e jovens, marcam apenas o instante individual em que os seres humanos se cruzam na sua efêmera existência. “- Venha avó, venha ajudar-nos no campo!” (COUTO, p.5), convida o neto, ao que a avó recusa justificando estar com dores de cabeça. O campo é muito mais que o espaço da lavoura e a avó empenha-se em traduzi-lo ao neto.

Mas em Mia Couto, o passado é veia aberta, de forma clara é fluida, sem pressuposições de resquícios de uma categoria fixa e fechada. O passado é permeável e está continuamente modificando o presente e, por isso mesmo, alterando sua própria consistência, transformando o presente e a si mesmo em algo que não é mais, sem deixar de ser, trilhado por reflexões e relações novas que vão aos poucos condicionando um território de escrita.

A estratégia de visitar o passado, as tradições de povos moçambicanos, estabelecer uma comunicação com o passado tem sido um estado de constância na obra de Mia Couto e em *O pátio das sombras*, o reconto resulta na matéria consubstanciada de uma tradução. Nele, a forma de apropriação que o autor opera a partir de elementos da cultura tradicional de povos moçambicanos e africanos cumpre até mesmo modificar o adágio popular que assim poderíamos traduzir: de “quem conta um conto aumenta um ponto” para “quem reconta um conto modifica muitos pontos”.

Para que o reconto ganhe vida própria - como um conto que modifica muitos pontos -, o autor mantém algumas referências importantes. Uma delas é a do pátio, que aparece no título e está presente no decorrer da narrativa, trazendo o sentido de quintal, espaço de reunião, aberto e de convívio comunitário. Sobre o vocábulo ‘pátio’, constata-se que está ligado a um espaço público, sem teto, mas ao mesmo tempo privado, pois que compõe uma casa, uma morada. Esse aspecto é de distinta relevância porque a esse elemento, o pátio, liga-se um outro, a importância das sombras despidas de qualquer conotação negativa. Temos então, já no título, uma matéria simbólica delimitada que proporciona ambientação adequada à confluência rítmica e fluente entre a tradição e a modernidade.

Um estudo fôlego sobre o escuro, da noite, da morte, do medo e das sombras na obra de Mia Couto ainda está por ser feito no Brasil, seja porque são presença constante em sua obra narrativa desde os romances até os contos, seja porque há uma mitologia própria construída pelo autor que constitui espaços cifrados do mundo exterior, da política, das distopias contemporâneas - e que em sua poética empenha-se em desvelar -, mas também porque se projeta uma forma inusual de transpor o mundo da vida para o mundo da escrita em que as palavras e as imagens são despidas de suas conotações iniciais, alcançando um patamar poético que as traduzem de forma positiva.

No caso de *O pátio das sombras*, é possível reconhecer um espectro de tipologias que deriva dessas temáticas e que informa uma perspectiva nova sobre a vida moderna, em geral, urbana, e sobre os mitos tradicionais, em geral relacionados ao campo. O pátio das sombras para o menino e para a avó desponta como um espaço de conhecimento, de compreensão do mundo e compartilhamento da

memória cultural de seu povo. O encontro libertador que ocorre nesse pátio - nesse jardim-quintal -, restaura o sonho do menino que agora, em contato com a morte do pai, redimensiona os sentidos da morte e da vida.

Nesse sentido, a narrativa apresenta um movimento cíclico em que a ordem do texto acompanha a ordem da natureza e da vida e cada dia traz um acontecimento novo, uma nova aprendizagem para o menino. O tempo da colheita comanda esse movimento e é para lá que seguem todos da aldeia quando chega o momento de colher, antes “que os macacos e os porcos selvagens atacassem a machamba (COUTO, p. 7). Um primeiro suspense é criado quando a avó explica aos mais jovens que não irá porque está com muita dor de cabeça e quando, em seguida, da machamba, ouvem estranhos barulhos. Encontramos na narrativa, nesse ponto, o mergulho do narrador e das personagens no terreno das possibilidades múltiplas que deixam de se referenciar no mundo lógico e rotineiro da vida objetiva para alçar o tempo flexível, intercambiável e mítico, fazendo-o às avessas:

Um rastulhar no mato o trouxe para a realidade. Era a avó que emergia da floresta para se sentar ao seu lado. A velha sentou-se no parapeito do poço e disse ao neto que lhe ia contar um segredo. Então, ela confessou que os filhos mortos moravam vivos dentro da sua cabeça. À medida que os filhos iam morrendo a cabeça começava a tornar-se muito grande. E começou-lhe a pesar muito. Foi a partir daquele momento que deixou de poder sair de casa. Quando ela ficava só, os habitantes da sua cabeça eclodiam: raparigas, mulheres com filhos, homens, rapazes. E festejavam a vida no pátio da casa (COUTO, p. 14).

Ao encontrar-se com a avó, o menino é trazido para a realidade mas a realidade se desintegra e retoma sendas de outras realidades, reafirmando o gosto de Mia Couto pela recomposição da visão cósmica por suas personagens. Desse modo, além do tempo da colheita e da organização circular do texto – (a velha estava debruçada sobre si mesma; reincidência de início de parágrafos com a construção No dia seguinte...; O regresso dos mortos, os círculos concêntricos formados na água do poço quando atiradas pedras), há um objeto mágico no texto que funciona como um marcador do ciclo e da retomada e que se deixa visualizar pela palavra-imagem que corporifica esse movimento circular: a pulseira.

A palavra que indica circularidade, além de compor uma simbologia da ligação do menino com seus ancestrais, é citada de forma direta uma dezena de vezes no texto. Com esse símbolo de ligação e de circularidade, a narrativa é conduzida para uma outra esfera, configurada na matéria ajustável à forma, que é a água no poço. A presença da água é um elemento que traduz uma simbologia rica e variada na obra de Mia Couto e, neste livro, principalmente, traduz-se numa súmula exemplar das ideias de renovação, de profundidade e de perspectiva que o autor utiliza para tratar da distensão

simbólica da vida. O poço aparece como a imagem de uma paz imperturbada, na forma da água estagnada, como se o tempo estivesse suspenso na distração da água imóvel que o preenche. Além disso, poço é o continente que comporta a semântica de profundidade, escuridão, invisibilidade, medo, segredo, desconhecido e que, ao mesmo tempo, represa a água que significa renovação, mudança e vida.

Não cabe no âmbito do presente estudo abordagens sobre a fenomenologia da água, só para lembrarmos os inspiradores textos de Gaston Bachelard, mas não se pode negar que como elemento imagético, na organização circular da obra, a água ocupa um lugar importante para os sentidos que buscamos apreender do texto. A água é, de fato, um dos elementos da natureza mais importantes na obra de Mia Couto, como lembra Tania Macêdo, lendo *A chuva pasmada*:

Mas se a raiz, a terra, a estrada e espaço onde o frangipani se fixa indiciam o solo pátrio e dessa maneira presentificam-se nas produções de Couto, não podemos deixar à margem que a água (apresentada no título de seu primeiro livro como orvalho), é também um tema caro ao autor e, sob a forma de chuva, de rios, de mar, ou do orvalho, a água transborda dos textos de Mia Couto, simbolizando, entre outros aspectos, o devir e a passagem inexorável do tempo, bem como o recomeçar (MACÊDO, p. 348).

A presença desse elemento da natureza na obra do autor é matriz de metáforas das mais variadas e a estudiosa nos apresenta seus vértices matriciais. Os desdobramentos desse código artístico, fenomenológico, são mais uma vez a liquidez da experiência naquilo que ela tem de mais mutante, que é sua matéria transfiguradora.

Caminhando sobre os muros desse pátio das sombras, e buscando uma aproximação mais efetiva com elementos internos que constituem parte da cosmogonia da obra, ainda encontra-se a composição formal do livro: ilustrações postas em diálogo; palavra do autor sobre o porquê escolheu o conto Maconde; o conto mesmo, na forma original; palavra do autor sobre o porquê realizou alterações no enredo e na trama do conto de origem.

Todos esses aspectos, que são externos ao texto e que figuram como artificios em forma de posfácio, explicações editoriais, informações complementares, passam a ser internos, como nos ensina Antonio Candido, na medida em que entram na composição da narrativa, constituindo instâncias textuais complexas e convocando diálogos culturais que ultrapassam o espaço da ficção.

Exemplo disso é a referência feita por Célia Ruiz, em resenha da obra em 2018, da dança mapiko, uma das principais danças do povo Maconde, especialmente de Cabo Delgado, e que aparece no final do conto, quando todos dançam no pátio. Pode-se afirmar que há uma conversão dessa dança, uma vez que o menino, ao encontrar-se com o pai, recebe dele ensinamentos – e a pulseira -, como o

que “os mortos que são lembrados não morrem nunca”.

Se o mapiko tradicional, que ainda é praticado no norte de Moçambique, se caracteriza sobretudo por ser um rito de iniciação masculina, vedado às mulheres, Mia Couto faz uma conversão: o pai dança com o filho, mas a avó também, além de que o sacrifício pela feitiçaria é transformado em preservação do velho como portador de sabedoria a ser repassada ao neto. Ruiz lembra que “em épocas remotas, na sociedade Maconde ainda matrilinear, as mulheres eram muito poderosas, sendo responsáveis por decisões políticas e dominando a magia e as poções”(2018, p.). Uma das afirmações eventuais que podemos colher na escuta de *O pátio das sombras*, quanto à avó feiticeira da narrativa original, é que a história é feita por homens e mulheres e a eles cabem o arbítrio. Se a história pode ser modificada pela ação humana, Mia Couto lança-se na sua investidura pela liberdade, e representa essa avó como alguém que possui conhecimentos a serem ensinados aos mais jovens e que, por isso, deve ser celebrada e participar da vida, assim como os mortos e não sacrificada ou banida. A dança no pátio é um acontecimento humano dessa natureza, daí haver muito sentido no que Célia Ruiz assinala:

A festa dos familiares falecidos, descrita na narrativa, faz referência a uma manifestação cultural de Moçambique, o Mapiko. Na tradição do povo maconde, um homem mascarado dança ao som de batuque e cantos tradicionais, estabelecendo um elo mágico e sobrenatural com o mundo dos mortos. A identidade do dançarino fica em segredo, pois acredita-se que ali não é o homem que dança, mas sim um espírito. Em “Pátio das Sombras”, não há referência a máscaras, mas a festa e a dança dos seres em estado de êxtase e alegria lembram a celebração (RUIZ, 2018, p.212).

Embora não haja referências a máscaras, podemos compreender um aspecto que ocupa um lugar importante na composição da obra: o lugar da ilustração. Nas obras escritas para o público infantil a ilustração ocupa um lugar de relevo. Sabemos que na medida em que as obras vão sendo destinadas a um público mais adulto tendem a ir ampliando o espaço do texto até desaparecerem figuras, imagens e ilustrações. Na literatura infanto-juvenil, em geral, é parte da história, como a música é parte do filme e a dança se integra com perfeição ao teatro. Nem sempre uma obra é composta ombro a ombro, mas há muitos casos de parcerias entre escritores e ilustradores que funcionam muito bem e que o aprimoramento gráfico das editoras tem sabido explorar com ótimos resultados.

No caso de *O pátio das sombras*, o que encontramos, no entanto, não são ilustrações feitas expressamente para um livro infantil ou juvenil, uma vez que a primeira edição do livro é de 2014 em Portugal quando Malangatana já tinha falecido (em janeiro de 2011) e, ao que consta, a coleção *Contos de Moçambique* foi concebida após sua morte.

Não se pode também esquecer que, pela tradição literária, a literatura para crianças e jovens nasce vinculada a uma necessidade educativa e a associação da linguagem verbal à visual foi explorada como uma maneira de reter a atenção da criança e obter êxito na missão pedagógica propunha.

Ao analisar vários livros infantis pode-se perceber que a associação estética entre texto e ilustração, no entanto, nem sempre se dá de forma equilibrada, resultando em muitos casos que a ilustração prevalece sobre o texto. Em um livro de literatura, mesmo a ilustração sendo constituinte e mesmo determinante de sentidos, nunca podemos esquecer que o texto literário continua sendo aquele que exige cuidado com a linguagem e labor estético. E com isso, pode-se enfrentar a questão da qualidade do texto, tão à tona quando se trata da categorização da literatura produzida e publicada como sendo para o público infantil e jovem.

Em se tratando de *O pátio das sombras*, o livro é uma obra com ilustração e não uma obra ilustrada, como caracteriza Linden (2006). É a arte de nanquim do celebrado artista moçambicano Malangatana Valente Ngwenya, quando suas pinturas já tinham se espalhado pelo mundo e se tornado conhecidas pelo uso de cores vibrantes e pelos traços dramáticos em que se estruturam. No entanto, a ilustração cumpre com justiça seu papel de ilustração, atendendo ao clima de mistério e de curiosidade construído pelo narrador que sabe conduzir a história dando a medida do movimento e presidindo a narrativa para prender a atenção do leitor, por meio de avanços, suspensões e recuos, operações que garantem a manutenção do interesse. Esses movimentos da narrativa, somados à sua estrutura circular e cíclica, são muito bem sintonizados com o universo simbólico traduzido pelas linhas coloridas e dramáticas de Malangatana, como podemos observar a partir da ilustração inicial na primeira capa:



Imagem 1: capa de *O Pátio das Sombras*, de Mia Couto. Fonte: acervo pessoal da autora

Além do movimento, as ilustrações acompanham o ritmo da narrativa e o controle do narrador sobre a matéria narrada que alcançam o suspense e apresenta o desenlace da história. Isso se dá quando o menino aprende que os mortos, quando são amados e lembrados, de fato não morrem. O aprendizado do menino na cadência da dança no pátio, pelas mãos da avó e pelo encontro com o pai, não é exatamente um aprendizado, mas a compreensão e a experiência. O menino acessa algo do que

ele fazia parte, mas ainda não tinha compreendido. Esse ritmo é pautado pelas ilustrações coloridas e em preto e branco em que seres híbridos, ou realidades híbridas, se deslocam e se reconfiguram no processo de travessia do menino para um mundo adulto, de verticalidade da experiência. É o rito de passagem, com a dança do mapiko, como interpreta Ruiz. A travessia celebrada por Mia Couto em tantos outros textos, como por exemplo *Nas águas do tempo* ou *A casa marinha* que compõem a propositura do autor em desestabilizar fronteiras e muros que separam os vivos dos mortos, os velhos dos jovens ou os seres humanos da natureza, é reeditada nesse reconto em toda sua magnitude. O mapiko se cumpre pela narrativa enquanto se integra, no jogo estético das ilustrações, à iniciação do menino.

Nesse sentido, o livro não é apenas para crianças, dada a complexidade do que é abordado na sua narrativa. Num texto de 1924 sobre um colecionador de livros infantis, Karl Hobrecker, Walter Benjamin nos dá uma apreciação sobre a literatura dirigida para crianças que pode fazer sentido ainda hoje.

A atual literatura romanesca juvenil, criação sem raízes, por onde circula uma seiva melancólica, nasceu no solo de um preconceito inteiramente moderno. Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las. No entanto nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos – material ilustrativo, brinquedos ou livros – supostamente apropriados às crianças.” (BENJAMIN, p. 237)

Dessas considerações de Benjamin podemos depreender duas coisas, considerando que ele está imbuído de um trabalho de historiografia. A primeira é que o bom livro interessa a qualquer público. E a segunda é que não existe livro difícil, a criança só espera que o livro não a trate como um ser incapaz, desprovido de inteligência e sem criatividade, pois para Walter Benjamin,

a criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo pode ser feito a favor daqueles velhos textos” (BENJAMIN, p. 236-7).

Ao tratar do livro infantil no século XVIII como um dos únicos lugares onde poderia haver, no iluminismo, “esse mundo de cores, em sua ostentação complacente” (p.239), Benjamin contribui para

restituir a esse gênero uma qualificação positiva que, sendo honesto, manterá o interesse de qualquer leitor independente da idade. Nesse sentido, em *Mia Couto: lugares da infância*, Gregorin, lendo obras infantis de Mia Couto, observa que

Temos hoje, uma produção literária (artística) para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do pragmático e do cognitivo (GREGORIN, p. 345).

Segundo o autor, a multiplicidade de vozes que ganham espaço na literatura de Mia Couto demonstra que sua produção destinada para o público infantil e juvenil se localiza muito além de categorias reducionistas de gênero literário ou de definição de leitores, mas reivindica-se como uma “literatura que busque as manifestações artísticas e demonstre o imaginário das sociedades” (p. 344-5).

O pátio das sombras, assim, apresenta-se como um conto que, sendo curto, atinge a complexa organização da sociedade moçambicana, revelando uma parte inexplorada das práticas sociais do povo Maconde, no que se refere às suas tradições e à suas entradas na modernidade. Sendo um conto que, editorialmente, se destina a crianças e jovens, ultrapassa deferências desse público e entra no campo de interesse de todos que apreciam um texto literário de qualidade estética indubitável. O narrador e as personagens compartilham experiências e os territórios de trocas se ampliam no encontro da avó com o neto, dos vivos com os mortos e, no plano artístico, do conto popular com a escrita transfiguradora de Mia Couto.

Uma parte do mundo sempre permanece, mas uma outra se transforma e ao se transformar modifica a substância daquela que permaneceu. O menino foi iniciado. Mas é apenas um recomeço. A água represada, no fundo de um poço, onde a escuridão e o medo poderiam se alojar, nada mais edifica que a experiência do menino, da avó e da comunidade, pois o menino é a parte que se transforma. À beira desse poço o neto chora, chora tristezas que nem sabia que tinha dentro de si. Mas a avó também chora. E a água, salgada da lágrima, reúne os tempos e celebra o ciclo da vida.

Referências:

CANDIDO, Antonio. A literatura é uma transfiguração da realidade. Entrevista a Luís Augusto Fischer, Homero Araújo, Ian Alexander, Marcelo Frizon e Tatiana Tavares. Belo Horizonte: **Revista O eixo e a roda**: v. 20, n. 1, 2011 (p.156-162)

COUTO, Mia. **O pátio das sombras**. Ilustrações de Malangatana, vol. 10. In: *Contos de Moçambique*, São Paulo:

Kapulana, 2018

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente: 1300-1800 – uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LINDEN, Sophie van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BENJAMIN, Walter. “Livros infantis antigos e esquecidos”. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAVACAS, F.; CHAVES, R. e MACÊDO, Tania (Organizadoras). **Mia Couto: um convite à diferença**. São Paulo: Humanitas, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Mia Couto: lugares da infância. In: CAVACAS, F.; CHAVES, R. e MACÊDO, Tania (Organizadoras). **Mia Couto: um convite à diferença**. São Paulo: Humanitas, 2013. (p.337-346)

MACÊDO, Tania. “Provocações: uma leitura de *A chuva pasmada*”. In: CAVACAS, F.; CHAVES, R. e MACÊDO, Tania (Organizadoras). **Mia Couto: um convite à diferença**. São Paulo: Humanitas, 2013. (p. 347-354)

RUIZ, Regina Célia. (RESENHA) “*O pátio das sombras: a representação da morte na releitura de Mia Couto*”. In: Revista **Literartes**, n. 9 | 2018. (p.209-214).Acessado em 28 de abril de 2020.<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/153210/149933>

Entrevistas

OUTRO OLHAR SOBRE A HUMANIDADE NEGRA: ENTREVISTA COM HELOISA PIRES LIMA

ANOTHER LOOK AT BLACK HUMANITY: INTERVIEW WITH HELOISA PIRES LIMA

Esdras Soares da Silva¹

Resumo: Entrevista com a escritora, antropóloga, editora e educadora Heloisa Pires Lima.

Abstract: Interview with writer, anthropologist, editor and educator Heloisa Pires Lima.

Palavras-chave: Literatura para crianças e jovens; Literatura afro-brasileira; Representações culturais.

Keywords: Literature for children and young; Afro-Brazilian literature; Cultural representations.

Heloisa Pires Lima é escritora, antropóloga, editora e educadora. Nascida em Porto Alegre, ainda na infância se mudou para São Paulo. cursou graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP). Também foi nesta universidade que cursou mestrado e doutorado em Antropologia Social, com foco nas representações culturais.

Sua obra mais conhecida é *Histórias da Preta*, publicado em 1998 pela editora Companhia das Letrinhas (com ilustrações de Laurabeatriz). A obra recebeu os prêmios José Cabassa e Adolfo Aizen da União Brasileira dos Escritores (UBE), o selo “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ) e foi selecionado para o Brazilian Book Magazine divulgado na Bologna Book Fair. Além disso, é autora de diversos outros títulos para crianças e jovens, como *Quilombolando* (ilustrações de Joaquim de Almeida, 2016, Amarilys); *O coração do baobá* (ilustrações de Laerte Silvino, 2014, Amarilys); *O pescador de histórias* (ilustrações de Élon Brasil, 2013, Melhoramentos); *O fio d’água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas?*,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP).

em coautoria com Willivane Ferreira de Melo e Águida Maria Araújo de Vasconcelos (Prumo, 2012); *Toques do griô*, em coautoria com Leila Leite Hernandez (ilustrações de Kaneaki Tada, 2011, Melhoramentos); *O marimbondo do quilombo* (ilustrações de Rubem Filho, 2010, Amarilys); *Lendas da África Moderna*, em coautoria com Rosa Maria Tavares Andrade (ilustrações de Denise Nascimento, 2010, Elementar); *O comedor de nuvens* (ilustrações de Suppa, 2009, Edições Paulinas); *Benjamin, o filho da felicidade* (ilustrações de Marcelo Pacheco, 2007, FTD); *A semente que veio da África*, em coautoria com Georges Gneka e Mário Lemos (ilustrações de Véronique Tadjó, 2005, Salamandra); e *O espelho dourado* (ilustrações de Taisa Borges, 2003, Peirópolis). Também é uma das autoras do importante *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros* (2005).

Na entrevista a seguir, realizada por e-mail no dia 19 de junho de 2020, Heloisa fala sobre a relação de seu ofício de antropóloga com a escrita de seus livros, compartilha reflexões sobre obras de sua autoria e de coleções e títulos que foram publicados sob sua coordenação, faz considerações sobre a dimensão das ilustrações e destaca as múltiplas possibilidades que o texto literário oferece, inclusive na transformação do olhar sobre a humanidade negra.

Revista Crioula: Você é antropóloga, com foco nas representações culturais. Como esse ofício e sua trajetória se relacionam com a escrita de seus livros?

Heloisa Pires Lima: Vou começar, então, pela minha relação com os livros, desde o primeiro que eu tateei, senti o cheirinho da tinta e me maravilhei com os desenhos que abriam e fechavam a história. Mas, alguns tinham algo a mais para me contar. Um dia eu fiquei horas olhando a abóbora plantada por meu pai no quintal de casa, tentando descobrir como ela poderia virar uma carruagem como no conto que acabara de ler. Embora o enredo me engolisse, sempre havia uma realidade para colocá-lo à prova. Devo ter concluído que a imaginação sem fim pode, com ela, coexistir. Pois é assim, lá no meio do literário algum detalhe fascina e ensina. Na adolescência, Iracema, a América ao contrário de Alencar, foi uma descoberta êxtase sobre intenções projetadas para um projeto literário. Graciliano Ramos me escancarou o uso da linguagem seca me atirando para dentro da caatinga narrada, em grande estilo. E Machado desnudava minha alma e a exibia, sem pudor, em minúsculos parágrafos. Que magia era aquela? Logicamente, é como, hoje, percebo o impacto de algumas remotas leituras em mim. E poderia seguir por aquelas geracionais que dirigiram a minha e outras vidas ostentando o poder que embutiam.

Mas, prefiro pontuar a pequena biblioteca da sala de aula quando estava educadora, atuando desde o berçário até a alfabetização. O momento, que dura até hoje, enlaçou minha paixão por literatura e infância. A antropologia ajustou o foco. De imediato, os acervos disponibilizados se mostraram aldeias que falam sobre a época e o circuito produtor das obras. A abordagem dos repertórios preserva um sistema de argumentos culturais, o que ficou mais explícito quando busquei a presença-ausência da origem continental africana na infinidade de possibilidades diaspóricas. Essa fonte inesgotável me levou ao meu doutoramento. A tese *Negros debretianos: representações culturais presentes na obra Voyage pittoresque et historique au Brésil (1816 a 1839)* investigou, na edição original, como os habitantes negros foram percebidos por Debret. Ou seja, mantive o repertório no vínculo específico e trabalhei, teoricamente, com o mote das representações culturais cujas bibliotecas mirins já me alertavam. Se bem delimitadas, as inúmeras correlações para análise trazem o circuito das publicações do período, tecnologias envolvidas, enredo interseccionado com o percurso da biografia institucional do autor, a disputa de narrativas sobre o Brasil. Tudo para desnublar como a autoria confeccionou e posicionou os habitantes negros naquele imaginário.

Por sua vez, desde 1997 eu participava pela Fundação Palmares das consultas do então deputado Paulo Paim, prévias para o projeto História da África, em debate na Câmara. Um dos pontos estava na inadequação da representação de África nos compêndios didáticos, extensivo aos paradidáticos. Minha contribuição vinha por produzir materiais. Um pouco antes, em 1995, eu coordenava a coleção *Orgulho da Raça*, voltada para a educação infantil, pela editora Memórias Futuras, do Rio de Janeiro. Sabendo dos problemas de representação e representatividade nas estantes, foi a chance para a atitude mais propositiva. Todos os títulos apresentavam as mais diversas chaves emocionais. Sônia Rosa trouxe *O Menino Nito*, até hoje um clássico do personagem que “desachorava”, combatendo, implicitamente, o machismo. Carlos Jorge com *Favela, minha morada* intencionava o positivo na referência. Solange Cianni apresentou uma princesa iorubá reproduzindo uma vivência na sala de aula. Uma aluna nigeriana, iorubá, que entrara na escola era muito agredida ora por ter o cabelo assim, ora porque falava “errado” por conta do sotaque. Então, a educadora foi criando na roda de histórias uma bela princesa com cabelos encaracolados, lábios carnudos e pele admirável como da menina real. E ao final, deu o nome Omolobakê, para a personagem igual ao da aluna. E ainda ensinou a sala a falar iorubá por conta de um bordão “eê karo!”, “bom dia” nessa língua. Em uma semana a classe toda queria ser Omolobakê, assim informava a carta que acompanhou o texto endereçado à editora. A proposta aparentemente pueril realizava uma complexa inversão cultural. A literatura derretia, feito manteiga, percepções que causariam dor.

Em 1998 veio o *Histórias da Preta* pela Companhia das Letrinhas deslocando a referência feminina

da periferia para o centro da capa. No caso, uma figura negra que não sofreu nem branqueamento das feições, nem *preteamento* grotesco, o que era comum. O enredo é a jornada da guria inspirada na pergunta sobre qual a diferença entre ser uma menina negra e todas as demais meninas. A estrutura armou pequenas historietas para a filósofa perguntadeira discorrer sobre percepções de nosso cotidiano para colocá-las em xeque. Foi uma forma de propor o trabalho com sentidos culturais, foco da antropologia. E segui acumulando autorias que ampliem o escopo da visão sem perder de vista a origem continental para o imaginário no jogo entre construir identidades e alteridades no dinamismo que os projetos enfrentam.

Revista Crioula: Em outras ocasiões, você já disse que obras literárias comunicam não somente por meio do texto escrito. Como você compreende a dimensão das imagens na literatura para crianças e jovens?

Heloisa Pires Lima: No livro, a ilustração entrega a mensagem antes da escrita. É imediata e central no formato proposto. Minhas pesquisas na perspectiva da antropologia visual treinaram a sensibilidade acerca da independência entre a redação e o desenho, mais a relação entre elas formando uma terceira margem. Levei esse conhecimento para a área editorial. Porém, para além do estético, as figuras negras cravam argumentos culturais na expressão facial, no esquema corporal, nas vestes, no cenário onde são posicionadas, no relacionamento com protagonismos. A Preta, do livro citado, provoca o leitor para o respeito à referência e não para o sentir pena, como era mais usual. A narrativa promove a transformação do olhar sobre a humanidade negra, cuidando para as associações não ficarem sempre restritas a poucas situações, apenas na chave da dor e sofrimentos além da estereotipia rala. Nos acervos, a visualidade realiza metade dessa tarefa.

Por isso, considerando o histórico de inadequações, tento sempre conversar com quem ilustra meus textos. Porém, o gesto é um andar no fio da navalha, pois a visualidade também é uma autoria e criação interpretativa da escrita. É preciso respeitá-la. Mas, algumas vezes, a troca melhoraria o produto. Mas, isto depende da elegância da editora, do profissional estar aberto para ouvir sem se sentir ameaçado. No entanto, há limite. Eu cheguei a vetar ilustrações nunca pelo aspecto estético, e sim pelo debate acerca das representações sociais. A editoria, mesmo diante do desconhecimento de algum assunto, pode intermediar sem deixar de respeitar a criação dos textos. Todavia, imagine o desenho de um baobá, uma planta com aparência peculiar, no desenho uma árvore de senso comum? Outras vezes, apesar de eu ter realizado uma pesquisa de fôlego para uma biografia, a editora não

considera levando a perder a densidade na imagem do biografado. Mas, acontecem bons encontros. *Lendas da África Moderna* (2010) é exemplar como um deles. A troca foi realizada no tempo lento, sem a editora apressar.

Revista Crioula: A língua, com seu léxico, grafias, estruturas, entonações, leva consigo uma história. Que história a língua portuguesa do Brasil carrega e como você pensa essa questão na sua escrita?

Heloisa Pires Lima: Em particular, quem trabalha com os léxicos na procedência africana teria que ter à disposição inúmeros estudos de caso espalhados no tempo e cercando localidades. Língua não tem perna, mas anda. Quando eu coordenei o *A mbira da beira do rio Zambeze* (2009), do musicista e pesquisador Décio Gioielli, as incursões iniciaram no nome do instrumento em torno do qual giraria a narrativa. No ocidente conhecido como “kalimba”, mas a pesquisa para o livro foi circunscrevendo a sociedade xona que vive à beira do rio indicado, onde lá é chamado “mbira”. Conforme aprofundávamos a relação desse povo com suas mbiras, o que aparentemente parecia similar, não era. Vale destacar que a intensidade do contato com a cultura precisa encontrar a ludicidade para ser recontada, no caso, para crianças brasileiras. A obra resultou uma série de cantigas xona, recolhidas pelo autor na região como a empreendida através do Ministério da Educação e Cultura da Namíbia, um intercâmbio cultural para estudar Mbira Dza Vadzimu com o prof. Emmanuel Karamazondo. Ele explorou arquivos na África do Sul e Zimbábue. As cantigas que entraram para o livro foram mantidas na língua original em CD ao mesmo tempo que traduzidas pelo músico.

Numa seção final informativa, bolamos a brincadeira “Onde está a mbira”, oferecendo registros de Rugendas e Debret. A ideia era ressignificar essas imagens do passado chamando a atenção para certo detalhe nelas. E assim mostrar que muitos dos instrumentos africanos vieram ou foram refeitos no Brasil, aludindo certa continuidade cultural, potencializando a noção da riqueza cultural em África e no Brasil. Mas aconteceu um episódio de bastidores. Foi quando descobrimos uma anotação de Debret sobre o instrumento. Na descrição a palavra redigida é “ambura”. A surpresa foi a grafia particular mais próxima de “mbira” na transcrição de Debret, o que não foi mantido nos diversos tocadores do instrumento em seu relato oficial quando ele o chama de “marimba”. Olha que dado fantástico para a reflexão sobre empréstimos lexicais relacionados a alterações fonéticas, fonológicas e morfológicas. A minha atenção é voltada para os sentidos envolvidos, o que exige muita pesquisa, consulta de dicionários das inúmeras línguas africanas expansivos no tempo e toda a produção de

conhecimento do caso, lá e cá.

Outro projeto que coordenei, *Olelê: uma antiga cantiga da África* (2015), circunscreve a região em torno do rio Cassai, na República Democrática do Congo. Por meses, eu e Fábio Simões, o autor, estudamos a língua lingala, cartografias da época da cantiga para falar de um costume cultural. No texto para crianças a trabalhadora não aparece se tornando, apenas, uma cantiga que vem do coração da África. Uma seção para a criança aprender a falar lingala, entrar em contato, muitas palavras são próximas do português, pois essa colonização passou por lá também. Por outra ordem de questões, aprofundar o saber acerca dos falares africanos no Brasil aqui estava vinculado aos falares do português em África. O diálogo com artistas africanos, também de infinitas possibilidades, afasta traduções culturais pobres, porque eles já conhecem bem mais que eu suas histórias.

Revista Crioula: Seu livro *Histórias da Preta* (1998) ocupa um lugar de grande importância e destaque. Quais outros autores e autoras de literatura para crianças e jovens enfrentam com seriedade a questão racial?

Heloisa Pires Lima: O mais recente e que me encanta como projeto e alcance conceitual e artístico é *Benedito* (2019), de Josias Marinho. É um livro de imagem onde ele coloca o protagonista se relacionando com um tambor de Congada. Ao retomar uma afro-mineira-brasilidade para os acervos da infância, ele desarma preconceitos. O premiadíssimo Marcelo d'Saete se tornou o rei das HQs reconhecido mundialmente. O histórico de livros antirracistas tem Kiusam de Oliveira, cujo *O mundo no black power de Tayó* (2013) mostrou como trazer a noção de luta negra com ludicidade, a construção guerreira, mas afetuosa, para todas as crianças admirarem. Sobretudo, aos leitores e leitoras negras. Ela e Nilma Lino Gomes introduziram a temática penteados afros com maestria. Oswaldo Faustino, o poeta e memorialista e referência da comunidade negra paulistana, tem criado personagens numa produção ainda pequena pelo talento que ele demonstra em ideias e textos que escreve. Outro poeta, Edimilson de Almeida Pereira visou o público infantil. Meire Cazumbá, ela mesma nascida na comunidade de Rio das Rãs, na Bahia, recupera o ambiente do quilombo sem estereotipia em seu *Histórias da Cazumbinha* (2010). Délcio Teobaldo, que ganhou o Prêmio Barco a Vapor, em 2008, com seu *Pivetim*, construiu um emaranhado simbólico de estruturas para as andanças do personagem. Esmeralda Ortiz, com o *Diário da rua* (2003), trata da brincadeira de polícia e ladrão na perspectiva de crianças que vivem na rua. Joel Rufino que chegou a ser indicado ao prêmio Hans Christian por duas vezes, Geni Guimarães que obteve sucesso com o juvenil *A cor da ternura* (1989),

Rogério Andrade e suas muitas Áfricas de andanças pelo continente.

Eu estou citando as investidas profissionais na área, esquecendo de muitos. Porém, lembrar a autoria negra passa pela questão do acesso à produção de livros. Nossos acervos foram abastecidos deixando de fora o ponto de vista negro e muitos ângulos para associar o segmento populacional de nossa realidade. Poucos elementos foram oferecidos para o imaginário, o que age sobre o real sendo capaz de promover genocídios naturalizados. Porém, sempre houve, por todas as direções do país, iniciativas locais que mesmo sem amparo e muitas vezes auto-publicações contribuíram para a representatividade local. Livreiros incansáveis em reunir essa produção. E nos nossos dias, novas editoras vêm surgindo descobrindo talentos, equalizando esse acesso e enriquecendo o cenário das publicações antirracistas.

Revista Crioula: *O marimbondo do quilombo* (2010) compartilha a história de Zumbi e de Palmares; *Quilombolando* (2016) homenageia os quilombos do Vale do Jequitinhonha. O que te motivou a contar essas histórias para crianças?

Heloisa Pires Lima: Eu, visitando escolas, perguntei a um 2º ano se conheciam Zumbi. Como resposta apareceram tantos zumbis monstros, um mais medonho que o outro. Foi então que me perguntei: cadê o nosso Zumbi? *O marimbondo* é baseado em Palmares, sendo o narrador um marimbondo só revelado na última frase: E quem tudo te contou? Eu, o marimbondo sentado no título desta história. Além de correr os olhos para ver o inseto na capa, as crianças reviram as páginas para encontrá-lo onde antes não havia sido percebido. Já *Quilombolando* é uma ciranda que recupera o repertório regional do Jequitinhonha como brincadeira. A ideia surgiu a partir dos desenhos de um artista local. Não deu certo na editora, que chamou Joaquim de Almeida com suas cores para a proposta. O livro é bonito.

Há muitos anos eu visitei uma escola quilombola e só encontrei livros da Xuxa e outros levando uma visão bem colonialista. Desde aí constatei a urgência, em especial a importância do espelho para as novas gerações com histórico quilombola. Além de entrever a infância quilombola eu tenho incluído a autoria. Para o meu juvenil *O fio d'água do quilombo* (2012), nascido nos quilombos de Santarém, eu convidei duas coautoras. A temática quilombos me desafia também pela própria conotação semântica implicada. A referência foi tratada como lugar de negros fujões. No entanto, quem foge não enfrenta. E a história dos quilombos é a história mais nobre de enfrentamento. Da

mesma forma, a categoria quilombo quando remetida a lugar de “escravos” coloca em segundo plano o fato do reestabelecimento da vida livre dentro de um poderoso sistema escravista. A associação correta é com a vida livre e não com a escravizada.

Revista Crioula: Dentre as várias abordagens, seus livros são uma oportunidade para conversar com crianças sobre temas complexos como o racismo. Essa é uma possibilidade que você deseja em suas obras?

Heloisa Pires Lima: Lá atrás, eu recebi o convite como autora do *Histórias da Preta* para uma aula na pós-graduação de matemática. Entre tantos aparentemente esdrúxulos, eu digo que a jornada da Preta dava saltos para fora das páginas. Na época, o público adulto se sentia atraído pelo livro e menos tensionado para discutir algumas das questões que a Preta apresentava. Muitas das historietas tratam ângulos do racismo diretamente, como a definição “negro” no dicionário do Aurélio. Nas obras que se seguiram, a questão está lá, mas oblíqua. *O espelho dourado* (2003), publicado na sequência, mediava a produção de conhecimento em sala de aula, sobre alguma África. A partir dele, eu participei de projetos ao lado de professores. Em 2003 foi o momento em que a alfabetização eletrônica começava a entrar nas escolas. Acrescentando o conteúdo à desenvoltura tecnológica, coloquei em contato uma escola da Nigéria com uma brasileira. Harmonizando mesma faixa de idade, por um semestre trocaram e-mails, fotos, descreveram a vida daqui e a de lá. Noutro semestre o escritor Meshack Asare, de Gana, também participou do projeto, ele lá e as crianças cá. O envolvimento, de alunos, professores, o meu mesmo, não era burocrático. Havia tanta vitalidade na riqueza do contato intercultural. Falar a respeito do racismo com crianças é importante, mas desmanchá-lo é muito mais. É necessário ampliar temáticas, as correlações, para perceber humanidades negras, o modo de unir o lúdico às questões raciais. Alargar parâmetros construtivos e positivos foi importante. Até para se retomar questões difíceis com uma geração mais fortalecida, justamente, em parâmetros.

Revista Crioula: Muitas vezes, as práticas escolares de leitura literária desconsideram o leitor, deixando pouco ou nenhum espaço para a sua expressão. Gostaria que você falasse um pouco sobre como enxerga essa questão, enquanto educadora e escritora.

Heloisa Pires Lima: Educar é chamar a atenção para um detalhe do mundo e, depois, produzir

conhecimento sobre ele. Dar respostas estraga o processo de entendimento, seja pela via da razão ou do coração. Rodeada de crianças, eu sei o quanto elas propõem desafios, têm reações inovadoras para o aprendizado nunca de mão única. O adulto necessita de espaço para elaborar e lidar com as situações do cotidiano escolar. A diferença está nas estratégias construídas a partir das observações de cada aluno e de cada grupo ou projeto pedagógico. E os livros podem ser bons companheiros de estratégias tanto quanto do brincar espontâneo. O livro é um brinquedo e o literário uma vivência refinada. Para o aspecto do formar leitores e leitoras eu tenho acrescentado a pergunta: cabem nele livros racistas? O respiro e a escuta chamam para si a responsabilidade sobre a tônica geracional. E muitas vezes, em nome da leitura literária, há o repasse de lógicas racistas como se a faixa etária infantil e juvenil fosse de acadêmicos maduros com defesas elaboradas para lidar com elas. Por isso, espaços de formação para mediadores de leitura são fundamentais. A fruição é tão necessária quanto a troca de ideias sobre as obras, dispondo num crescente o prazer em conhecê-las.

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA DO ENCANTAMENTO INFANTIL E JUVENIL: ENTREVISTA COM KIUSAM DE OLIVEIRA

BLACK-BRAZILIAN LITERATURE OF CHILD AND JUVENILE'S ENCHANTMENT: INTERVIEW WITH KIUSAM DE OLIVEIRA

Oluwa Seyi Salles Bento¹

Resumo: Entrevista com a escritora, bailarina, educadora e contadora de histórias Kiusam de Oliveira, realizada em 26 de maio de 2020, via e-mail.

Abstract: Interview with writer, ballerina, educator and storyteller Kiusam de Oliveira, conducted in May 26th 2020, by e-mail.

Palavras-chave: Literatura para crianças e jovens; Literatura negro-brasileira; educação; antirracismo.

Keywords: Literature for children and young; Black-Brazilian literature; education; anti-racism.

Kiusam de Oliveira é escritora, dançarina, educadora, contadora de histórias, militante antirracista e sacerdotisa de candomblé. Nascida em Santo André, região Metropolitana de São Paulo, atualmente reside no Espírito Santo, onde é docente da Universidade Federal (UFES). Cursou Magistério no Colégio IESA e Pedagogia na Fundação Santo André. Especializou-se e realizou mestrado e doutorado nas áreas da Educação e Psicologia, na Universidade de São Paulo (USP).

É autora dos livros *Omo-obá: histórias de princesas* (ilustrações de Josias Marinho, Mazza Edições, 2009), que recebeu o selo “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2010, e foi selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), em 2011; *O mundo no Black power de Tayó* (ilustrações de Taisa Borges, Editora Peirópolis, 2013), agraciado com o Prêmio PROAC de Cultura Negra, em 2012, incluído no ranking da ONU dos 10 livros mais importantes do mundo em Direitos Humanos e selecionado para o Acervo básico da FNLIJ, na categoria Criança, em 2014; *O mar que banha a ilha de Goré* (ilustrações de Taisa Borges, Editora Peirópolis, 2015), ganhador do Prêmio Escritores Negros da Biblioteca Nacional e da Secre-

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista CAPES.

taria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2014; e *O Black power de Akin* (ilustrações de Rodrigo Andrade, Editora da Cultura, 2020).

Revista Crioula: Suas primeiras opções profissionais, ainda na infância, já eram relacionadas à educação, à escrita e à dança?

Kiusam de Oliveira: Minhas primeiras opções profissionais, ainda na infância, sempre foram voltadas para a educação, escrita e dança. Isto se deu pelo fato de ter ido à Escolinha da Dona Marta, aos dois anos e seis meses de idade e lá ter encontrado um mundo encantado voltado para as Artes. Assim que ingressei na escola, interpretei, no teatro, o papel de um ovo e o carreguei pendurado no pescoço, feito com cartolina, dois furos nas extremidades e um barbante. Lá, aprendi a amar o teatro, a dança e as passarelas.

Aos quatro anos, aprendi a ler e a escrever, ensinada que fui pela minha mãe; e desde sempre escrevo histórias em bloquinhos de notas, aqueles que minha mãe colocava em minhas capangas de tricô e/ou crochê que ela mesmo fazia. Aos cinco para seis anos, minha mãe me matriculou em uma escola de ballet: amei o jazz, mas por ser muito nova, minha única opção foi cursar o clássico. Aos 12 anos, eu tive a minha primeira turma de ‘baby class’, dando aulas de ballet clássico para bebês.

Paralelo a tudo isso, sofria imensamente com o racismo vindo dos profissionais da educação que me *deseducavam*, ensinando-me a odiar meu corpo negro. Eu já os desafiava afirmando que seria professora só para esfregar em suas caras que eu seria bem melhor que eles e elas no trato com o ser humano. Assim, tratei de trilhar esse caminho.

Em algum momento, me encantei pela medicina, mas minha mãe sepultou esse sonho quando disse que a única opção que eu tinha era cursar um segundo grau profissionalizante para que tivesse condições de arcar com as minhas despesas e ajudar em casa. Retomei meu sonho original e, assim, segui. A vida inteira, desde meus 12 anos, divido meu tempo de trabalho com o magistério, com a dança e com a escrita.

Revista Crioula: Lemos na introdução de sua tese e na entrevista cedida ao *Portal Geledés* que você sofreu discriminação racial de uma professora durante a infância. Esse fato foi preponderante na sua escolha pela literatura? De que maneira?

Kiusam de Oliveira: Aos cinco para seis anos, precisei sair da Escolinha da Dona Marta por conta da idade e minha mãe viu-se em situação complicada. Como eu amava estudar, ela achou por bem que eu desse sequência e isso só foi possível em uma escola particular. Era uma escola confessional, de freiras, próxima de casa. Lá conheci o racismo de várias formas. A forma mais contundente foi quando, por medo da madre superiora, que naquela manhã substituiu a minha professora, fiz xixi no meio da sala de aula, quando ela negou meu pedido para ir ao banheiro. Ela grudou em minha orelha e foi me arrastando escadaria abaixo. No banheiro, tirou toda a minha roupa e jogou meu corpo embaixo do chuveiro de água fria de junho. Enquanto eu berrava, achando que a minha mãe ouviria meu choro lá de casa, ela colocou dentro de minha boca um tufo de papel higiênico, da marca Primavera, da década de 1970: totalmente áspero; este cortou a minha gengiva e, junto com a água, o sangue tingia o piso branco. Antes de sair do banheiro, a madre gritou “não saia daí”, para mim. Ao retornar, trouxe todos os meus colegas de sala que, euforicamente, gritavam “a macaca pelada, a macaca pelada”. Foi quando a madre gritou com eles, dizendo “Calados! Olhem bem para o que estão vendo: é assim que todo o preto deve ser tratado”.

Era 1971. Esse fato destruiu a minha autoestima e qualquer possibilidade de reconstruí-la somente com o apoio de meus pais. Daí até meus doze anos, fui ladeira abaixo. No ballet, quis alisar meus cabelos, pois apesar de saber que era incrível já aos 10 anos, minha professora afirmou que eu jamais seria a primeira bailarina porque eu era preta e tinha o cabelo duro. E aos 12 anos, o professor André, de Geografia, afirmou que eu nem precisava fazer a lição de casa, uma vez que não passaria de uma empregada doméstica e me convidou para cuidar dos gêmeos que sua esposa ia parir. Esses fatos foram decisivos para o ódio que desenvolvi por mim mesma. Então, minha mãe intensificou a busca por ajuda. Até aí, minha escrita era totalmente de ódio ao branco e totalmente focada na temática das relações étnico-raciais.

Revista Crioula: Em 2009, você já era professora, bailarina, coreógrafa... Por quê e como surgiu a literatura enquanto outro ofício?

Kiusam de Oliveira: Em 2009, lancei meu primeiro e premiado livro – *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, da Mazza Edições –, mas a corrida pela publicação começou quatro anos antes, em vão. Isso se deu para atender às necessidades de estudantes negros que, desde 1981, quando eu fui para sala de aula como estudante do curso Magistérios de 2º Grau, afirmavam a não existência de princesas negras, quando eu sabia de sua existência.

Uma noite, em 2004, sonhei com minhas ancestrais Oxum e Iansã e ambas anunciavam para mim uma missão que eu deveria cumprir atentando para todas as orientações que elas me davam. Não

cumpri uma delas, por arrogância, entendo. Apesar de terem me orientado a não colocar a palavra *orixá* nos textos, eu coloquei, achando ser um marcador fundamental para resistência em um país racista. E assim, rodei por quase quatro anos nessa luta para conseguir uma editora para publicar meus textos.

Após esse tempo, corri para dois babalorixás e uma iyalorixá, meus mais velhos, para que me dissessem o que estava acontecendo, uma vez que estava cumprindo a missão que havia sido dada. Eles e ela foram unânimes em pedir para eu olhar novamente para os textos, pois algo não estava de acordo com o determinado. Somente no terceiro jogo divinatório que, como num despertar, me lembrei da frase dita por elas, juntas, quando determinaram para não usar a palavra *orixá*. Então, limpei o texto e enviei novamente para três editoras, as quais eu já havia enviado e me retornaram, com carta, rejeitando meus textos. A Editora Mazza, imediatamente, me enviou e-mail perguntando “de onde veio esse trecho de texto, tem mais?” e, assim, o livro está aí há 10 anos.

Eu reconheço que escrevo para dar uma resposta à minha criança interior. Eu era muito indefesa e apesar da minha mãe ter sido uma combatente na luta antirracista, eu não conseguia colocar meu corpo para o enfrentamento das violências racistas que meus professores e colegas de classe jogavam sobre mim. Eu tenho vários ofícios, não gosto de me prender a um: sou múltipla. Entendo, como Stuart Hall, que tenho múltiplas identidades e, em cada momento, necessito da expertise de uma delas, ligadas que estão aos diversos campos de trabalho, de minha formação. Minha mãe, na década de 1970, já dizia que nós tínhamos múltiplas inteligências, e ela, com o pouco estudo que tinha, jamais soube quem foi o psicólogo Howard Gardner e seu conceito de Inteligências Múltiplas (1980), que pontua as inteligências musical, linguística, lógico-matemática, interpersonal/intrapersonal, naturalista, corporal/cinestésica e espacial. Entendo que, destas, a que menos desenvolvi, foi a lógico-matemática, apesar da minha mãe ser incrível nesta área. A literatura é, portanto, uma das muitas áreas com as quais trabalho e me empenho. É a que está em destaque pela imprensa e demais profissionais nesse momento.

Revista Crioula: Durante sua infância e formação básica, como você percebia e recebia a literatura para crianças e jovens?

Kiusam de Oliveira: A literatura para as infâncias era ínfima. Monteiro Lobato era a base de tudo, o que me causava enorme desconforto, já que não nutria a menor simpatia pelos seus escritos por conta da forma violenta com que se referia aos negros e negras. Doía meu coração e, por isso, eu retardava todas as leituras dos livros dele. Por vezes, minha mãe lia para mim, enquanto eu chorava com toda aquela violência, mas eu precisava dar conta de entender tudo para tirar notas boas em sala de aula. Minha mãe não admitia menos que nota nove e eu a ouvia constantemente dizendo que eu deveria ser

1000 vezes melhor que qualquer branco. Assim o era. Assim o é.

Aos nove anos, minha mãe fez uma assinatura de um clube de livros chamado *Círculo do Livro* e, então, pude escolher para a compra meus primeiros livros, que foram: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e *A Insustentável Leveza do Ser*, de Milan Kundera. Após esses, adquiri *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, *Capitães da Areia*, de Jorge Amado e *Negras Raízes*, de Alex Haley. Depois, escolhi as biografias de Winnie Mandela, Martin Luther King, Malcolm X (com o qual imediatamente me identifiquei, por conta do ódio que eu já nutria pelos brancos), Desmond Mpilo Tutu, que recebeu o Prêmio Nobel em 1984 e tive a honra, em 2001, aqui no Brasil, de sentar junto, conversar e abraçar. Minha leitura se deu através de livros para adultos e com a ajuda do dicionário. Era comum eu caminhar de casa para a escola com os dois nas mãos, pois achava chique demais. Os livros sempre foram valores para a minha família: éramos muito pobres e tudo era feito com sacrifícios imensos do meu pai e da minha mãe.

Revista Crioula: E, mais recentemente, quais são as mudanças que você pontuaria como as mais importantes nesse cenário, sobretudo pela perspectiva racial?

Kiusam de Oliveira: Hoje, apesar de termos políticas públicas focadas no incentivo à leitura e literatura, ainda vivemos num país em que se dá pouco valor aos livros e à revolução que uma boa leitura é capaz de provocar. Literatura como ferramenta para fortalecer identidades, para combater as diversas discriminações, como alimento estratégico para o corpo e alma. São políticas que efetivamente estão no papel, sem que, de fato, investimentos sejam feitos nessa área. As grandes ações se dão através de grupos privados, ONGs e Institutos. Nas periferias, a literatura negro-brasileira tem revolucionado as vidas de seus habitantes. É revolucionário o trabalho que as bibliotecas comunitárias têm feito nas periferias do país e com mediadores de leituras voluntários. Na perspectiva de mudanças no território literário com foco na temática racial, as mudanças dizem respeito à ampliação da consciência de que uma literatura negro-brasileira é capaz de fortalecer identidades de crianças, jovens e adultos negros, aumentar a autoestima e trazer à luz estratégias possíveis de serem aplicadas no cotidiano.

Revista Crioula: De que modo você percebe a recepção da literatura pelas crianças e pelos jovens hoje?

Kiusam de Oliveira: Crianças gostam de livros, de literatura. O que ocorre é que são desestimuladas a recorrerem aos livros, ao longo das vidas pessoal e escolar. A pobreza das famílias faz com que todos se afastem dos livros, um bem ainda muito caro e com isso, a falta de hábito na leitura, também faz parte da perpetuação desse quadro. Mas não se trata, apenas, de preço: as bibliotecas públicas,

muitas vezes estão nos bairros e passam por ameaças constante de fechamento. Nas escolas, os livros sempre estão em lugares inacessíveis às infâncias, em altas estantes, muito porque os profissionais da educação sabem o quão difícil se faz uma compra de livros, tendendo a deixá-los, de fato, longe das crianças, para sua conservação. Tudo isso, coloca os livros e a leitura bem longe dos corpos infantis, juvenis, de seus cotidianos. Enquanto na Educação Infantil o momento da mediação de leitura faz parte do cotidiano de sala de aula, no Ensino Fundamental I e II, os livros se afastam das crianças e jovens: as leituras diárias deixam de existir e passam a ser estimuladas mensal ou bimestralmente. No Ensino Médio, os livros e leituras ficam mais distantes ainda dos jovens, sendo estimuladas como preparação para vestibular, aí, já com uma função mais pesada que simplesmente ler por prazer.

Revista Crioula: Como você percebe a recepção das crianças e jovens para as narrativas que apresentam contranarrativas acerca de raça e de religião?

Kiusam de Oliveira: As contranarrativas que tenho apresentado em meus textos, no formato de livros, são recebidas com festejos por profissionais da educação, pais e mães, tios e tias, padrinhos e madrinhas, irmãos e irmãs. São narrativas altamente celebradas que, de fato, fortalecem a autoestima das crianças e jovens negros, por apresentarem personagens negros fortalecidos em suas identidades. As crianças negras e não-negras não questionam as passagens em que cito a ancestralidade africana, mas algumas crianças negras e não-negras se emocionam e comentam comigo pertencerem à umbanda ou ao candomblé. Nesse momento, uma emoção enorme toma conta de todos nós e trocamos bênçãos. Eu entendo que tenho criado um território epistêmico na literatura que se chama Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil que se faz no campo da decolonialidade, a partir de alguns obeliscos que são marcadores fundamentais para reconhecer tal literatura. Importante destacar que o conceito criado por Cuti (Literatura Negro-Brasileira) é aqui chave para entender que tipo de negro/a é capaz de produzir tal literatura e não basta ser negro e se identificar como tal para produzir esse tipo literário. Vale a pena compreender tal conceito e o que entendo por Encantamento.

Revista Crioula: Como foi lidar com a mitologia dos orixás na produção do seu primeiro livro (*Omo-obá: histórias de princesas*, 2009) e direcioná-la ao público infantil?

Kiusam Oliveira: *Omo-Oba* veio de uma missão dada pelas minhas ancestrais Oxum e Iansã e só segui o que me mandaram fazer. Importante lembrar que só demorou para dar certo, pois não havia cumprido uma das determinações. Assim que eu me lembrei dela, durante um jogo de búzios, é que os caminhos foram abertos para tal publicação. Oxum e Iansã determinaram que as histórias deveriam focar crianças e jovens e, para isso, as imagens e as histórias deveriam ser apresentadas de um jeitinho

a atender esses públicos. O que percebo é que esse livro, assim como os outros, têm sentido para todas as idades, e isso é o que eu sempre acreditei. O universo mitológico africano tem sido a minha vida, então, para mim, tudo é muito natural e para quem vive nesse universo também. Só fortalece.

Revista Crioula: De alguma maneira, a *ibeji* (gêmea) Taiyo de Ana Maria Gonçalves inspirou a sua Tayó?

Kiusam de Oliveira: Li Ana Maria Gonçalves após o lançamento de *O mundo no black power de Tayó* (Editora Peirópolis, 2013), portanto, a única referência que eu tinha de Tayó era através do Culto aos Ibejis, no candomblé de ketu, nação da qual faço parte. Amo todos os meus livros: o protagonismo e ousadia em lançar um livro com princesas africanas, o texto da Tayó que escrevi no momento mais triste da minha vida, mas gostaria aqui de destacar *O mar que banha a Ilha de Goré* (Editora Peirópolis, 2015) e *O black power de Akin* (Editora de Cultura, 2020), meu recém-lançamento. São duas histórias de fôlego, pequenos romances que trazem a ancestralidade de forma ampliada e aprofundada: o primeiro revela o diálogo que uma menina brasileira de 10 anos estabelece com sua ancestral mais antiga, a Mãe Mar, e com as Baobás; e a segunda traz um avô maravilhoso que representa a ancestralidade na contemporaneidade e resgata a autoestima de seu neto que sofre com violências por parte dos colegas de classe, que atingem sua estética negra e seus cabelos crespos. O avô carrega saberes ancestrais fundamentais para que qualquer criança e jovem se reestruturem em suas dignidades. É isso que trago em minhas histórias.

Revista Crioula: Se você pudesse indicar apenas uma obra sua a alguém que nunca leu nada de sua autoria, qual seria? Por quê?

Kiusam de Oliveira: Cansam de me pedir isso: indicação de um dos meus livros para quem não conhece meu trabalho e, nesse caso, indico *O mundo no black power de Tayó*, pois Tayó é encantadora, não tem quem não a ame. É um bom começo para qualquer leitor, independente da idade.

Revista Crioula: A escrita, a dança, a religião, a contação de histórias: como a carreira acadêmica afetou suas tantas outras atividades?

Kiusam Oliveira: Sou uma mulher preta. Sempre fui, sempre soube disso, sempre senti as delícias e os dissabores de saber-me preta. A mim, parece natural tudo o que faço ser afetado pela minha raça/cor tendo em vista o país onde nasci e moro, diante do racismo estrutural e estruturante. O racismo me estruturou para a luta e me reconheço bem bélica: minha forma bélica de ser apresenta-se através

das palavras escolhidas para comporem minhas histórias; os temas, gestos e movimentos para comporem minhas coreografias; as epistemes negras com as quais desenvolvo minhas aulas e metodologias próprias de trabalho, como a Pedagogia Eco-Ancestral (ou da Ancestralidade), que se faz através da Literatura Negro-Brasileira do Encantamento. É a minha consciência racial, do racismo estrutural e estruturante e da branquitude que acionam em mim a urgência em trazer cor, tempero e sabor, dendê, pimenta e manjerição para os processos educativos de todas as áreas que tenho contribuído nesse país.

Revista Crioula: E, no caminho reverso, como a Kiusam militante antirracista, escritora, sacerdotisa de candomblé e narradora de histórias contribui para a formação dos alunos?

Kiusam de Oliveira: Tenho contribuído desde meus 15 anos com uma pedagogia afrorreferenciada, a qual sempre chamei de *Pedagogia da Ancestralidade*, discutindo questões focadas nos Direitos Humanos e pautando uma relação horizontal com meus estudantes, focada no amor. Simples assim. Complexo assim.

Revista Crioula: Quais são seus próximos passos e projetos na literatura?

Kiusam de Oliveira: Na literatura, assinei um contrato lindo com a Companhia das Letras para lançar um conteúdo focado em Tayó e Direitos Humanos, ainda sem nome. Faria quatro lançamentos em 2020, mas, por conta da pandemia, só publiquei um livro até agora. Os demais, não sei. O que recebo de informação é que só serão publicados mais adiante, ainda este ano. São projetos incríveis focados na diversidade – dentro do que sempre estive envolvida –, com lançamentos previstos no exterior. Estou muito feliz. No momento, estou escrevendo um romance, um livro de auto-ajuda e uma obra paradidática, tudo ao mesmo tempo. Tomei gosto pelos poemas e algo lindo está chegando também, a partir de um poema incrível que escrevi chamado “Vou tirá-la do seu altar”.

Diário Acadêmico

PROJETO CHAVEIROEIRO: TRADIÇÃO ORAL, MEDIAÇÃO DE LEITURA E PERCURSOS NARRATIVOS DE UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS

PROJETO CHAVEIROEIRO: ORAL TRADITION, READING MEDIATION AND NARRATIVE PATHS OF A STORYTELLER

Mafuane Oliveira¹

Resumo: Trajetória de arte-educadora, contadora de histórias em ambientes escolares e centros culturais no Brasil, em Cuba, em São Tomé e Príncipe e em Moçambique.

Abstract: Trajectory of art educator, storyteller in school environments and cultural centers in Brazil, Cuba, São Tomé and Príncipe and Mozambique.

Palavras-chave: arte-educadora; contadora de histórias; ambientes escolares; centros culturais.

Keywords: art educator; storyteller; school environments; cultural centers.

“A escrita é uma coisa e o saber é outra.

A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si.

O saber é uma luz que está no homem.

É a herança de tudo o que nossos ancestrais puderam conhecer

e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá,

que já está contido em potência em sua semente”.

(Tierno Bokar)

A vida que eu abandonei

Quem hoje me encontra colorida, narrando histórias, dando risada, sentada no chão, brincando com as crianças, participando de programas infantis ou mesmo trabalhando com formação de educadores, mal pode imaginar que eu nunca desejei ser professora.

¹ Pesquisadora, arte-educadora, contadora de histórias, graduada em pedagogia, idealizadora do Projeto Chaveiroeiro, companhia de Narração de Histórias, voltada à pesquisa e transcrição de narrativas tradicionais brasileiras, africanas e afro-luso-ameríndias.

Em 2005, no primeiro dia de aula da graduação em pedagogia, criei inimizade com metade da turma, porque enquanto várias pessoas se apresentavam dizendo que haviam escolhido o curso porque “amavam crianças”, eu fui logo dizendo, com tom provocativo e arrogante, que tinha pavor de me imaginar em uma sala de aula com crianças e que não desejava ser professora polivalente em hipótese alguma, mas me interessava em estudar relações de ensino e aprendizagem e psicologia da educação.

Sempre pensei que gostar de criança não era argumento suficiente para desejar ser professora, neste barco que só deve entrar quem deseja contribuir para construção de uma sociedade mais justa, mais respeitosa, quem estiver disposto a acolher todas as culturas, etnias, mas sobretudo compreender as responsabilidades da ação política e transformadora que envolve o ato de educar.

Hoje me recordo daquele primeiro dia de aula da faculdade com sorriso no rosto, porque, na época, mal poderia imaginar que ingressaria no curso afirmando não suportar docência escolar e que iria terminar o último dia viciada em sorriso de criança, literatura infanto-juvenil, mediação de leitura e narração de histórias. A escola me salvou de uma vida sem graça num escritório, em frente a um computador, controlando gráficos, absenteísmo e performance de funcionários mal remunerados.

Esta era a minha vida até 2007, funcionária de uma grande instituição financeira, na qual ocupei diversos cargos, como Operadora de Telemarketing, Assistente de RH, Supervisão, Treinamento e outros. Em 2008, finalmente tive coragem e surgiu a oportunidade de atuar na área da educação como professora de sala de leitura, no projeto intitulado Infoeducação², do professor Edmir Perrotti (ECA/USP). Abandonar uma carreira sólida, em franca ascensão, para se dedicar a um sonho, era uma situação pouco comum entre os colegas do mundo corporativo. Meu diretor geral, na reunião de desligamento, antes de assinar a carta de demissão, me desqualificou, abanando a cabeça em tom de reprovação, e disse: “você vai então deixar o banco para dar aula em escolinha... Onde será que isto vai te levar? Boa sorte...”

As crianças e a literatura infantil dignificaram a minha vida, possibilitaram que eu me reinventasse, me levando a mundos nunca antes imaginados, mas sobretudo reavivaram a “pequena Mafuane”, a criança que fui um dia. Ao longo dos últimos anos, entreguei à minha criança interior todo o legado afro-ameríndio e narrativas da diáspora africana que a escola dos anos 90 a negou.

² “A formulação do conceito de *infoeducação*, fundamentada em investigações teórico-práticas, redefine relações históricas e assimétricas existentes entre informação e educação, articulando-as de forma dinâmica e não hierarquizada. Trata-se de ruptura epistemológica e prática que, além de desenvolver um corpo de distinções teóricas e metodológicas, abre trilhas para a superação de abordagens restritas, focadas apenas em perspectivas procedimentais e adaptativas que, como no passado, subordinam o campo da informação ao da educação, atitude desconectada da realidade cultural contemporânea. (...) Sua abordagem transdisciplinar e sociocultural permite-lhe ocupar-se tanto das dimensões epistêmicas fundamentais, envolvidas nas relações entre informação e educação, como fornece bases para que bibliotecários, museólogos, arquivistas e os dispositivos em que atuam ganhem centralidade e essencialidade nas dinâmicas de apropriação de informação, conhecimento e cultura, em nossa época.” (PERROTTI, 2016, p. 4). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof/article/view/28314>>

Novo Mundo, nova vida: professora de literatura infanto-juvenil

Iniciei a vida na docência acreditando no potencial da educação, na transformação das pessoas e acendi uma luz interna, uma aptidão com as crianças totalmente desconhecida e meu elo com os alunos se estabeleceu justamente pelas trocas proporcionadas pela literatura infantil.

A convicção de que não desejava ser professora polivalente permaneceu e o chamado para área da educação veio durante as disciplinas da faculdade que trabalhavam com literatura infantil e exercícios de adaptar notícias e fatos históricos para o universo infantil. Como a minha primeira atuação foi justamente como professora de sala de leitura³ que chamávamos de “Estação do Conhecimento”, desenvolvi atividades de incentivo à leitura, indicando livros, promovendo rodas de conversas, contando biografia de autores, fazendo o lançamento de livros paradidáticos através da narração de histórias.

A narração de histórias foi um desafio imposto já na entrevista de emprego, pois fazia parte das minhas atribuições ser gestora da biblioteca, desenvolver atividades pedagógicas e, dentre a oferta de atividades, deveria haver, no mínimo, uma narração de histórias mensalmente. Eu nunca tinha trabalho como narradora, mas, tendo apoio de colegas que estavam no cargo há mais tempo, não foi muito difícil: a cada narrativa eu ia melhorando a minha performance e abandonando as inseguranças. Estes momentos de narração tornaram-se revigorantes tanto para rotina das crianças quanto para minha. Era nesta lacuna pedagógica que tínhamos espaço para contos populares do Brasil e de outros lugares do mundo. Foi então que, no decorrer dos meses, fui percebendo que o vínculo não era estabelecido apenas pela minha prática docente, mas estava relacionada à experiência de ouvir histórias. O vínculo não era comigo, mas com as histórias que eu contava oralmente. Mais adiante, busquei formas de aperfeiçoamento em cursos e palestras de narração de histórias, na busca de compreender as relações entre o conteúdo literário e a performance por uma ótica educativa.

Contar histórias, um ato aparentemente simples, auxiliava os pequenos e pequenas a se desenvolverem, a transpor barreiras, a se deparar com medos e vencê-los, por meio das fábulas, mitos, provérbios. A prática da narrativa atendia às minhas expectativas de oportunizar uma relação prazerosa das crianças com as histórias e com a biblioteca, somada à intenção da escola que desejava incentivar a leitura, porque com frequência as crianças emprestavam do acervo os livros que eu apresentava como referência da narrações de histórias e dependendo dos casos tínhamos recordes de empréstimos e fila de espera.

³ Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o espaço da biblioteca era conhecido como “Estação do conhecimento”, orientado por dispositivos informacionais que objetivam a formação de um aluno leitor e crítico, capaz de pesquisar, interpretar e formular novas informações, em um conceito de biblioteca interativa. Para dinamizar este processo, permitindo que a criança se mova de forma autônoma, os livros ficam guardados nas estantes viradas para a frente, possibilitando o convite e a escolha da leitura por meio da imagem das capas, em nichos ou estantes baixas, para que as próprias crianças possam acessá-los. As cadeiras e mesas coloridas, na altura das crianças, e os pufes espalhados pelo espaço, tornam o ambiente acolhedor e convidativo à leitura.

Minhas intervenções, na maioria das vezes, estavam obrigatoriamente relacionadas ao currículo e aos temas que as professoras polivalentes ou especialistas estavam trabalhando em sala de aula. Eventualmente alguma efeméride do Brasil ou do Mundo também aparecia. Sendo assim, as literaturas ditas como “clássicas”, os gêneros narrativos e autores ícones celebrados não apenas pela escola mas também pela mídia e prêmios literários tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e médio, estavam muito presentes nas minhas aulas.

Uma vez por mês, eu tinha autonomia para preparar as atividades livres que não precisavam estar relacionados a leitura dos paradidáticos. Era nestes momentos que eu e outras educadoras e educadores das salas de leitura de outras unidades fazíamos as crianças viajarem por espaços e realidades desconhecidas.

Eu lecionava numa rede colégios particulares e no repertório cultural das crianças de classe média majoritariamente branca que eram alunos dessa rede pouco estava presente a literatura de cordel, o universo nordestino, culturas asiáticas e africanas. A cada história era possível apresentar também imagens de lugares pouco conhecidos, problematizar desigualdades, apresentar a biografia de ícones históricos como Zumbi, Gandhi, Malcolm X.

As questões étnico-raciais apareciam de forma bem tímida através de livros paradidáticos adotados, como “Bom dia Camaradas”, de Ondjaki, “A semente que veio da África”, de Heloísa Pires Lima, “África, meu pequeno Chaka”, de Marie Sellier, e “O gato e o Escuro”, de Mia Couto, sendo que este último trazia questionamentos das crianças mais relacionados à cor do autor que à história em si – elas perguntavam “*como ele pode ser africano e branco?*”. No currículo escolar, o trabalho com estes livros ainda estava muito vinculado à temática do estudo do processo de escravidão e colonização ou à mera análise da língua portuguesa, sem uma reflexão mais profunda sobre o universo dos povos africanos, tanto no passado quanto na África contemporânea.

A Contadora de histórias

2008, ano que comecei como professora da “Estação do Conhecimento”, foi justamente o ano de surgimento da lei 11.645/08, a qual alterava a lei 10.639/03⁴(GOMES, 2012). A partir do marco dessas leis, africanos em diáspora, seus descendentes afro-brasileiros, assim como as etnias indígenas, são reconhecidos oficialmente sob o ponto de vista do Estado e da sociedade brasileira como no exercício de sua cultura e cidadania, sujeitos históricos e sociais de direito pleno, protagonistas da construção da nossa sociedade e nacionalidade.

Partindo das reflexões obrigatoriamente incitadas pelo texto dessas leis, os espaços culturais

⁴ A lei surge partir da reivindicação política dos povos indígenas pelo direito ao reconhecimento às suas especificidades culturais, à educação diferenciada, à valorização de suas histórias e culturas na construção da nacionalidade e da sociedade mais ampla.

e artísticos públicos e privados também passaram a incorporar em suas programações intervenções relacionadas a temáticas negras e indígenas (contação de histórias afro-ameríndia/exposições/oficinas). Do ponto de vista do mercado, um grande número de novos materiais artístico-pedagógicos (livros infanto-juvenis/ cd's/ lápis de cor específico para diferentes tons de pele) e publicações especializadas nessa área são produzidos com o propósito de abordar tais temáticas. Essas leis não só mudam as relações e práticas pedagógicas dos espaços formais e informais de educação, como também produzem um mercado específico de produtos e serviços que vão ao encontro do atendimento dessas demandas históricas dos movimentos negros e indígenas, reorganizando, em parte, as relações sociais desiguais que sempre estruturaram historicamente a sociedade brasileira.

No entanto, as dimensões das diretrizes para educação das relações étnico-raciais também ultrapassam os limites dos espaços de educação formal. Foi neste contexto que permiti que a literatura infantojuvenil e prática de narração de histórias invadissem minha vida de tal maneira que ultrapassou os muros da escola. Criei, em parceria com a professora Marília Maia, a Cia Chaveiroeiro⁵ e passei narrar as histórias, que antes estavam limitadas ao contexto escolar, em espaços públicos. Idealizei a Cia Chaveiroeiro, em 2008, com o objetivo de desenvolver atividades de mediação de leitura, narração de histórias e pesquisas relacionadas a culturas Afro-ameríndias no Brasil e tradição de vários países. A Companhia desenvolveu projetos educacionais e pesquisas independentes em São Tomé e Príncipe (2012), Cuba (2014), Moçambique (2017), e em comunidades tradicionais negras/ quilombos em vários estados brasileiros. As questões impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais passaram a ser abordadas em minhas performances e escolhas artísticas/pedagógicas.



Registro da atividade “BrincAfro no Circo Escola da Brasilândia”, realizada em novembro de 2015. Apresentação do conto ashanti “Ananse e o Baú de Histórias” - Foto de Lucas Redondo.

⁵ Atualmente é o Projeto Chaveiroeiro que oferece formação de professores, assessoria pedagógica e atividades de arte-educação e contação de histórias. Coordenado por mim, músicos e educadores convidados.

Diante da ausência de referências na educação e observando as lacunas da minha própria formação escolar e acadêmica, passei a fazer pesquisas independentes, numa aprendizagem autodidata, buscando inspiração na diáspora africana no Brasil e nas Afro-Américas, bem como nos desdobramentos dessas culturas no contato com as culturas ameríndias, aquilo que Lélia Gonzalez bem nomeou de “Amefricanidade”⁶. Minhas escolhas de repertório passaram a ter como pressuposto que as histórias possuem uma importantíssima função social, cognitiva e identitária que não servem apenas para incentivar a leitura e empréstimos de livros, como a escola me fez acreditar no início na minha carreira. Em 2009, percebi que esse não era apenas meu pensamento, mas que ele dialogava com a linha de argumentação da escritora Chimamanda Adichie, em sua reflexão sobre o “perigo de uma história única”:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (...) Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso perdido. (Adichie, 2009)

Foi a partir do momento que assumi esta responsabilidade que minha experiência como narradora de histórias mudou. Então, comecei a nutrir sonho de viajar para o continente africano, de ouvir histórias do outro lado do Atlântico, mas de também poder contar histórias populares brasileiras, fazendo assim um grande intercâmbio cultural. Não sabia por qual país começar, mas no primeiro momento me alicerçava na partilha de histórias como um valor civilizatório das culturas africanas e ameríndias.

Ainda em 2009, ministrei uma oficina de contação de histórias, no I Simpósio de Literatura Africana de Língua Portuguesa da UNESP-Assis, sobre minhas recentes descobertas na educação formal e em centros culturais a partir da literatura infantil e práticas relacionadas à oralidade. Neste Simpósio, conheci Ketty-Keila Borges, que iria ministrar a oficina intitulada “O estereótipo da mulher africana”. Ela era natural de São Tomé e Príncipe e estava fazendo intercâmbio no Brasil, estudando psicologia, na USP. No momento de dividir os alunos, mesmo com as placas, com nomes

nas portas, as pessoas se recusavam a acreditar que eu, brasileira, me chamava Mafuane⁷, e que a

6 GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, Jan./Jun. 1988.

7 *Mafuane* é um nome de origem africana que significa “terra natal”, de acordo com a explicação que meus pais me deram desde criança. Quando estive em Moçambique, em 2017, as comunidades que visitei me disseram que meu nome, em changana, língua falada no sul de Moçambique, significa “guardadora de rebanhos”.

professora africana era a Ketty. Foi então que tive a primeira desconfiança de que nós negros diaspóricos e outros grupos sócio-raciais da população brasileira, muitas vezes, queremos criar uma África mítica e estamos pouco abertos para apreender e aceitar uma África contemporânea, com todas as suas potencialidades e contradições, com tudo que vai contra o imaginário estereotipado que criamos. Eu e Ketty ficamos amigas e ela falou tanto de seu país que até pouco tempo eu nem sabia que existia que terminei o Simpósio querendo fazer só uma coisa da minha vida: conhecer São Tomé e Príncipe! Queria descobrir suas histórias, músicas e poder partilhá-las com as crianças brasileiras. Queria, se possível, visitar todos os países de língua portuguesa, para poder subverter e ressignificar a experiência violenta de aprender a língua colonial forçadamente.

Literaturas afro-atlânticas

No primeiro semestre de 2012, cursei, como aluna especial, a disciplina “A mulher (se) escreve na África”, da professora Simone Caputo do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH/ USP. Essa disciplina, na qual fui ampliando meu olhar sobre autoras africanas de língua portuguesa, foi fundamental para me preparar para a viagem que idealizava para São Tomé e Príncipe e também para refletir quantas existiam lacunas na minha formação enquanto estudante do ensino médio, como graduanda, como educadora em constante construção... E, mesmo diante de um universo literário tão rico para adultos, como era escasso a oferta de repertório e narrativas para o público infantil e juvenil. Daquele curso em diante, decidi que estava apaixonada por Alda do Espírito Santo e por Conceição Lima, poetisas santomenses, e Paulina Chiziane, de Moçambique, entrava em meu radar, mas era necessário apresentar o universo dos países dessas mulheres para as crianças. E por mais que elas, na educação infantil ou mesmo no ensino fundamental I, não tivessem condições de saber das lutas de Alda do Espírito Santo, era possível que se conectassem com o solo que sustentava o pés dessas mulheres, as quais caminharam muito para escrever suas histórias e as histórias de seu povo.

Observar a ausência das populações negras do Brasil e do mundo nos currículos escolares passou a me incomodar cada vez mais, ao mesmo tempo em que estimulou e me nutriu a buscar informações não apenas nos livros, mas viajar para o continente africano e para os quilombos que eu adorava citar nas minhas narrativas como formas de resistência das populações negras, mas que até aquele momento eu não conhecia pessoalmente.

No segundo semestre de 2012, o sonho que seria realizado ao longo de uma vida se concretizou antes que eu pudesse acreditar: fui convidada para trabalhar na Embaixada Brasileira de São Tomé e Príncipe no Programa de Cooperação Internacional. Tive a oportunidade de partilhar um pouco da minha atuação como professora e narradora de histórias, realizei apresentações de histórias

brasileiras para as crianças e adultos, mas também ouvi histórias santomenses que passei a contar às crianças no Brasil. E este foi o início de uma grande busca pessoal que me conectou com tantos outros mestres e mestras das palavras que me revelaram não apenas a África, mas toda a riqueza da diáspora do Atlântico negro.



Apresentação de Contação de Histórias, realizada em 2012, no Centro Cultural Português, na cidade de Santo Antônio - São Tomé e Príncipe - Acervo pessoal.

Vovó Cici⁸, grande mestra e contadora de histórias, costuma dizer que “A Bahia é o pedaço da África nas Américas, não tem como dizer que não. O único lugar similar a Bahia é Habana Vieja [em Cuba], é a Bahia que fala espanhol. Até a risada é muito parecida”. Em 2014, tive a oportunidade de ver esta realidade com os meus próprios olhos. Foi o ano em que tive a oportunidade de partilhar histórias brasileiras num evento comunitário em Cuba, mas também pesquisar a infância e ver histórias de orixás e as culturas iorubanas sendo narradas, dançadas e cantadas por crianças e adultos em espaços culturais públicos, num domingo de manhã, com respeito e admiração. No Brasil, de outra forma, onde algo similar ainda é motivo de conflito e manifestação do racismo estrutural, limita-se a naturalidade da partilha destas histórias tão bonitas apenas ao contexto religioso e, quando estão presentes na escola, sempre é necessário muita negociação e justificativas pedagógicas consistentes.

⁸ Nanci de Souza Silva, conhecida também como Ebomi Cici de Oxalá. Disponível em: <<http://www.saravacidade.com.br/ser/vovo-cici-e-o-saber-ancestral-das-historias/>>



Apresentação de Dança das Crianças, realizada em 2014, em Cuba - Acervo pessoal

Recentemente, no Brasil, foi publicada pela editora Pallas Mini, a versão traduzida da obra da premiada autora cubana Teresa Cárdenas, “Mãe Sereia”, que apresenta as atrocidades pelas quais passaram os escravizados afrocubanos nos tumbeiros. Com delicadeza e beleza, a escritora apresenta uma das histórias de Yamí Aró, nome mais antigo de Iemanjá, que passa ser entoadado por uma menininha, também em um tumbeiro. Graças à súplica da criança, que soava como voz de um ancião cerimonioso de tão respeitosa e melodiosa, Iemanjá compadeceu-se e decidiu por fim ao sofrimento de quem estava no navio. Histórias que misturam mito e a fatos históricos, atualizando o repertório cultural de crianças e adultos em relação a como essas narrativas circulam não apenas no Brasil, mas na diáspora africana caribenha.



Apresentação de narração de histórias com chaveiro, realizada em 2014, em Cuba - Acervo pessoal

Em 2017 e 2018, estive em Moçambique, desvendando desta vez a África austral, mais uma vez interessada em entender como era possível subverter as violências do colonialismo linguístico e em apresentar universos pouco explorados para as crianças, através da literatura infantil. Semelhante ao processo de São Tomé e Príncipe, realizei apresentações de narração de histórias brasileiras e, numa oficina de partilha sobre o universo profissional da narração de histórias no Brasil e Moçambique, tive o privilégio de conhecer um pouco da literatura infantil moçambicana, contos orais de Moçambique e Eswatini⁹, país vizinho.

Depois de dez anos de carreira, existe muita coisa a ser feita, mas é preciso assumir também que muita coisa mudou: as leis acerca da educação étnico-racial, ainda que lentamente, obrigaram o mercado editorial a ampliar as publicações com temática racial e as universidades passaram a promover ações divulgando novos autores africanos. Em 2019, por exemplo, aconteceu o IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária: (R)ex(s)istências Literárias na Contemporaneidade¹⁰, na Universidade Federal de Santa Catarina, no campus de Trindade, Florianópolis. Como parte das atrações do evento, a mesa-redonda “A literatura para infância em Mo-

⁹ Em abril de 2018, durante os eventos de comemoração dos 50 anos de independência do país, este teve seu nome modificado de Reino da Suazilândia para Reino de Essuatini, que significa “terra dos suázi” na língua suázi (ao invés de Swaziland, proveniente do inglês).

¹⁰ <http://hoje.unisul.br/seminarios-destacam-a-literatura-infantil-e-juvenil/>

çambique” contou com a presença dos jovens escritores moçambicanos Mauro Brito, Celso C. Cossa e Pedro Pereira Lopes. No entanto, conheci este último autor há poucos anos, ainda em Moçambique, onde tive a oportunidade de participar do lançamento de seu livro *A História do João Gala-Gala*, um livro infanto-juvenil publicado pela Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa e que conta com ilustrações de Luís Cardoso. O livro é baseado na biografia de Chico António, músico moçambicano, e narra a aventura de um rapaz, do campo para as margens das ruas da cidade, onde semeia amigos e histórias e recolhe sons e harmonias com que mais tarde comporá as suas canções.



Da direita para a esquerda, Pedro Pereira Lopes, Mafuane Oliveira, Celso C. Cossa e Mauro Brito, escritores moçambicanos. Breve encontro em Novembro de 2019, em São Paulo - Acervo pessoal

Se, em 2008, a escola em que eu trabalhava apresentava apenas Mia Couto, como ícone literário africano para infância, agora, a partir das minhas pesquisas, é possível apresentar Moçambique destacando também Mário Lemos, Rogério Manjate, Ungulani Ba Ka Khosa, Eliane N’Zualo e a diversidade da nova geração de jovens escritores talentosos, já citados.

E desde 2009, quando da minha primeira oficina na UNESP-Assis, nunca mais deixei de partilhar com outras educadoras e educadores minhas descobertas, meus erros e acertos no meio do caminho. O Projeto Chaveiroeiro vem se consolidando em minha experiência como narradora de histórias em ambientes de educação formal e informal, alinhado às minhas reflexões e sistematização de uma metodologia de ensino para formar novas/os contadoras/es de histórias e professoras/es.



Oficina para Gestores durante o Seminário Leituraço, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, realizada em Agosto de 2016 - Acervo pessoal

Em 2016, tive a felicidade de ser uma das arte/educadoras contratadas pelo Núcleo Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nele, atuei como arte-educadora da temática de arte, literatura, cultura e história Africana e Afro-Brasileira, utilizando como linguagem artística e ferramenta de sensibilização pedagógica minha área de especialização: a contação de histórias e mediação de leitura. No mesmo período, assim como agora, atuei como professora de Cultura Brasileira, numa instituição privada de ensino bilíngue (inglês/português), ministrando aulas para estudantes estrangeiros e brasileiros na educação infantil e fundamental I, experiência que tem proporcionado reflexões importantes sobre minha prática como arte/educadora

Todas essas experiências profissionais e artísticas potencializaram as minhas reflexões a respeito das diferenças entre a fundamentação teórica das diretrizes estabelecidas pelas referidas leis de educação étnico-racial e sua efetiva implementação nas práticas e metodologias educacionais cotidianas. Neste campo da arte-educação, desejo compreender como, por meio da literatura infantil e

linguagem artística da contação de histórias, pode-se construir de fato práticas antirracistas (GOMES, 2012), tendo como premissa a superação do etnocentrismo europeu, que ainda estrutura as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, assim como nos sistemas de educação formal e a maior parte de nossos parâmetros curriculares.

Ainda não tenho respostas, nem fórmulas mágicas. Sigo com as pesquisas independentes nas margens da universidade, mas cada vez mais entregue, imersa na literatura infantil, nos contos populares e na paixão pela formação de professores. Se hoje eu pudesse reencontrar o diretor geral do banco em que trabalhei, eu poderia responder com orgulho àquela pergunta arrogante sobre onde é a escola vai me levar. A escola me levou a conhecer São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Portugal, Cuba, Moçambique e Chile. Não me levou ao mítico Quilombo dos Palmares, mas a conhecer resistência viva e conviver com pessoas do Quilombo do Ivaporunduva, Mandira, Pedro Cubas, Quilombo São José, Comunidade Quilombola Dito Ribeiro, Quilombo de Nossa Senhora do Rosário de Justinópolis, Comunidade Quilombola dos Arturos, Comunidade do Jatobá, Quilombo do Açude, subir o Rio Amazonas de barco e conhecer comunidades ribeirinhas e histórias da Amazônia. no Amapá, tantos lugares lindos deste país. Depois de tantas voltas e descobertas, tenho certeza que o ato de educar, formar de professores, contar histórias, pesquisar, transcriar essa cultura afro-luso-ameríndia é um caminho sem volta para essa quase bancária, quase atriz, quase jornalista e hoje devota convicta do poder da educação e da literatura infantil na transformação do ser humano e conseqüentemente de um mundo melhor.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Conferência apresentada ao TED — Technology, Entertainment, Design. Oxford, Reino Unido, jul. 2009. Trad. Goreti Araújo. Rev. Paulo Calçada. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript>.

CÁRDENAS ANGULO, Teresa. Mão Sereia. Trad. Michelle Strzoda. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, Jan./Jun. 1988.

HAMPATÉ- BÂ, Amadou. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) *História geral da África*. v.1: Metodologia e pré-história da África, Brasília: Ática/Unesco, 1982.

NUNES, Gabriela. Vovó Cici e o Saber Ancestral das histórias. Site *Saravá: memórias e afetos*. Disponível em: <<http://www.saravacidade.com.br/ser/vovo-cici-e-o-saber-ancestral-das-historias/>>.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique. Salvador: EDUNEB, 2014.

PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. *Informação Profissões*, v.5, n.2, p. 4-31, Jul/Dez. 2016.

Poesias, Contos e Textos Literários

Advogado pardo no Tribunal

Cristóvão Santos Junior¹

E mais um dia afronto a hostilidade
da elite branca e vil que me detesta.

Aqui no Tribunal a iniquidade
aflige a minha pele e a minha testa...

Por mais que eu diga, afirme, exija ou brade,
Sou vítima do olhar que me molesta...

E, nessa dor, eu sinto a impunidade
De um racismo que encontra sua fresta...

São sorrisos de pura tirania!
São sopros torpes de ódio e de desdém!
São tiros de um rancor que me asfixia!

Mas sigo protestando com meu rosto,
feliz de meu nariz que se mantém
erguido contra o nojo predisposto!

¹ Doutorando no PPG em Literatura e Cultura, da Universidade Federal da Bahia. Mestre (2019) em Literatura e Cultura pelo mesmo PPG.