



Literatura infantojuvenil: saberes e fazeres literários

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
Elisângela Mesquita Silva
Maria Zilda da Cunha
(Orgs.)

Literatura infantojuvenil: saberes e fazeres literários

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
Elisângela Mesquita Silva
Maria Zilda da Cunha
(Orgs.)

 Dialogarts
2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Mario Sergio Alves Carneiro

DIALOGARTS

Coordenadores

Flavio García

Darcilia Simões

CONSELHO EDITORIAL

Estudos de Língua

Darcilia Simões (Presidente)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Denise Salim Santos (UERJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)

Eleone Ferraz de Assis (UEG)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Kleber Aparecido da Silva (UNB)

Lucia Santaella (PUCSP)

Maria Carlota Rosa (UFRJ)

Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)

Maria Jussara Abraçado (UFF)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)

Nataníel dos Santos Gomes (UEMS)

Paolo Torresan (UFF)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Simone Rezende (EBAC, SP)

Vânia Casseb Galvão (UFG)

Dora Riestra (Universidade do Rio Negro, AR)

Paulo Osório (UBI, PT)

Maria João Marçalo (UÉvora, PT)

Massimo Leone (UNITO, IT; Universidade de Xangai, CH)

Estudos de Literatura

Flavio García (Presidente)

Júlio França (UERJ)

Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Regina Michelli (UERJ)

Tania Camara (UERJ)

Ana Crélia Dias (UFRJ)

André Cardoso (UFF)

Claudio Zanini (UFRGS)

Daniel Serravallo de Sá (UFSC)

Diógenes Buenos Aires (UESPI)

Enéias Tavares (UFSM)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

Teresa López Pellisa (UAH, ES)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)

Ana Margarida Ramos (UA, PT)

Dale Knickerbocker (ECU, EUA)

David Roas (UAB, ES)

Inocência Mata (ULisboa, PT)

Maria João Simões (UC, PT)

Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Dialogarts

DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D, Maracanã

Rio de Janeiro – RJ - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>



Revisão

NuTraT – Supervisão de Tuane Silva Mattos
Rômulo Lumertz Rocha
Alyson Oliveira Silva da Costa
Cinthia Hellen Martiniano

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico
Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Literatura infantojuvenil: saberes e fazeres literários
S237 Organização: Rita de Cássia Silva Dionísio Santos
S586 Elisângela Mesquita Silva
C972 Maria Zilda da Cunha

Edição: Flavio García

Regina Michelli

Capa: Raphael Fernandes

Diagramação: Tuane da Silva Mattos

Rio de Janeiro: Dialogarts
2022, 1ª ed.

800 – Literatura

ISBN 978-65-5683-047-6

Literatura. Infantojuvenil. Diálogo. Interartes. Educação.

SUMÁRIO

Apresentação	5
Literatura Infantil/Juvenil contemporânea e recursos potencializadores de sentido no processo criativo	11
<i>Aventuras de Alice no País das Maravilhas</i> de Lewis Carroll e <i>O Iustre</i> de Clarice Lispector, um diálogo entre fazeres e saberes literários	18
Alexina de Magalhães Pinto: contribuições para a história da Literatura Infantil brasileira	33
As múltiplas autorias em S.	49
C. S. Lewis e Lúcia Miguel Pereira – O conto de fadas e a escrita para crianças	64
<i>Cantigas das crianças e do povo e Danças populares</i>, de Alexina de Magalhães Pinto: temáticas de ontem e de hoje	78
Leitura do conto “<i>As Flores De Idinha</i>”: à procura da categoria autoral em H. C. Andersen	94
A literatura contemporânea como espaço narrativo de construção de saber no ensino médio	118
Lidando com o outro: o híbrido como eu na literatura contemporânea endereçada a crianças e jovens	136
O maravilhoso em narrativas de Maria José de Queiroz	147
Línguas de prata e livros vivos: a metaficcionalidade em “A história sem fim” e “Mundo de tinta”	160
Maria Lysia Corrêa de Araújo e o duplo destinatário	176
A leitura poética de Beatriz Martín Vidal: alguns contos de fadas e seus enigmas	187
Vivências poéticas na pré-escola	207
Ensino de literatura no século XXI: uma reflexão necessária	222
O ar puro da poesia infantil de Laís Corrêa de Araújo	234

APRESENTAÇÃO

A produção literária contemporânea endereçada a crianças e jovens apresenta um volume bastante expressivo de obras que vêm sendo lançadas no mercado editorial.

Seguramente, promove-se, desse modo, uma inaudita diversidade de títulos, de abordagens e importante variedade na configuração da produção livresca. Essa produção insere-se em uma agenda movida por elementos com diferentes papéis sociais e culturais, como a família, a escola, a editora, a livraria, a mídia que as validam e as colocam em circulação. Diante de tal multiplicidade, importa pensar em alguns desafios que são postos em face da competência que nos cabe, como educadores, e dos saberes que desenvolvemos para nortear o nosso fazer. Da perspectiva da educação literária, vale refletir acerca dos novos horizontes que se abrem aos padrões estéticos e de literariedade.

É fato que os diálogos entre os códigos e linguagens que migram para o livro destinado a crianças e jovens, em face das relações entre as várias artes e mídias, que entram em interação nesse cenário, instauram uma nova instância autoral: outros autores estarão implicados na obra, bem como ocorre, não raras vezes, a introdução de uma instância discursiva na sua materialidade. Neste contexto, é que eventos fortalecem a reflexão sobre a nova ordem da literatura e dos leitores deste novo século.

Nessa perspectiva, a partir do *II Encontro Nacional de Literatura Infantil/Juvenil – II EnLIJ – e I Congresso Internacional de Literatura Infantil/Juvenil – I CILIJ -*, focalizado sobre “questões e temáticas de ontem e de hoje”, teve-se como objetivo congrega pesquisadores em torno de questões que promoveram variadas reflexões sobre textos teóricos e ficcionais, articulando teorias e práticas. Bem como possíveis relações intertextuais e revisionistas travadas entre tempos e espaços. Assim também, fomentar diálogos entre linguagens, suportes, saberes, contemplando, como foco norteador, a literatura potencialmente destinada a crianças e jovens.

O congresso é uma ação do Grupo de Pesquisa-CNPq Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (EnLIJ), do Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ), do Seminário Permanente de Estudos Literários da UERJ (SePEL-UERJ) e da Unidade de Desenvolvimento Tecnológico

Laboratório Multidisciplinar de Semiótica (UDT LABSEM), com apoio dos GTs da ANPOLL Leitura e Literatura Infantil e Juvenil e Vertentes do Insólito Ficcional, do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ e do Instituto de Letras da UERJ.

Na senda desses saberes e fazeres acima referidos, o *Simpósio 15: Literatura infantojuvenil: saberes e fazeres literários*, sob a coordenação das Professoras Doutora Maria Zilda da Cunha, Doutora Rita de Cássia Silva Dionísio Santos e Mestre Elisângela Mesquita Silva, como parte do II Encontro Nacional e I Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil – CLIJ, objetivou propiciar reflexões acerca de exigências que a contemporaneidade nos impõe, notadamente, em se tratando de lidar com o universo da Literatura.

Em face da expressiva contribuição dos participantes, propomo-nos a reunir os textos que aportam os estudos apresentados em forma de um e-book. Assim, os capítulos que compõem esta coletânea perfazem um cenário de tessituras textuais que entrelaçam leitor e texto numa interação e interlocução diacrônica e sincrônica. Igualmente, os ensaios fomentam a rede subjetiva de saberes e fazeres – porque cada leitor capta e se apropria à sua maneira dos textos que lê – concentrados em experiências multifacetadas.

Destarte, apresentam-se aqui, em forma de capítulos, vozes das quais ressoam preocupações e estudos acerca da Literatura Infantil e Juvenil, sua dimensão de arte, enquanto Literatura, e que, no âmbito das relações com a educação, com o ensinar e o aprender, enovelam-se em questões entre as quais figuram saberes e fazeres literários, inevitavelmente, inseparáveis do engendrar de perspectivas que versam temáticas de ontem e de hoje. Assim, compõem esta nossa obra:

“Literatura infantil/juvenil contemporânea e recursos potencializadores de sentido no processo criativo”, de Adriana Araldo, abre o conjunto de textos com atenta reflexão acerca de obras marcadas especialmente pela hibridização, entendendo o livro como unidade de significação, e reconhecendo a engenhosidade dos elementos de sua composição que agregam potencial lúdico e valor estético às obras, ampliando possibilidades perceptivas.

O segundo capítulo intitulado “Aventuras de Alice no país das maravilhas de Lewis Carroll e O lustre de Clarice Lispector, um diálogo entre fazeres e saberes literários”, de autoria de Bianca Leão Bertin e Maria Zilda da Cunha, propõe uma

singular visada ao universo clariciano em diálogo com Alice de Lewis Carrol, pela via do comparativismo literário.

“Alexina de Magalhães Pinto: contribuições para a história da literatura infantil brasileira”, que apresenta instigante estudo sobre a escritora, folclorista, musicista e educadora Alexina de Magalhães Pinto e os contributos expressivos que essa autora inscreve na história literária brasileira, com vistas ao universo da criança, é ensaio de autoria de Celiane Ferreira Reis e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos.

De Diana Navas e Luara Teixeira de Almeida é o capítulo intitulado “As múltiplas autorias em S”. Navas e Almeida propõem uma leitura analítica do livro concebido e produzido pelo produtor norte-americano J.J. Abrams, escrito pelo roteirista Doug Dorst, com projeto gráfico original de Paul Kepple. Optando pela obra traduzida no Brasil, as autoras analisam aspectos relacionados às múltiplas narrativas que se entrecruzam; presença de protagonistas que transitam da juventude para a idade adulta, do suspense, do mistério e dos traços fantásticos na construção narrativa – conjunto de traços que atraem os jovens leitores. Refletem acerca de cada uma das instâncias autorais presentes, ampliando a concepção de autoria.

“C. S. Lewis e Lúcia Miguel Pereira – o conto de fadas e a escrita para crianças” é o título do quinto capítulo. Neste texto, Edwrigens A. Ribeiro Lopes de Almeida recupera lances da história da Literatura Infantil e Juvenil e propõe uma leitura reflexiva de escritas de C. S. Lewis e de Lúcia Miguel Pereira, autores atuantes em distintos contextos políticos e sociais, mas que compactuam a ocupação com a literatura para crianças, na execução de obras e no exercício da crítica sobre o conteúdo, a forma e os objetivos entrevistados na época, nesse universo ficcional.

De autoria de Elisângela Mesquita Silva, Maria Zilda da Cunha e de Rita de Cássia Dionísio Silva Santos é o ensaio sobre a mineira, de inteligência astuciosa e de ousadia feminina para além de seu tempo – Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921). As autoras, em “*Cantigas das crianças e do povo e danças populares*, de Alexina de Magalhães Pinto: temáticas de ontem e de hoje”, desvelam como, voltando-se para a infância, a composição da folclorista traz inovações para a época de produção, bem como índices potentes de questões que se fazem reverberar nos dias atuais.

Euclides Lins de Oliveira Neto brinda-nos com uma reflexão instigante acerca de aspectos relacionados às questões de autoria. Seleciona um conto que traz algumas

personagens em seu título e que para alguns historiadores da literatura de Andersen, teria sido escrito para uma pequena menina que ficara órfã de mãe: Ida Thiele. “Leitura do conto *As flores de Idinha*: à procura da categoria autoral em H. C. Andersen” é um convite ao leitor que, acostumado à literatura infantil produzida por Andersen, gostaria de saber mais sobre a sua produção.

“A literatura contemporânea como espaço narrativo de construção de saber no ensino médio”, de autoria de Francisco Thiago Chaves de Oliveira, Carlos Henrique Andrade de Sousa e Elcimar Simão Martins, coloca sob mira uma polêmica acerca do processo de massificação que mobiliza a indústria na sua busca incessante pelo próximo produto que deverá ser amplamente consumido. Esse produto é caracterizado por um curto prazo de validade que finda até a próxima “grande descoberta” do mercado. Nesse contexto, questiona-se como a literatura labora com uma representação do mundo real e, ao mesmo tempo, possibilita a vivência do impossível, com o poder de deslocar o leitor para lugares nunca imaginados. Estará a literatura contemporânea ou pós-moderna cumprindo esse papel em sala de aula com alunos do Ensino Médio?

O nono capítulo deste livro é de Fernanda Marques Granato e, como o título já sinaliza, “Lidando com o outro: o híbrido como eu na literatura contemporânea endereçada a crianças e jovens”, o texto se propõe a uma intrigante leitura analítica de excertos selecionados comparados em que a ênfase está na forma como se caracteriza o eu como híbrido, em como se cria o eu pelo outro, e em como se lida com a existência do outro, a identidade e a diferença, e a identidade na diferença, nas obras *Muito esquisito* (2017), de Alexandre Brito e Gustavo Piqueira, e *A Galinha e outros bichos inteligentes* (2021), de Ronald Polito e Guto Lacaz.

“O maravilhoso em narrativas de Maria José de Queiroz”, de Jaciane Muniz de Aguiar e Rita de Cássia Silva Dionísio Santos, é um texto que elabora, sob o signo do maravilhoso, uma análise de narrativas da escritora mineira Maria José de Queiroz.

Jessica Ribeiro Bombonato, em seu texto, traz um estudo da trilogia *Mundo de Tinta* (*Tintenwelt*) de Cornelia Funke, e do livro *A história sem fim* (*Die unendliche Geschichte*), de Michael Ende. O capítulo “Línguas de prata e livros vivos: a metaficcionalidade em *A história sem fim* e *Mundo de tinta*” apresenta uma análise dos procedimentos estilísticos que conferem uma forma expressiva de se criar um

espaço contemplativo sobre o próprio fazer literário, nublando a ilusão de separação entre realidade e ficção, que cada um dos autores desenvolve.

O décimo segundo capítulo, intitulado “Maria Lysia Corrêa de Araújo e o duplo destinatário”, é de Kelen Benfenatti Paiva. A escritora e atriz, que teve uma produção significativa, mas pouco conhecida na atualidade, recebe a atenção, neste ensaio, sobretudo no que tange à sua escritura sobre solidão e incomunicabilidade humana.

“A leitura poética de Beatriz Martín Vidal: alguns contos de fadas e seus enigmas” de autoria de Maria Zilda da Cunha e Regina Célia Ruiz é um ensaio que faz reverberar o encanto das fadas na tessitura poética que a artista plástica espanhola Beatriz Vidal realiza entre o jogo da imagem e do verbo em obras de Literatura de recepção infantil e juvenil.

Compondo o décimo quarto capítulo desta obra, encontramos “Vivências poéticas na pré-escola”. Texto realizado por Melina Sauer Giacomini, Flávia Brocchetto Ramos e Marli Cristina Tasca Marangoni, que apresenta parte da investigação “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças da Pré-escola”, cujo objetivo é examinar a relação de crianças da Pré-escola com a poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD literário (2018).

“Ensino de literatura no século XXI: uma reflexão necessária” de Noêmia Coutinho Pereira Lopes enfoca aulas de literatura na Educação Básica, em tempos de pandemia, ressaltando a importância da Literatura no âmbito da formação humana.

“Ar puro da poesia de Laís Correa de Araújo”, de Ozana Aparecida do Sacramento, constitui o último capítulo desta coletânea, abrindo perspectivas de estudo acerca de alguns artifícios próprios do texto poético em obras infantis da poeta mineira Laís Corrêa de Araújo.

Em suma, importa ressaltar que os textos aqui dispostos enfeixam hipóteses, vozes e promissoras discussões. Eles, seguramente, possibilitarão ao leitor reconhecer e ampliar a multiplicidade de conhecimentos inerentes à Literatura Infantil e Juvenil, área do saber que ganha projeção na contemporaneidade, mas cuja tessitura se faz de fios puxados de experiências e vivências humanas que atravessam o tempo, a história, a cultura, tramando-se nos meandros e labirintos da história. Ora em prosa, ora em cantos poéticos, ora em imagens, são esses os virtuais sentidos que poderão

reverberar no imaginário das novas gerações, acumulando e disseminando saberes e produzindo fazeres literários.

As Organizadoras.

LITERATURA INFANTIL/JUVENIL CONTEMPORÂNEA E RECURSOS POTENCIALIZADORES DE SENTIDO NO PROCESSO CRIATIVO

Adriana F. A. Araldo¹

“O universo digital inaugurou um modo de ler inteiramente novo, ou seja, a leitura interativa, com seus inegáveis ingredientes lúdicos”.

Lucia Santaella

Realizar um estudo sobre a literatura na contemporaneidade implica reconhecer a profusão de obras dirigidas a um público bastante heterogêneo e guiado pelos mais variados interesses, temáticas e preferências de leitura, materializados em livros, de diferentes formatos e configurações, que coexistem num espaço e tempo fluidos, híbridos, de ágeis mobilidades e onde tudo o que é novo, já chega velho e pronto para ser substituído.

Assim, livros tradicionais, contendo longos textos, pouca (ou nenhuma) imagem (grande parte em reedições, devido à força expressiva de suas narrativas, resistindo ao tempo), dividem o espaço com livros em diferentes tamanhos e formatos, como os digitais, os *e-books*, que oferecem recursos da tecnologia; e com produções impressas, bem cuidadas e inovadoras, que investem sobremaneira na materialidade e na interação com o leitor, como os chamados livros-objeto e os livros-ilustrados. Nessa linha das obras que apresentam importantes inovações estéticas, explorando recursos expressivos de diferentes linguagens, sobressai a Literatura Infantil/Juvenil.

Contrariando o pensamento redutor daqueles que ainda veem a literatura para o público jovem como arte menor, este artigo intenciona confirmar a Literatura Infantil/Juvenil como arte importante e como o lugar em que ocorrem relevantes inovações estéticas, com produções que se destacam pela exploração do potencial significativo das linguagens, despertando a atenção de leitores de todas as idades, de pesquisadores e do público apreciador da boa literatura.

“Fazer a palavra virar coisa” sempre foi um dos objetivos de artistas no trabalho com a palavra poética. Hoje, no livro para crianças e jovens, essa intenção torna-se ainda mais evidente com experimentações artísticas que integram linguagem verbal, linguagem visual e projeto gráfico, possibilitando às palavras ganharem corpo e às

¹Mestre pela USP.

Lattes: cnpq.br/8011654909387377.

E-mail: adriaraldo@gmail.com.

imagens, movimentos, ações que contribuem para transformar o livro em um novo objeto estético.

Sobre o diálogo entre linguagens, Lucia Santaella esclarece que

embora seja marca registrada das culturas de todo o continente latino-americano, é no Brasil que o hibridismo cultural encontra sua expressão aguda. A cultura brasileira é fundamentalmente uma cultura oral, visual, corpórea, tátil, na qual tudo se mistura, em termos lógicos, podendo ser chamada de cultura *fuzzy*. (SANTAELLA, 2021, p. 1014)

No Brasil, o hibridismo e seus efeitos sobre as linguagens vêm imprimindo suas marcas em produções literárias recentes e de alto nível, destinadas ao público jovem, marcadas especialmente pela tríade intersemiótica: texto - imagem - design.

Dar seguimento à leitura de obras marcadas especialmente pela hibridização requer entender o objeto livro como unidade de significação, cujos elementos presentes em sua composição contribuem reforçando e enriquecendo os sentidos do texto: formato e tamanho do livro, capa, cores, contrastes, papel, dobras, recortes, tipografia, tipo de fonte, texturas, uso das técnicas de ilustração, uso da linguagem textual, seleção vocabular, linguagem simbólica, posicionamento do narrador no texto, distribuição do texto nas páginas... Elementos justificados por intenções textuais, que agregam potencial lúdico e valor estético às obras, ampliando possibilidades perceptivas.

Esse trabalho minucioso de seleção e exploração dos recursos expressivos de linguagem denuncia a voz autoral e ilumina os caminhos da leitura, estabelecendo relações de sentido entre a obra e o público leitor.

Investindo em pluralidades sógnicas, cujos diálogos intersemióticos efetivam a potencialização dos sentidos, artistas como Odilon Moraes, Renato Moriconi, Alexandre Rampazo, entre outros, traçam caminhos inovadores para os livros destinados às crianças e jovens, engendrando experiências leitoras surpreendentes.

Sendo assim, serão apresentadas obras destinadas ao público jovem, produzidas por esses autores contemporâneos, com o propósito de destacar a importância e os efeitos no uso de recursos expressivos das linguagens, sem a pretensão de consumir a análise literária: *Ismália e Rosa* de Odilon Moraes, *Bárbaro* de Renato Moriconi e *Pinóquio, o livro das pequenas verdades* de Alexandre Rampazo.

1. O livro *Ismália* - Odilon Moraes

O conhecido poema simbolista *Ismália*, de Alphonsus Guimarães, recebe novas formas, contornos, cores e sentidos nas mãos criativas do escritor e ilustrador Odilon Moraes. O pequeno livro, no formato sanfonado, abre-se verticalmente para a leitura, conferindo carga dramática ao poema. O contraste entre as cores revela os contrastes da alma da personagem, o claro e o escuro, luz e sombra, interior e exterior, conflitos de Ismália, que vive entre o real e o irreal.

O poema apresenta-se dividido em quadros, semelhantes a *slides*, dispostos verticalmente, verso a verso, em direção ao chão.

Se no poema de Alphonsus Guimarães, pode-se imaginar a queda de Ismália, no livro de Odilon Moraes, a disposição vertical das imagens – a sequência de quadros à semelhança da linguagem cinematográfica – possibilita acompanhar o momento em que ela se atira ao mar.

Mais do que contar, o livro mostra a altura da queda de Ismália. Explorado dessa maneira, o projeto gráfico consegue imprimir movimento, ritmo, materializar a caída da personagem e intensificar sobremaneira o potencial emotivo, incorporando ao texto novos sentidos, compondo unidade de significação bastante expressiva. O próprio manuseio do livro-sanfona favorece a participação do leitor, como leitor que testemunha o drama da personagem.

Percebe-se a presença de uma voz autoral que, dialogando com a voz do texto verbal, trabalha imagem e projeto gráfico no sentido de potencializar a carga dramática do poema, conduzindo, todo momento, por meio dos recursos de linguagem, o olhar do leitor no sentido dos movimentos de Ismália, em direção às águas do mar.

Nesse suporte, o poema *Ismália*, de Alphonsus Guimarães, transforma-se num novo objeto estético, possibilitando nova experiência de leitura.

2. Rosa, de Odilon Moraes

Em *Rosa*, Odilon Moraes subverte a questão da imagem como projeção da narrativa verbal, exigindo, dessa forma, uma postura mais atenta do leitor.

Nesse projeto, narrativa verbal e narrativa visual não coincidem, contando histórias de tempos diferentes.

A narrativa verbal conta a história do passado da personagem e deixa evidente a intertextualidade com o conto de Guimarães Rosa, *A Terceira Margem do Rio*.

A narrativa visual, revelando o tempo presente, exhibe a personagem, já adulta, e o retorno ao vilarejo de sua infância, a fim de recompor sua história e compreender o incompreensível.

A ilustração em tons de terra imprime à obra tensão, drama, densidade, e os traços, esboçados, revelam a vida humana ainda em processo, inacabada e transmitindo ao cenário um tom de hostilidade e tristeza. Já as páginas finais, pouco preenchidas por imagens e texto, colaboram na representação do vazio, da solidão, do silêncio.

Embora cause estranhamento, as duas narrativas não brigam entre si. A voz da narrativa verbal, voz das origens da personagem, encontra-se com a voz da narrativa visual, por meio do diálogo – entre o passado e o presente – fundindo-se nas margens de uma mesma história. Como águas que fluem para um mesmo rio. Unem-se quando o filho toma a canoa e segue rio abaixo, revivendo a história do pai, uma história que também é sua, mas exige esforço do leitor no sentido de estabelecer adequadas conexões de sentidos entre as linguagens visual e verbal. Esse aparente descompasso, agrega valor estético à obra e é importante que seja desvendado no processo da leitura.

A existência de uma voz autoral que, se por um lado, confunde o leitor, por outro, lança um desafio, acreditando em sua competência para a leitura do texto híbrido e em sua habilidade para articular o interessante jogo de linguagens presente na obra, ajustando os sentidos do texto. E, também, voz que, com sensibilidade, solidariza-se com o sentimento da personagem e intenta imprimir à obra *Rosa* uma continuidade, abrindo possibilidades para o reencontro entre pai e filho, em algum tempo e lugar.

3. *Bárbaro*, de Renato Moriconi

Em *Bárbaro*, livro de imagens de Renato Moriconi, a narrativa visual apresenta um jovem bárbaro, que monta em seu cavalo, e sai em busca de aventuras, enfrentando vilões, males e perigos.

O livro, em formato retangular e estreito, é perfeito para engendrar a experiência lúdica, reservando surpresas no final. Aproveitando a folha dupla, a ilustração apresenta o jovem bárbaro ocupando a página do lado esquerdo, ora na parte inferior, ora na parte superior. Dessa forma, a ação do leitor, de virar as páginas, confere mobilidade vertical à personagem, simulando saltos, lutas e agilidade diante das adversidades.

No entanto, o desfecho vem revelar uma outra narrativa: a narrativa sobre a fantasia de uma criança que se diverte num carrossel. Aqui, as expectativas de leitura criadas inicialmente, tornam-se inválidas, e o elemento surpresa aciona a reorganização dos recursos expressivos na composição de uma nova história. É preciso reforçar a relevância do projeto gráfico na constituição da obra de Moriconi, especialmente no que diz respeito à escolha do formato do livro e à disposição da imagem da personagem nas páginas, como recursos emprestados do cinema, que motivados pelo folhear, simulam os movimentos de sobe e desce do carrossel.

Pode-se ouvir, aqui, a voz autoral que intenciona desorientar o leitor, levando-o a criar falsas expectativas de leitura, obedecendo ao projeto lúdico da obra: propor o jogo ao leitor e brincar com a percepção infantil, marcada pela oposição fantasia e realidade, entre o que parece, mas não é.

Todos esses recursos, materializados em imagem, movimento, formato, índices visuais, contribuem para a unidade textual, ampliando as relações e possibilidades de sentido, promovendo interessante experiência estética.

4. *Pinóquio, o livro das pequenas verdades*, de Alexandre Rampazo

Em *Pinóquio, o livro das pequenas verdades*, Alexandre Rampazo retoma a história do boneco de madeira, de Collodi, para refletir sobre a questão da identidade.

O livro apresenta-se em formato retangular, vertical. A capa em tom de papel kraft, de aspecto rústico, faz alusão à madeira que deu origem ao boneco. Nesse formato, a costura do livro passa por um processo de ressignificação, simulando um espelho entre as personagens e o livro transforma-se em um objeto que sugere o espelhamento.

As ilustrações, ocupando folhas duplas, vão apresentando a personagem Pinóquio à esquerda do espelho central. À direita, pode-se visualizar a imagem de

personagens em que Pinóquio procura espelhar-se em busca de sua identidade. E assim, o boneco de madeira segue em busca do seu Eu no reflexo dos outros.

O projeto gráfico disponibiliza um encarte que, ao ser desdobrado pelo leitor, vem a simular o nariz de Pinóquio e o crescimento natural dos galhos da árvore. Pinóquio, diante da árvore, reconhece sua essência.

Os recursos de linguagem presentes no livro não narram o crescimento do nariz de Pinóquio apenas. O livro mostra. É mediante o desdobrar de páginas, pela ação das mãos do leitor, que o nariz de Pinóquio cresce e o livro ganha movimento. A exploração das materialidades, em conjunto com os textos verbal e visual, enriquece a unidade de significação, proporcionando ao leitor novas descobertas e o efeito lúdico.

Nota-se a voz autoral que pede a participação do leitor, oferecendo a ele o jogo de movimento, de descobertas e de progressão da história. Esse processo faz do leitor um agente, que auxilia na busca da identidade da personagem. E voz autoral que, dialogando com o texto de Collodi, acredita que a grande transformação é aquela que passa pela valorização e aceitação de si mesmo.

5. Considerações finais

É sempre importante salientar que não é por meio de um olhar redutor que estudiosos e autores de Literatura Infantil/Juvenil se dirigem aos jovens, e nem de forma simplista a Literatura apresenta-se a esse público. Ora de que trata a Literatura Infantil, senão de amor, respeito, culpa, arrependimento, perdão, morte, descobertas, esperança, verdades, autoconhecimento, fantasia, ou seja, temas que correspondem às inquietações de todas as pessoas?

A Literatura Infantil/Juvenil que se apresenta ao público, em nossos dias, atravessa um período de muita produção e inventividade no uso dos recursos de linguagens. Prova disso é a atração que vem exercendo sobre leitores de diferentes idades, que demonstram interesse pela qualidade de seus textos, pelas ilustrações, pela riqueza do projeto gráfico, enfim, pela unidade textual.

Faz-se necessário observar que a leitura, enquanto processo cognitivo, veio a sofrer significativas transformações devido à revolução tecnológica e consequente digitalização da cultura deste tempo líquido, como denominou Bauman. Um tempo de transformações rápidas, apressadas, tempo que dilui elementos e favorece a mescla

de todas as coisas: “os leitores mudam porque mudam as linguagens” (SANTAELLA, 2021, p. 221).

Uma vez que habilidades criativas e artísticas não cessam no sentido de transformar o livro infantil em objeto de grande expressividade, cada vez mais interativo, enriquecido pelos diálogos entre linguagens, – como demonstram as obras analisadas – a leitura vem a exigir novas posturas e “quanto mais competência um leitor tiver nessas diferenciadas facetas do ato de ler, tanto mais ricas e diferenciadas são suas habilidades cognitivas e seu preparo para a vida” (SANTAELLA, 2021, p. 984).

A Literatura Infantil/Juvenil é “coisa de gente grande”.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MORAES, Odilon. *Rosa*. Curitiba: Olho de Vidro, 2017.
- MORAES, Odilon. *Ismália*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2018.
- MORICONI, Renato. *Bárbaro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- RAMPAZO, Alexandre. *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. São Paulo: Boitatá, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. *Humanos hiperhíbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*. São Paulo: Paulus, 2021. [Livro eletrônico]

AVENTURAS DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS DE LEWIS CARROLL E O LUSTRE DE CLARICE LISPECTOR, UM DIÁLOGO ENTRE FAZERES E SABERES LITERÁRIOS

Bianca Leão Bertin¹
Maria Zilda da Cunha²

“Who are you?’ said the Caterpillar. [...] Alice replied [...] ‘I – I hardly know, Sir, just at present – at least I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.’”

Lewis Carroll

“Ela seria fluida durante toda a vida”.

Clarice Lispector

O ensaio propõe-se a uma leitura, pelo viés dos estudos comparados de literatura, de dois textos, a saber: *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *O Lustre*, de Clarice Lispector. Para tanto, buscar-se-á elementos compositivos que alinhem semelhanças entre as obras, notadamente ao que se refere às temáticas que apresentam. Importa reter que traremos, sob consideração, singularidades de cada autor, uma vez que, mesmo aproximando-se em termos de temas análogos, reservam formas diversas de os expressarem. Convirá salientar o fato de que examinaremos, sobretudo, o diálogo entre os textos de Carroll e de Lispector, por meio de algumas ilustrações, buscando ressaltar o modo como enovelam as temáticas abordadas, quais sejam: questionamentos sobre identidade, autodescoberta e descoberta do mundo.

A obra *O Lustre*, de autoria de Clarice Lispector (1920-1977), publicada em 1946, notavelmente construída com movimentos que engendram a narrativa, de modo a modular a composição da trama no sentido espacial externo, e interno – tal como visualizamos pela mobilidade campo/cidade/campo/cidade, lustrando o primeiro caso e as impressões íntimas de Virgínia sobre o mundo, acerca do que ocorre a seu redor, seus sentimentos, como eventos a caracterizar a narrativa segundo uma perspectiva interior da protagonista. Desse modo, pode-se notar, desde o início da obra, as fortes

¹Mestranda pela USP em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8223336714820036>.
E-mail: bianca.bertin@usp.br.

²Docente da USP do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4302400907230914>.
E-mail: mzcl@usp.br.

reverberações da vivência infantil de Virgínia no campo, as quais serão fundamentais para o entendimento do romance.

Antonio Candido, ao comentar a obra clariciana *Perto do Coração Selvagem* (1943), assevera que a “narrativa se desenvolve a princípio em dois planos, alternando a vida atual com a infância da protagonista” (1970, p. 129); transportando a lição do mestre, constatamos que em *O Lustre* ocorre uma sequência cronológica, na qual há um plano em que a infância é retratada e outro em que a vida adulta é apresentada. Assim como nota Candido, neste texto de Clarice sob nossa mira, a vivência infantil da protagonista irá exercer forte influência sobre a personagem em sua fase adulta. O mundo interior de Virgínia criança será a base de toda a busca por si mesma. Suas experiências e impressões quando jovem estarão presentes todo o tempo dentro da Virgínia adulta, bem como em suas relações na cidade e no campo.

Nesta narrativa, tem-se como principais temáticas: a busca de Virgínia por si mesma, a autodescoberta e o descobrimento e entendimento de seu lugar no mundo. Segundo a crítica literária Gilda de Mello e Souza, “Virgínia tem a noção de que seu objetivo principal será a busca da perfeição de si mesma” (1989, p. 174), também:

O Lustre é um romance construído em torno de certos temas: o tema central da busca – do sentido da vida, da perfeição do ser – os temas do desencontro, da incomunicabilidade entre as criaturas, do desejo de ‘ultrapassar o mundo do possível, etc’. (1989, p. 171)

Esses temas engendram-se pelas vivências interiores da protagonista, suas impressões, seus medos e seus anseios aos acontecimentos do mundo ao seu redor, como sua interação com a natureza quando criança, sua visão do campo e da cidade, sua relação com os habitantes desses lugares, etc.

As impressões que a criança Virgínia tem do mundo são iluminadas e coloridas: “Virgínia espia o céu, as cores brilham sob o ar” (LISPECTOR, 2019, p. 23). O mundo interior da protagonista criança é descrito na obra em cores muito vivas: “Ela não sabia explicar. Para cobrir o instante dizia depressa: roxo amarelado nos bordos” (LISPECTOR, 2019, p. 23).

Ademais a menina manifesta uma relação bastante próxima com a natureza – um mundo deslumbrante, fascinante – prestando atenção até nas mínimas coisas³:

³Coisas pequenas, (por exemplo, insetos, como a barata que aparece em *Paixão Segundo G.H.* (1964)) e a natureza - como as plantas, as moléculas (por exemplo, o início de *A Hora da Estrela* (1977) em que na abertura uma molécula disse sim para outra e dessa forma surgiu a vida) - são temas muito recorrentes

Fazia [...] pequenos exercícios e compreensões sobre coisas como andar, olhar para as árvores altas, esperar de manhã clara pelo fim da tarde [...] acompanhar uma formiga [...] prestar atenção ao silêncio [...] olhar com força uma pedra, para um pássaro [...] olhar o sol até chorar sem dor [...] carregar na palma da mão um pouco de rio [...]. (LISPECTOR, 2019, p. 25-26)

Com sua imaginação aguçada – “E era também de sua qualidade saber imitar choros de bichos, às vezes de bichos que não existiam, mas poderiam existir” (LISPECTOR, 2019, p. 28). Virgínia moldava esculturas com a argila do rio, inventava canções cujas letras – para desgosto do pai – não faziam sentido, “ela cantava sem graça, puro som gritando, ultrapassando as coisas nos seus próprios termos” (LISPECTOR, 2019, p. 27), desenhava linhas abstratas “Numa serenidade extraordinária, os olhos fechados, ela desenhava brutalmente como se gritasse atentamente” (LISPECTOR, 2019, p. 36), e, com o irmão, Daniel, inventava diálogos sem sentido, deixando a mãe pasma “– Mas domingo não é redondo, só dez é que é./ – Pois eu acho domingo redondo. Acho e vejo./ Eles riam [...] E diante do olhar quase de repugnância da mãe. Daniel lhe dizia: a pobre senhora...” (LISPECTOR, 2019, p. 37).

O suposto afogamento de um homem desconhecido e o pacto de silêncio estabelecido entre Virgínia e Daniel – situações presentes no início do romance – já explicitam a força com que as experiências continuamente moldavam Virgínia. Afinal: “Ela seria fluida durante toda a vida” (LISPECTOR, 2019, p. 7).

Virgínia é uma personagem que sofre modificações em seu interior de acordo com as vivências externas, por exemplo, é muito influenciada por seu irmão Daniel. No episódio da ‘Sociedade das Sombras’, ela delata a irmã Esmeralda ao pai, corrompendo-se, porque Daniel assim determinou. Essa passagem, inclusive, marca o fim da infância da garota, aquele mundo colorido que a menina tinha formado para si. A sombra de Daniel contaminou o mundo de Virgínia tal como ocorre em uma mistura de cores em que uma nova e diferente cor é o resultado da mistura⁴ “A corrupção banhava-a de uma doce luz” (LISPECTOR, 2019, p. 76).

Em *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll (1832-1898), publicada em 1865, as principais temáticas abordadas são justamente a busca de si, a

em Clarice Lispector. Em *Alice* o tema ‘pequeno’ também aparece bastante. Alice diminui e interage com seres pequenos como a lagarta e as cartas de baralho. Alice caiu no mundo subterrâneo, portanto, é de se esperar a presença de insetos por lá. O pintor Salvador Dalí mostra insetos em algumas ilustrações que criou para a obra *Alice*.

⁴Interessante as palavras de Clarice Lispector: “Quando eu escrevo, misturo uma tinta a outra, e nasce uma nova cor” (IANNACE, 2009, p. 41).

autodescoberta, a descoberta do mundo pela perspectiva de uma criança, o questionamento da própria identidade e o entendimento da posição no mundo, “mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Afim de contas quem sou eu?’ Ah, este é o grande enigma!” (CARROLL, 2013a, p. 17-18), as mesmas temáticas que Lispector, a seu modo, trouxe a lume quando construiu o mundo interior da Virgínia criança.

Em *Alice* – narrativa em curso imaginativo que se desenrola principalmente no mundo interior da protagonista – a menina se depara com situações inusitadas: “constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com relógio para tirar de lá” (CARROLL, 2013a, p. 9) e angustiantes: “tendo se cansado de tentar, a pobre criaturinha sentou no chão e chorou” (CARROLL, 2013a, p. 14).

Alice muda de tamanho constantemente, “‘que sensação estranha!’ disse Alice; ‘devo estar encolhendo como um telescópio!’” (CARROLL, 2013a, p. 14), experimentando novas vivências. Interage com elementos ligados à natureza (conversa com animaizinhos, deseja visitar o lindo jardim, por exemplo). É bastante criativa, declama poemas sem sentido: “começou a recitar, mas sua voz soava rouca e estranha e as palavras não vieram como costumavam” (CARROLL, 2013a, p. 18) e muitos de seus diálogos e monólogos não fazem sentido: “continuou a dizer para si mesma, como num sonho: ‘Gatos comem morcegos? Gatos comem morcegos?’ e às vezes ‘Morcegos comem gatos?’” (CARROLL, 2013a, p. 11).

Cumprir sinalizar, em nossa leitura comparativa, que enquanto o mundo apresentado sob a perspectiva de Virgínia é o mundo real – mesmo sob olhos imaginativos e sonhadores – o mundo apresentado sob a perspectiva de Alice é o mundo onírico. Em *Alice*, isto implica que muitas situações ocorrem à revelia da garota, ou seja, ela não tem controle consciente sobre os acontecimentos. Já a maior parte das situações que permeiam o mundo interior da criança Virgínia ocorre em uma esfera consciente. Em algumas ocorrências a personagem também sonha, mas a maior parte da história dela (criança) ocorre quando está acordada. Ainda, cabe mencionar algumas passagens⁵ esteticamente muito próximas entre as duas obras. No capítulo “Pela toca do Coelho”, Alice cai infundavelmente em um buraco:

⁵Entre essas muitas passagens: no capítulo “A lagoa de lágrimas”, Alice quase se afoga em uma enxurrada das próprias lágrimas; em *O Lustre*, no início da história, Virgínia e Daniel observam um

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? [...] Caindo, caindo, caindo. Como não havia mais nada a fazer, Alice logo começou a falar de novo. [...] quando subitamente, bum! bum! caiu sobre um monte de gravetos e folhas secas: a queda terminara. (CARROLL, 2013a, p. 10-11)

Em certo momento, Virgínia, já adulta, adormece e a cena é descrita da seguinte forma: “Adormeceu caindo caindo caindo através do escuro” (LISPECTOR, 2019, p. 208).

Outra passagem em *O Lustre*, com Virgínia criança, lembra esse episódio da queda interminável de Alice. Trata do tema “subjetividade do tempo”:

Deixou-se escorregar pela pedra grande no meio do jardim. Um segundo apenas até alcançar o chão. Mas enquanto durava este segundo, de olhos fechados [...] ela perscrutou-o longamente, mais longamente que o próprio segundo, sentindo-o então vazio, grande como um mundo não povoado. De súbito chegou ao chão com um choque. (LISPECTOR, 2019, p. 36)

Nestas passagens, nas duas obras, o tema da subjetividade do tempo⁶ está presente. Enquanto em Alice, no mundo do sonho, o tempo demora mais do que o esperado para passar, subvertendo dessa forma as leis naturais, em *O Lustre* essa queda demora apenas subjetivamente⁷, somente sob a ótica de Virgínia.

Essas passagens, portanto, denotam similitudes e diferenças entre as duas obras: temas semelhantes, formas de abordagem diferentes.

1. O nonsense de Lewis Carrol e a “violação de sentido” de Clarice Lispector

chapéu sendo levado pelo rio e eles supõem que alguém se afogou. No capítulo “Porco e pimenta”, Alice diz estar perdida e pede indicações ao Gato de Cheshire, mas ela diz não saber aonde quer ir e ele retruca que então não importa também o caminho que tome; em *O Lustre*, Virgínia também apresenta essas indecisões sobre onde ir, muda de moradia muitas vezes (também faz o movimento campo/cidade/campo/cidade), afinal: “Virgínia caminha sem direção” (LISPECTOR, 2019, p. 23). Ainda, em Alice ocorrem frases abruptas, às vezes até grosseiras como a primeira frase que o Chapelheiro disse a ela, após um tempo em que a observou: “Seu cabelo está precisando de um corte” (CARROLL, 2013a, p. 54); ocorrem situações semelhantes em *O Lustre*, por exemplo, esta frase que Daniel disse a Virgínia: “- Você está corcunda, disse ele para começar” (LISPECTOR, 2019, p. 31). Por fim, as mudanças de tamanho que Alice sofre (que inclusive estão relacionadas a questionamentos mais profundos como busca por si mesma, por sua identidade, por seu lugar no mundo, como expresso no diálogo com a Lagarta) também se aproximam dos constantes desmaios que Virgínia sofre, principalmente na fase infantil. Virgínia, nessas ocasiões, interage de forma diferente com os espaços que a cercam: “Num relance o chão ameaçava subir até os olhos, sem violência, sem pressa. [...] caindo no fundo de um abismo, longe como uma pedra lançada do alto ao mar. Seus pés dissolviam-se em ar e o espaço era atravessado por fios luminosos, por um som frio e nervoso como o vento escapando violento por uma fresta” (LISPECTOR, 2019, p. 42).

⁶Em Alice o tema da subjetividade do tempo também é abordado no capítulo “Um chá maluco”, em que para o Chapelheiro, para a Lebre de Março e para o Arganz sempre é a hora do chá.

⁷Interessante lembrar das palavras de Antonio Candido sobre *Perto do Coração Selvagem*: “O tempo cronológico perde a razão de ser, ante a intemporalidade da ação, que fuge dele num ritmo caprichoso de duração interior” (CANDIDO, 1979, p. 129).

Em um ensaio sobre Clarice Lispector para *The New York Times*, a crítica literária Parul Sehgal comparou os estilos de Lispector e Carroll. Citou como exemplo um fragmento presente em *O Lustre*. Na comparação entre os estilos, destacou que apesar das semelhanças, há diferenças cruciais:

[...] podemos compreender melhor seus livros [os de Lispector] como uma espécie de *Alice no País das Maravilhas* arrevesado – com o jogo de palavras gnômico, a obsessão pelas denominações e os castigos inexplicáveis. (Naturalmente o coelho branco em Clarice é ‘uma lebre ferida perdendo sangue e correndo fracamente até chegar ao fim do sangue’). (SEHGAL, 2019, p. 292)

“A lebre sangra” é um exemplo de diferença significativa entre os estilos de Lispector e Carroll. Fica claro que o intuito de Lispector é chamar atenção de forma intensa, de modo que o conteúdo possa chocar, destruir uma possível alegria do leitor.

A crítica literária Gilda de Mello e Souza, em um ensaio sobre *O Lustre*, chama-nos a atenção para a linguagem na obra de Lispector; a ensaísta destaca que Clarice se propõe a refletir acerca da contradição entre o mundo da palavra e o mundo do espírito. Para Gilda, o objetivo de Lispector é abordar o que existe de “complexo e contraditório” no mundo (1989, p. 171) e, para isso, precisará “violentar a linguagem” (1989, p. 171), por exemplo, distorcendo o uso esperado, corriqueiro, das palavras e as combinações entre elas. Gilda cita como exemplo o termo “mancha cansada”; a palavra “cansada”, comumente não se aplicaria como qualificativo da palavra “mancha” (1989, p. 172).

Para a ensaísta, esse uso da linguagem é pessoal e enriquecedor, pois dota a linguagem de individualidade, qualidade de seres vivos: uma “linguagem anímica” (1989, p. 172).

Entretanto, Gilda de Mello questiona se tais características como a “linguagem anímica, violentação do sentido lógico da frase, anotação do excepcional” (1989, p. 172) não estariam mais ligadas à poesia do que à prosa, e, valendo-se desse estilo, Lispector não estaria subvertendo o gênero romance.

Gilda de Mello foi muito perspicaz em abordar, de forma tão concisa, justamente, características que podem estar relacionadas a um *nonsense* em Lispector. A individualidade transportada à linguagem, enriquecendo o texto, combinada com temas instigadores e o conteúdo atípico – muitas vezes, cortante e contundente –

fazem o *nonsense* de Lispector ser apenas dela⁸: “Ela bem sabia às vezes amarrar uma coisa pela mão distante da outra e fazê-la perplexas dançar, malucas, doces, arrastadas” (LISPECTOR, 2019, p. 40).

Já o *nonsense* em Carroll está ligado aos absurdos das situações vividas pela personagem Alice. Carroll, por meio do recurso literário *nonsense*, cria situações jocosas, peculiares e até angustiantes, e, para isso, muitas vezes, se vale de conceitos desenvolvidos na própria lógica matemática⁹. Por exemplo, o diálogo: “‘Tome mais um pouco de chá’ [...] / ‘Como ainda não tomei nenhum [...] não posso tomar mais’. / ‘Você quer dizer que não pode tomar menos [...] é muito fácil tomar mais do que nada’” (2013a, p. 59). Outro exemplo de uma das formas como Carroll trabalha o *nonsense* está na passagem em que há uma discussão se seria possível decapitar um gato cuja cabeça aparece suspensa no ar, sem o resto do corpo.

Lúcia Bastos, analisando o *nonsense* em Carroll, define esse recurso como:

[...] uso criativo da linguagem, muito embora inesperado, que [...] ao mesmo tempo em que rompe com o limite da regra linguística, desafiando-a, a incorpora. Rompe-se com a expectativa, palavras novas e mesmo mundos são criados. [...] o *nonsense* não é uma desorganização linguística aleatória. (BASTOS, 2001, p. 31)

Nelly Novaes Coelho, sobre o caráter subversivo do *nonsense* em Carroll, explica: “O excesso do racionalismo vitoriano vai ser posto em questão, principalmente pelo *nonsense*” (1985, p. 128).

Portanto, Carroll utiliza o recurso *nonsense* de modo bastante individualizado, capaz de produzir diversos efeitos como criar situações atípicas e formas linguísticas absurdas no mundo aparente, mas possíveis sob o ponto de vista lógico-matemático, e até criticar a sociedade vitoriana.

Desta forma, é importante atentar para as singularidades presentes na “violação de sentido” em Lispector e no *nonsense* em Carroll, e também observar as diferenças entre os efeitos que esses dois autores buscam alcançar.

2. Diálogos entre textos e imagens

⁸Interessante lembrar as palavras de Antonio Candido sobre Lispector: “Os vocábulos são obrigados a perder o seu sentido corrente, para se amoldarem às necessidades de uma expressão sutil e tensa, de tal modo que a língua adquira o mesmo caráter dramático que o trecho” (1970, p. 129).

⁹Lewis Carroll é o pseudônimo do professor de matemática Charles Lutwidge Dodgson.

As duas obras em comparação são riquíssimas em imagens textuais. Os mundos interiores infantis retratados nelas possibilitam diálogos perfeitos entre texto e ilustração.

Em *Alice*, os cenários, vez após vez, se modificam por completo. As imagens textuais exuberantes e as situações excêntricas que Carroll cria possibilitam um campo muito atraente a inúmeros ilustradores ao longo desses mais de 150 anos de publicação.

Inicialmente, em *Alice*, é interessante contrapor a visão de dois ilustradores: John Tenniel (1820-1914) – primeiro ilustrador da edição publicada (1865) – cujas ilustrações pendem mais para o figurativo e retratam muito do período vitoriano, e o pintor surrealista Salvador Dalí (1904-1989), cujas ilustrações tendem ao abstrato e apresentam elementos oníricos (que combinam perfeitamente com a temática presente em *Alice*. Dalí, em 1969, compôs 12 ilustrações, representando os 12 capítulos que compõem a obra), próprios da corrente vanguardista do surrealismo¹⁰.

Figura 1 - Cap. Porco e Pimenta. John Tenniel, 1865



Fonte: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Figura 2 - Cap. Porco e Pimenta. Salvador Dalí, 1969



Fonte: CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland. United Kingdom: Princeton University Press, 2015.*

¹⁰O Surrealismo, movimento vanguardista iniciado por volta de 1924, inspirado pelas ideias desenvolvidas por Sigmund Freud (1856-1939), em *A Interpretação dos Sonhos* (1900), tem entre seus principais representantes Salvador Dalí. Dalí explica que “queria criar a iconografia do mundo interior – o mundo do maravilhoso, do meu pai Freud” (BUGLER et al., 2019, p. 315).

A ilustração de Tenniel (Figura1) retrata o diálogo entre Alice e o Gato de Cheshire. Neste ponto da obra, Alice está perdida e com medo do Gato (PELIANO, 2012b, p. 49), pois ele “tinha garras muito longas e um número enorme de dentes, de modo que achou que devia tratá-lo com respeito” (CARROLL, 2013a, p. 51). Entretanto, nesta passagem, Tenniel retrata Alice com uma postura mais relaxada, “com as mãos para trás” (PELIANO, 2012b, p. 49). Pelos trajes formais e pela postura empertigada de Alice, nota-se que é uma típica menina polida, vitoriana¹¹.

Já em Dalí, a ilustração (Figura 2) se refere ao capítulo inteiro, intitulado “Porco e pimenta”. Nesse capítulo, ao final, Alice trava um curioso diálogo com o Gato de Cheshire:

[...] ‘Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?’ / ‘Depende bastante de para onde quer ir’, respondeu o Gato. / ‘Não me importa muito para onde’, disse Alice. / ‘Então não importa que caminho tome’, disse o Gato. (CARROLL, 2013a, p. 51)

Nesta arte de Dalí (Figura 2), ao centro, uma árvore parece estar se desintegrando¹². Talvez a sombra do Gato apareça no galho à direita (posição semelhante à da ilustração de Tenniel), mas seus contornos não são nítidos. A copa da árvore é formada por uma espécie de representação de porco, figura presente no capítulo abordado. Acima da copa da árvore há borboletas (que podem representar metamorfose, transformação, tema recorrente na obra. Além disso, o porco, no capítulo, é uma personagem que sofreu metamorfose; antes era um bebê.), e à direita, há um outro inseto, semelhante a uma barata (o que lembra temas presentes na obra de Lispector).

Ainda, no canto superior esquerdo (Figura 2), está a figura de uma menina que representa Alice (essa mesma figura aparece nas doze ilustrações que Dalí cria para a obra). Alice está em movimento pulando corda (o brinquedo pode representar o lúdico no mundo infantil). Os cabelos dela são representados voando ao vento, pois há

¹¹Interessante observar as palavras de Adrina Peliano sobre a contradição entre a Alice criada por Carroll e a Alice ilustrada por Tenniel: “Se me projeto empaticamente nas Alices de Tenniel [...] me sinto uma menina vitoriana domesticada e contida, que não sujaria o vestido, não se jogaria no poço, não se desdobraria em serpente para conhecer seus perigos, não pensaria em comer morcego. (Essas Alices que estão no texto não aparecem nas figuras de Tenniel)” (PELIANO, 2012a, p. 7).

¹²Para Greenberg, a partir de reflexões sobre arte figurativa e abstrata, para alguns: “uma era de desintegração deve produzir uma arte de desintegração” (GREENBERG, 2001. p. 144.). Interessante lembrar que as ilustrações de Dalí para a obra são de 1969, período de significativas transformações culturais no mundo.

diversas pinceladas negras partindo da cabeça da garota. Alice aparece representada no campo, pois há montanhas ao fundo, um pássaro voando no céu e a cor predominante é azul-esverdeado. Esse conjunto pode indicar liberdade, neste caso Alice não está presa, ‘contida’, pelas regras vitorianas, tal como na ilustração de Tenniel: ela é representada livre, brincando, interagindo com a natureza (liberdade semelhante a usufruída pela criança Virgínia no campo, em *O Lustre*).

De acordo com Nicolau Sevcenko:

Carroll colocou de ponta-cabeça a própria cultura vitoriana [...] Alice, nesse sentido, é uma figura rebelde [...] Incorporando a espontaneidade, a vivacidade lúdica e a extraordinária habilidade dos petizes em parodiar o mundo dos adultos, ela desafiaria as convenções da cultura oficial, plantando as sementes da revolução estética que fundaria a arte moderna. (2009, p. 152-153)

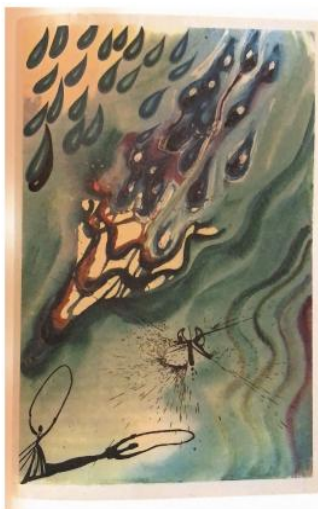
É possível observar uma proximidade entre ilustrações de Dalí para *Alice* e trechos em *O Lustre*. O mundo infantil de Virgínia é descrito com muitas cores fortes e vívidas; tudo se apresenta muito colorido. As ilustrações de Dalí são muito coloridas, as cores são fortes e vívidas também.

Alice não apresenta muitas descrições a respeito das cores. Inclusive, as primeiras ilustrações da obra foram feitas em branco e preto. A primeira versão colorida de *Alice* também teve como ilustrador o próprio Tenniel, mas só em 1890, quando foi publicada *Alice no jardim de infância*, adaptação destinada a crianças entre 0 a 5 anos. Até então nem sequer era conhecida a cor do vestido da personagem: amarelo com meias azuis (“Você há de concordar comigo que Alice está muito bonita nadando nessa ilustração, não é mesmo? Você pode ver suas meias azuis lá embaixo na água”) (CARROLL, 2013b, p. 20).

Provavelmente a proximidade entre o texto de Lispector e as ilustrações de Dalí em *Alice* é possível devido à semelhança entre os temas tratados nas obras literárias. Além disso, tanto Lispector quanto Dalí são representantes do Modernismo. O experimentalismo estético é uma das características presentes nas obras de Dalí¹³ e nas prosas de Lispector.

¹³“Salvador Dalí começou a experimentar com o surrealismo por volta de 1928, quando trabalhou [...] no filme *Um cão andaluz*. O filme substituiu os enredos e as narrativas tradicionais com uma série de sequências oníricas, algumas baseadas em sonhos reais do artista” (BUGLER *et al.*, 2019, p. 314).

Figura 3 - Cap. A Lagoa de Lágrimas. Salvador Dalí, 1969



Fonte: CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. United Kingdom: Princeton University Press, 2015.

A ilustração presente na figura 3 se refere ao capítulo “A lagoa de lágrimas”, em que Alice quase se afoga nas próprias lágrimas. Em *O Lustre*, há uma cena em que Virgínia e Daniel fitam um chapéu nas águas do rio e supõem que alguém tenha se afogado:

[...] preso a uma pedra estava um chapéu molhado, pesado e escuro de água. O rio correndo arrastava-o com brutalidade e ele resistia. Até que perdendo a última força foi levado pela correnteza ligeira e em saltos sumiu entre espumas quase alegre. (LISPECTOR, 2019, p. 8)

A angústia que Alice sente quando se dá conta da possibilidade de se afogar nas próprias lágrimas: “parece que vou ser castigada [...] afogando-me nas minhas próprias lágrimas!” (CARROLL, 2013a, p. 20) é semelhante à que Virgínia sente diante da situação do suposto afogamento:

[...] as águas correndo, ela tentou entreabrir os lábios, soprar uma palavra pálida que fosse. Como o grito impossível num pesadelo, nenhum som se ouviu [...] Sob os seus pés rumorejavam as águas – numa clara alucinação ela pensava: ah sim, então ia cair e afogar-se, ah sim. (LISPECTOR, 2019, p. 8-9)

Na figura 3, Dalí posiciona Alice no canto inferior esquerdo e as águas em movimento parecem ir em direção a ela, em uma enxurrada que, em breve, a cobrirá completamente. As águas são representadas por linhas onduladas e gotas. A

impressão é que as ondas estão se arrastando até alcançar Alice. E as gotas, aparentemente, não só atingirão Alice, mas também superarão o espaço da tela e atingirão o espaço fora dela¹⁴.

Outro tema recorrente entre as obras analisadas é o da ‘subjetividade do tempo’:

A figura 4 apresenta semelhança com a figura 2, ambas possuem uma espécie de árvore no centro da tela e borboletas nas copas das árvores. Entretanto, a árvore da figura 4 está dividida por um relógio em desintegração, que também é uma mesa de chá (dentro desse relógio estão representados utensílios domésticos como um bule e xícaras). Isso é uma clara referência à subjetividade do tempo, tema predominante no capítulo “Um chá maluco”, em que o Chapeleiro Louco acredita que o tempo está parado na hora do chá.

Os ponteiros do relógio lembram os bigodes de Dalí, e o relógio derretido é um tema muito recorrente na obra do pintor:

Os relógios [...] aludem à passagem do tempo e à morte. [...] Outros analistas especulam que os relógios derretendo refletiam a observação que os eventos dentro dos sonhos não seguem uma sequência ordenada – de que o tempo no sonho é ilógico. (BUGLER *et al.*, 2019, p. 314-315)

Por fim, é interessante tratar sobre a temática das mudanças – a metamorfose – presente não só nas obras analisadas até então, mas também evidenciada na pintura abstrata de Lispector, por exemplo, a obra *Caos, metamorfose, sem sentido* (1975).

¹⁴Em conformidade com as ideias expostas por Greenberg: “A pintura agora se tornou uma entidade que pertence à mesma ordem espacial a que pertencem nossos corpos [...] O espaço pictórico perdeu seu ‘interior’ e tornou-se inteiramente ‘exterior’” (GREENBERG, 2001, p. 147).

Figura 5 - Cap. Bill Paga o Pato. Salvador Dalí, 1969



Fonte: CARROLL, Lewis. Alice's Adventures in Wonderland. United Kingdom: Princeton University Press, 2015.

Figura 6 - Cap. Conselho de uma Lagarta. Salvador Dalí, 1969



Fonte: CARROLL, Lewis. Alice's Adventures in Wonderland. United Kingdom: Princeton University Press, 2015.

A figura 5 mostra o episódio em que Alice cresce tanto que supera o espaço, a casa do Coelho Branco. O braço da menina está fora da casa, e a mão toca uma borboleta. Na tela há a presença de duas borboletas – uma bem maior que a outra – e uma lagarta. Todos esses elementos se referem às transformações em Alice.

Virgínia, em *O Lustre* é descrita como fluida, passa também por muitas mudanças, em diversos aspectos (interiormente e exteriormente). Por exemplo: passa da vida infantil para a vida adulta, muda do campo para a cidade, etc.

As mudanças que essas personagens sofrem estão relacionadas com as temáticas da busca de si, autodescoberta, descoberta do mundo, busca do próprio lugar no mundo, entre outras.

A figura 6, também representa as metamorfoses as quais Alice passa. A ilustração apresenta as figuras de duas lagartas, uma muito grande e uma pequena. Nesta imagem, Alice aparece muito próxima a essas figuras. Isso é muito representativo, pois na obra Alice aumenta e diminui de tamanho constantemente e

todas essas transformações fazem com que ela fique confusa. O diálogo que Alice tem com a Lagarta é justamente sobre mudanças físicas e, conseqüentemente, internas: questionamento do seu lugar no mundo e de sua identidade.

A figura 7, obra abstrata de Clarice Lispector, como o próprio nome indica, parece bem próxima das temáticas tratadas em *Alice*, no episódio “Conselho de uma Lagarta”. Nesta tela, perto do centro, é possível observar o que parecem formas de uma borboleta grande, talvez em transformação. A asa esquerda, inclusive, parece já estar formada. Ela apresenta múltiplas cores: azul, rosa e vermelho. Mais à esquerda e um pouco acima, um outro inseto parece estar pousado de asas abertas, talvez seja uma borboleta pequena e vermelha.

É possível estabelecer uma relação entre as figuras 5, 6 e 7, pois tratam das mesmas temáticas: mudanças, transformações e metamorfose. A contradição entre pequenez e grandeza está presente nas três figuras representando transformações (essas características, nas ilustrações, estão relacionadas a insetos que sofrem metamorfose). Os traços abstratos nas obras podem indicar que nem sempre esses processos de mudança são tranquilos, podem ser confusos e acompanhados de desordem¹⁵.

3. Considerações finais

O presente trabalho procurou comparar a representação do mundo infantil em *Alice no País das Maravilhas* e em *O Lustre*. Muitas são as diferenças entre essas obras; uma foi concebida na sociedade vitoriana inglesa do século XIX, a outra foi publicada pela primeira vez em um mundo que já tinha vivido os horrores de duas guerras mundiais. Entretanto, a imaginação infantil, a autodescoberta, a descoberta do mundo, a curiosidade a respeito das coisas mais simples da natureza, entre outros tantos temas semelhantes a esses tratados por essas duas obras são matérias atemporais, dignas de serem exploradas por crianças e por artistas de todas as idades e em todas as eras.

Referências

¹⁵Até mesmo a escrita desses dois autores parece refletir essa desordem. Por exemplo, Lispector utiliza a técnica do fluxo de consciência. Carroll utiliza o *nonsense* e mescla prosa e poesia.

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. *Anotações sobre leitura e nonsense*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUGLER, Caroline *et al.* *O livro da arte*. Tradução de Flávia Souto Maior. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

CANDIDO, Antonio. *No raiar de Clarice*. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

CARROLL, Lewis. *Alice's adventures in Wonderland*. USA: Signet Classic, 2000.

CARROLL, Lewis. *Alice*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

CARROLL, Lewis. *Alice no jardim de infância*. Tradução de Sérgio Medeiros. São Paulo: Iluminuras, 2013b.

CARROLL, Lewis. *Alice's adventures in Wonderland*. United Kingdom: Princeton University Press, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Edições Quiron, 1985.

GREENBERG, Clement. *Arte e cultura*. Tradução de Otávio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 2001.

IANNACE, Ricardo. *Retratos em Clarice Lispector: Literatura, Pintura e Fotografia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *O Lustre*. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

PELIANO, Adriana Medeiros. A caça à Alice em 7 crises. *Liter Artes*. v.1, n.1, 2012a.

PELIANO, Adriana Medeiros. *Através do Surrealismo e o que Alice encontrou lá*. 2012b. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). São Paulo, Brasil, 2012b.

SEHGAL, Parul. O livro *O Lustre* nos dá um vislumbre inicial do poder de Clarice Lispector. *In: LISPECTOR, Clarice. O Lustre*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, p. 291-294, 2019.

SEVCENKO, Nicolau. O País das Maravilhas e o Reino das Marmotas. *In: CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Cosac Naify, p. 151-154, 2009.

SOUZA, Gilda de Mello e. O Lustre. *Remate de Males*, p. 171-175, 1989.

ALEXINA DE MAGALHÃES PINTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Celiane Ferreira Reis¹

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos²

“Sêde, cada dia, mais prendados, mais sabedores do que possa concorrer para vos tornar mais piedosos, mais educados, mais inteligentes – mais valorosos, enfim, pelo coração e pelo saber; cada dia mais humanos. Aprendei sempre o que é bem. Entoai direitinho essas cantigas”.

Alexina de Magalhães Pinto

A escritora, folclorista, musicista e educadora Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921) nasceu na fazenda de Ouro Fino, município de Além Paraíba, Minas Gerais – conforme Maria Lúcia Monteiro Guimarães (2017). Há, entretanto, algumas divergências sobre o ano e local de nascimento da Alexina de Magalhães, pois alguns estudiosos, como Saul Martins (1961) e Laura Emanuela Gonçalves Lima (2020) afirmam que ela tenha nascido em São João del-Rei, Minas Gerais, em 1870, o que não coincide com a data da certidão de batismo do ano de 1869. O que se pode afirmar é que Alexina de Magalhães é filha do engenheiro Eduardo de Almeida Magalhães e de dona Virgínia Vidal Leite Carneiro, considerada uma das famílias tradicionais mineiras são-joanenses.

Alexina foi pioneira no que diz respeito à forma de ensino que adotou e contribuiu efetivamente para a educação infantil. Infelizmente não teve o seu devido valor reconhecido por se tratar de um contexto sociocultural e histórico em que a mulher não tinha voz e isso impactou significativamente a visibilidade de seus projetos educacionais. De acordo com Guimarães (2017), em 1893, Alexina de Magalhães tomou posse da Cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal de São João

¹Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras Estudos Literários – PPGL pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3018219875970480>.

E-mail: celianemoc@gmail.com.

²Professora Doutora em Literatura, na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0886864680892636>.

E-mail: cassiadionisio@hotmail.com.

Atualmente, desenvolve o projeto de pós-doutoramento “História Cultural de Mulheres Escritoras: Vida e Obra de Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921)”, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG e institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG.

del-Rei e ocupou o cargo por três anos, tendo, posteriormente, pedido exoneração para lecionar na Escola Normal do Rio de Janeiro, onde permaneceu por mais de vinte anos. Ela faleceu em 1921, em Correias, distrito de Petrópolis, Rio de Janeiro, atropelada por um trem, pois, devido à surdez que a teria acometido, não percebera a proximidade da locomotiva.

Alexina de Magalhães se dedicou a resgatar e a registrar a identidade nacional de forma que, em sua percepção, os povos que integravam o Brasil fossem representados através da própria cultura; além disso, usou os materiais folclóricos para elaboração de livros infantis para a educação. Suas principais obras são: *Contribuição do folclore brasileiro para a biblioteca infantil* (1907), *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916) e *Provérbios populares, máximas e observações usuais (escolhidos para uso das escolas primárias)* (1917). Toda sua obra é muito pouco conhecida, embora tenha sido de grande importância para se pensar em uma educação voltada para cultura nacional, especialmente o folclore.

Flávia Guia Carnevali (2009), em sua tese intitulada *A Mineira Ruidosa: cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921)*, defende que esse movimento de resgatar e registrar a identidade nacional, mostrando a cultura popular brasileira, tinha o intuito de distingui-la das demais culturas. Isso porque uma parcela significativa da elite brasileira nutria desprezo pelas manifestações culturais oriundas do povo. Dessa forma, tal movimento tinha de mostrar ao mundo algo que representasse a cultura do país, uma característica inerente ao brasileiro. Conforme Carnevali,

o papel do resgate da cultura popular e em consequência, dos folcloristas, seria fundamental nesse momento, já que seria a cultura popular uma espécie de documento de identidade da nação e mais do que isso, elemento transformador porque daria a nação, através do trabalho incansável de coleta e intermediação dos folcloristas, uma “cultura nacional” a ser partilhada por todos. Esse papel transformador passaria, portanto, pelo universo musical e literário, na medida em que os Cantos e os Contos populares serviriam como matriz referencial para a construção de uma música e de uma literatura dotadas de originalidade e representatividade nacionais, e também por um projeto pedagógico de elaboração de literatura didática. (CARNEVALI, 2009, p. 45-46)

Dessa forma, os folcloristas se apropriaram da cultura popular na tentativa de educar moral e intelectualmente a população brasileira, além de terem o intuito de carimbar as tradições folclóricas como símbolo de identidade brasileira. Nesse viés,

Alexina de Magalhães Pinto, que já atuava como pedagoga, fez com que, através de suas obras de caráter educativo, as tradições folclóricas fossem inseridas no contexto escolar por meio daquilo que já era comum ao povo.

Alexina de Magalhães Pinto é considerada a primeira educadora a usar material folclórico na elaboração de livros didáticos, além de se destacar por seu pensamento inovador em relação aos métodos utilizados para a educação, à época. É também Carnevali que afirma que:

Coube a Alexina a reação pioneira no Brasil contra o b-a-bá ou cartilha soletrada e foi percussora, na escola primária, do método global. Além disso, Alexina foi quem usou pela primeira vez material folclórico na elaboração de livros didáticos, contrariando a tendência da época de excluir histórias populares e folclóricas dos livros didáticos, ou mesmo da literatura cívico pedagógica voltada às crianças, através da reelaboração ou recriação de histórias folclóricas, brincadeiras infantis e cantigas populares ou de roda. Alexina foi inovadora ao acreditar no potencial educativo da cultura popular. Ela acredita ser de fundamental importância a criação de uma literatura nacional voltada para as crianças e jovens brasileiros, além da criação e ampliação de bibliotecas destinadas a esse público. (CARNEVALI, 2009, p. 17)

Alexina de Magalhães foi criada e educada numa sociedade patriarcal, mas vislumbrava uma perspectiva diferente, uma vez que, apesar de não estar em um contexto que lhe fosse favorável por sua condição de gênero, soube conquistar o seu próprio espaço e ainda cooperar para o ensino por meio de suas obras. É válido dizer que Alexina de Magalhães Pinto deixa transparecer em suas obras o intuito de instruir, educar e preparar os cidadãos para o futuro, de forma que futuramente pudessem exercer o seu papel de servir ao país. Assim, o povo estaria preparado para servir ao Brasil e contribuir para o crescimento da Nação.

Impossível falar da cultura folclórica sem mencionar a importância de Sílvio Romero (1851-1914), considerando tratar-se de um dos principais fundadores dos estudos folclóricos no país e é, portanto, uma referência para todos os estudiosos que se debruçam e debruçaram sobre o tema em questão, como, por exemplo, Alexina de Magalhães Pinto. Romero se destacou por tratar as tradições culturais cientificamente, isto é, com objetivos definidos. Sendo assim, desde Sílvio Romero, no final do século XIX, que a cultura popular, a poesia e a música passaram a ser vistas como algo que poderia ser definido como identidade nacional brasileira.

Além de Romero, Amadeu Amaral (1875-1929), Mário de Andrade (1893-1945) e Câmara Cascudo (1898-1986) também contribuíram significativamente para os

estudos culturais. Amaral se destacou por defender “uma coleta cuidadosa das tradições populares, e empenhava-se pelo desenvolvimento de uma atuação política em prol do folclore”, como afirma Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2002), em seu texto *Entendendo o folclore e a cultura popular*. Conforme Cavalcanti (2002), Mário de Andrade “procurou conhecer e compreender o folclore em estreito diálogo com as ciências humanas e sociais então nascentes no país. Para ele, o folclore, expressão da nossa brasilidade, ocupava um lugar decisivo na formulação de um ideal de cultura nacional”. Já Câmara Cascudo não se considerava um folclorista, mas, sim, um etnógrafo. Segundo Ricardo Luiz de Souza em sua tese *Identidade nacional e modernização na historiografia brasileira: o diálogo entre Romero, Euclides, Cascudo e Freyre* (2006), Cascudo considera que “a tradição oral pode e deve, portanto, ser utilizada como fonte histórica, mas de forma auxiliar em relação ao documento escrito; este sim, para ele, deveria ser o documento cuja validade seria inquestionável”. Portanto, são autores que trouxeram contribuições essenciais para os estudos das tradições culturais no Brasil.

O trabalho em questão se justifica pelo fato de Alexina de Magalhães Pinto ser uma figura pouca conhecida no âmbito literário, embora tenha exercido um papel de grande relevância para a cultura nacional brasileira. Suas obras apresentam importantes produções da cultura popular, o que se nota nas cantigas que compõem o livro *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916), e representam memórias e contribuições de povos que nos formaram – por exemplo, expressões de descendentes de escravizados, o que nos permite analisar a sua obra na perspectiva de como a figura do negro é representada, especificamente na parte intitulada “Cantigas dos pretos”.

A oportunidade de investigar esta obra, que foi esquecida pela historiografia canônica, parece-nos necessária e urgente porque, além de ela abordar questões da memória coletiva de um povo, traz à tona também o caráter identitário dessas produções recolhidas por Alexina de Magalhães, contribuindo, assim, para a divulgação de sua obra. De maneira especial, apresentaremos breves considerações sobre como o negro é representado em “Cantigas dos pretos”, capítulo da obra *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916), a qual embora tenha sido escrita no início do século XX, parece ser um documento importante para se discutir

um tema em plena potência nos dias atuais. Discutiremos, portanto, como a folclorista e professora Alexina de Magalhães Pinto representa a figura do negro por meio das cantigas recolhidas em suas viagens pelo interior do Brasil, mais precisamente nos estados de Minas Gerais em que as sete cantigas (intituladas “Pae Jose”, “Charuta”, “Pae Francisco”, “Sinhasinha”, “Chiquinha”, “Tumba” e “Carola”) foram compiladas na obra *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (Coleção Icks, Série A), publicada em 1916.

1. A representação do negro em “Cantigas dos Pretos”, da obra *Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (1916) de Alexina de Magalhães Pinto.

Alexina de Magalhães Pinto compilou as cantigas recolhidas, dividiu-as em duas partes e intitulou-as, respectivamente: primeira parte – “Cantigas e Cantigas dos Pretos” e a segunda parte – “Cantigas e Danças, Côretos, Corêtos de Mesa, Corêtos e Bandos de Rua, Cantigas Jocosas” e “Cantigas Históricas, Regionaes, Patrioticas” e publicou a obra *Cantiga das Crianças e Povo e Danças Populares* em 1916. Como recorte para análise, foi selecionada a primeira parte, especificamente “Cantigas dos Pretos”, que é composta por sete cantigas já citadas anteriormente.

Vale ressaltar que as cantigas que compõem a obra analisada vêm acompanhadas de suas respectivas partituras musicais e também de ilustrações. As partituras foram compostas pela própria Alexina, uma vez que, além de folclorista e professora, era também musicista. Quanto às ilustrações, várias delas ao longo do livro são assinadas por “Moraes”³; mas as que são anônimas talvez sejam de autoria da própria Alexina Pinto, que chegou a ocupar a cadeira de desenho e caligrafia da antiga Escola Normal de São João del-Rei.

A primeira cantiga que compõe “Cantigas dos Pretos” é “Pae José”:

Pae José

– Pae Zuzé, como está, como tem passado?

– *Iô tá véio, iô tá magro, iô tá cabado;*

Já não come, já não bebe, já não drome,

*Língua de *barancotá* dizendo qu’éciume.*

Sinházinha, tá na sala de conversa;

*Tá pensando que *zi* negrinha tá cosendo;*

Zi, negrinha, de ciúme, tá brigando;

*Mexerico, na cozinha, tá *frevendo*.*

*Sinhá grita, Sinhá chinga, Sinhá *ráia*,*

³Em nossas pesquisas ainda não conseguimos encontrar maiores informações sobre essa autoria.

Sinházinha fica tudo *zangarinha*;
Cúmuêre já não póre dá pancada,
Manda rapá minha cabeça *cúnavaia*. (PINTO, 1916, p. 76-77)

“Pae José” representa, aparentemente, um diálogo entre Pae José e outra pessoa que não é identificada na cantiga. Alexina de Magalhães explica em nota de rodapé que a expressão Pae se diferencia do termo juvenil, isto é, se refere a alguém mais velho. Para Carnevali (2009), a cantiga em questão faz parte do “Ciclo de Pai João”, que conforme Luiz da Câmara Cascudo em *Literatura Oral no Brasil* (1984) seriam “estórias” bastante comuns no Brasil no período em que houve campanhas abolicionistas, em meados de 1870.

No início da cantiga Pae José relata como são seus dias na velhice: “– *Iô tá véio, iô tá magro, iô tá cabado*; Já não *come*, já não *bebe*, já não *drome*”. Para Laura Emanuela Gonçalves Lima em sua dissertação *Os paratextos de Alexina de Magalhães Pinto em Cantigas das crianças e do povo e danças populares* (2020), o trecho destacado se refere à falta de dignidade do negro, pois não tem o básico para sobreviver, “sem acesso ao que o ser humano necessita para a sua sobrevivência”, mesmo na velhice. Já na segunda estrofe, a cantiga se volta para o ambiente do casarão, onde viviam os senhores de escravizados, visto que, a partir do que é retratado na cantiga, nota-se que a Sinhazinha está na sala, enquanto sua escravizada “zi negrinha” deveria estar “cosendo”. No entanto, está brigando por ciúmes. É clara a relação senhor/escravo na cantiga. A Sinhazinha ocupa um lugar privilegiado da casa (a sala), destinado à nobreza e a mulher negra, a cozinha, lugar menos nobre, em que “deveria estar executando seu trabalho”. No entanto, a escravizada se descuida de suas atribuições e começa a fofocar e a brigar. É importante salientar também que a palavra “Sinhazinha” está grafada com letra maiúscula e “negrinha” não. A forma com a qual a autora decide empregar as palavras em destaque pode ser entendida como categorização de grau de importância a que cada uma remeteria, tanto para Alexina quanto para o contexto em que a cantiga foi registrada, criando assim, uma questão de subalternidade.

Na última estrofe da cantiga em análise, pode se identificar a subserviência do escravizado (a) em relação à Sinhá que, se fosse contrariada, mandaria castigá-lo(a), raspando sua cabeça – prática comum dos senhores de escravos. Alexina de Magalhães traz essa informação em nota: “Rapar a cabeça era imensa ignominia para

os escravos, em Minas, ao menos; dizem-me que, isso, por ser antiga usança rapar a cabeça aos que iam para a Casa da Correção. As escravas exasperavam-se, com o facto, até o suicídio” (PINTO, 1916, p.77). Percebe-se que a Sinhazinha grita, destrata, ralha, agride verbalmente, mas não pode dar pancadas. Estaria relacionado ao fato de o “Pae José” ser um idoso e não aguentar apanhar ou se tratava de um escravizado “liberto” que vivia nas dependências do casarão? É válido salientar também que as cantigas, em geral, podem ser um fator de resistência e denúncia das situações vivenciadas pelos escravizados nas casas de seus senhores.

Segundo Carnevali (2009), pautada em estudos já realizados por folcloristas, como Arthur Ramos, Pereira da Costa e Brito Mendes, sobre a figura do Pai João,

[...] o símbolo de escravo resignado, submisso, que representaria os martírios, as perseguições, os preconceitos e a saudade da liberdade. E que, em nenhum momento, teria levantado bandeira da liberdade e da luta contra a triste condição, aculturando-se e adaptando-se à sociedade branca. No canto ‘Pai José’ prevalece a perspectiva sofredora e submissa do ‘preto velho’ castigado pela sinhá. (CARNEVALI, 2009, p. 190)

Por meio da cantiga referida, é possível afirmar que ela representa a história de vida desses povos que foram castigados e explorados durante o período de escravidão. E não são apenas cantigas de entretenimento, são memórias coletivas de um povo que teve sua liberdade cerceada, suas vontades e identidades apagadas em um contexto de extremo esvaziamento da dignidade humana. Percebe-se, em razão disso, que os negros, por meios da cantiga, exprimem como são tratados pelos seus senhores e sinhás.

Embora o “O Folclore do Pai João” possa revelar essa figura submissa do escravizado, que não levantou nenhuma bandeira para a abolição, alguns folcloristas, dentre eles, Arthur Ramos, defendem também que o seu folclore é permeado de inúmeros significados. Se, por determinada perspectiva, vê-se um sujeito que aceita sua condição de escravizado, por outra, mostra-se um sujeito astuto e irônico, conforme afirma Marta Abreu em seu artigo *Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950*:

Por um lado, na perspectiva do ‘bom escravo’ conformado à escravidão, encontramos avaliações e evidências que qualificam este personagem como resignado, sofredor, lerdo, preguiçoso, nostálgico, portador de uma reação acabrunhada e mansa. Por outro lado, muitas vezes no mesmo autor, lemos sobre um escravo com opiniões próprias, astuto, esperto, vingativo, crítico e irônico, inclusive em canções e contos cantados e contados por personagens

identificados pelos folcloristas como brancos e mestiços. (ABREU, 2004, p. 248)

Portanto, os contos de “Pai João” também podem ser considerados uma forma de resistência à escravidão, “pois através da sátira, da música e da dança”, como afirma Abreu (2004), protestava à sua maneira, com as ferramentas que sabia usar para mostrar sua indignação e insatisfação perante o sofrimento que era ter sua vida delegada à vontade de outrem.

Outra cantiga que é considerada pertencente ao “Ciclo de Pai João” na obra de Alexina de Magalhães é “Pae Francisco”:

Pae Francisco
(Cantiga do palhaço)
Quando meu sinhô me disse:
– Pae Francisco venha cá;
Vae lavá tua zipé,
Que tú tá p'ra te casá.
lô ficou
Tudo espantarrado,
Como um gambá
Que caiu no melado...
lô ficou
Tudo espantarrado,
Como um pintinho
Que caiu no melado. (PINTO, 1916, p. 82)

A folclorista Alexina de Magalhães descreve a cantiga “Pae Francisco” como uma “Cantiga do Palhaço”. Para Carnevali (2009), a explicação para a cantiga ter recebido essa definição se justifica pelo fato de, segundo dados levantados por Mário de Andrade, esses mesmos versos terem sido cantados em circos por palhaços negros ou pintados de preto, por volta do século XIX. É importante salientar que a palavra palhaço, no Brasil, tem duplo sentido, pois também pode se referir a alguém que diz tolices e faz papéis ridículos. Na cantiga, não é possível identificar nenhum adjetivo que enalteça a figura do negro, o qual é comparado a um “gambá que caiu no melado e um pintinho que caiu no melado”⁴, expressões notadamente de caráter depreciativo, que o desqualificam e ridicularizam.

Em “Pae Francisco” é possível perceber a felicidade do negro ao receber a informação do seu senhor de que poderia se lavar e se casar. Ainda em consonância com Carnevali (2009), “dentro do estereótipo de Pai João, a história indicava que *Pai*

⁴Necessário mencionar que, atualmente, expressões dessa natureza podem configurar crimes de racismo e/ou injúria racial, tipificados pela Lei n.7.716, de 05 de janeiro de 1989, previstos no Código Penal, no art. 140, § 3.

Francisco teve um “bom senhor”, e comportou-se “bem”, pois, apesar de muito trabalho e dos castigos, obteve licença para se casar, lavar os pés, cortar as unhas e, na velhice, a tão perseguida alforria” (CARNEVALI, 2009, p. 192). Todavia, Abreu (2004) defende que nem todas as cantigas pertencentes ao Ciclo do Pai João podem ser categorizadas como cantigas de submissão e de aceitação da vida de escravizados, uma vez que, na cantiga “Pai João”, revela-se uma certa rebeldia por parte do escravizado que furtava alimentos do seu senhor.

A próxima cantiga a ser analisada é “Charuta” e Alexina de Magalhães a classifica como uma cantiga que deve ser dançada em roda:

Charuta

(Em roda)

Amanhá eu vou-me embora,
Charuta;
Meu coração não vae, não.
Charuta;
Eu falo que vou-me embora,
Charuta;
Mas eu não vou-me embora não,
Charuta.

Estrilho

Não dance assim,
O’ Charuta;
Não dance assim,
O’ rival!...
Que a roca é grande
Para o fuso...
Negro da perna de páu,
Merimbáo.
Preto não fuma charuto,
Charuta,
Porque charuto elle é,
Charuta;
Preto não anda calçado,
Charuta;
Porque tem bicho no pé,
Charuta.

Estrilho

Não dance assim,
O’ charuta, etc.
Esta noite escrevi ao céu,
Charuta,
Pedindo a Deus um favô,
Charuta,
De preto não andar calçado,
Charuta,
Nem também de palitôt,
Charuta.

Estrilho

Não dance assim,
O’ Charuta, etc.

Tenho andado muitas terras,
Charuta,
Fui além do Maranhão,
Charuta;
Tenho visto *cara feia*,
Charuta;
Como a tua ainda não,
Charuta.
Estribrilho
Não dance assim,
O' Charuta, etc. (PINTO, 1916, p. 78-81)

A cantiga gira em torno da personagem Charuta, mas é um outro personagem que dá voz à narrativa. Possivelmente diz respeito a um escravizado que, a princípio, se encantou por Charuta, também escravizada. Já nos primeiros versos, fica subentendido que diz respeito a um amor não correspondido. A presente cantiga é carregada de ironias, sátiras e críticas ao sistema imposto na época. O negro ridiculariza sua própria condição nos seguintes versos: *Preto não fuma charuto / Charuta, / Porque charuto elle é, / Charuta; / Preto não anda calçado, / Charuta; / Porque tem bicho no pé, / Charuta*. Embora haja ridicularização dos negros, há também uma mostra de sua condição, além da consciência daquilo que estão vivendo, uma vez que não querem ser iguais aos senhores de escravos: *Esta noite escrevi ao céu, / Charuta, / Pedindo a Deus um favô, / Charuta, / De preto não andar calçado, / Charuta, / Nem também de palitôt, / Charuta*. Dessa forma, pode-se depreender que os escravizados, obviamente, não se sentiam representados por aqueles senhores, mesmo que tivessem roupas ou calçados melhores que os deles. Pode-se depreender que ser e/ou agir como um branco (usar sapatos e paletó) não era, para os escravizados, um desejo, talvez porque esses itens de vestuário simbolizassem todo sofrimento imposto e uma vida sem a liberdade almejada. Para Carnevali (2009) esse tipo de discurso funcionava “como arma de resistência dos afro-americanos contra a opressão”. Dessa forma, pode se inferir que a cantiga que a folclorista Alexina de Magalhães nomeou como cantiga de roda, embora seja permeada de ritmos e batuques característicos da dança africana, possui também um caráter crítico e satírico.

A próxima “Cantiga dos pretos” a ser analisada é “Sinházinha”, que Alexina de Magalhães Pinto classifica como cantiga de socar:

Sinházinha
(*Cantiga de socar*)
Mulata bonita
Não bambeia;

No fundo do mar
Tem baleia.
Sinházinha está doente,
Muito mal pera morrer;
Não há gallinha nem frango
P'ra Sinházinha comer. (PINTO, 1916, p. 84)

A cantiga em destaque que pode ser classificada como “Cantiga de trabalho”, segundo Carnevali (2009), revela como se dava a preparação dos alimentos por meio da mão de obra dos escravos. Em nota, Alexina traz informações que contribuem para o entendimento da cantiga:

As creoulas brasileiras animavam-se, reciprocamente, com esses e outros cantares, enquanto, alternando as pancadas das mãos de pilão, socavam canjica, paçoca, arroz, café torrado, etc., nas antigas fazendas mineiras, em pilões cavados na mesma tóra, duas em cada um: uma colocada em frente à outra e o pilão de permeio. (PINTO, 1916, p. 85)

Entoando cantigas como essas as escravizadas concluíam seus trabalhos braçais, valendo-se dessa estratégia para aplacar o sofrimento da escravidão e também, provavelmente, para dar ritmo ao trabalho, fazendo com que conseguissem se concentrar melhor na tarefa – o que redundaria em produtividade satisfatória. É importante salientar que as cantigas recolhidas por Alexina de Magalhães e publicadas em 1916 não foram necessariamente criadas em 1916. Tal como os contos populares, as cantigas eram passadas de geração a geração através da oralidade. Dessa forma, mesmo tendo sido recolhidas em um período em que já havia acontecido a “Abolição da Escravatura”, elas podem representar como se dava o trabalho dos escravizados à época. Ademais, deve-se lembrar de que, após a “Abolição”, os negros não foram de fato “libertos”, uma vez que muitos deles continuaram em situações análogas à escravidão. Além disso, a tradição não desaparece de um momento para outro. Os hábitos, costumes, canções, narrativas e tantas outras manifestações que temos ainda hoje remontam aos tempos coloniais. Obviamente que essas manifestações vão se alterando, mas guardam elementos de tempos remotos.

Carnevali (2009) chama a atenção para a forma com a qual Alexina de Magalhães Pinto apresenta a cantiga, sem fazer maiores questionamentos a respeito de como esse povo era visto e tratado após a abolição. Em nota, Alexina parece idealizar a situação vivida por essas mulheres, como se estivessem ali por puro prazer, sem que houvesse um sistema de dominação por detrás dessa imagem de povo “feliz” e “realizado”, como afirma Carnevali (2009). Portanto, a representação da figura do

negro escravizado, a partir do viés mostrado por Alexina, hoje, apresenta-se com vieses completamente anacrônicos. Embora Alexina de Magalhães tenha sido uma mulher que se destacou por seu pensamento inovador em relação à forma de ensino adotado e por outras escolhas no âmbito de sua vida pessoal, apreende também outros movimentos da história de maneira análoga a pensadores que lhe são contemporâneos. A autora viveu em fins do século XIX e primeira metade do século XX e, por mais que não existisse oficialmente escravidão naquela época, muitos brancos e ricos ainda mantinham pessoas negras em situação semelhante à escravidão. Alexina Pinto provavelmente não alcançou efetivo distanciamento temporal para que pudesse fazer uma exposição mais crítica sobre as cantigas, uma vez que o debate sobre a representatividade do negro e seu papel na sociedade demorou algum tempo para que fosse refletido de forma mais sistemática – aspecto que, de forma alguma, compromete a importância da produção intelectual e cultural da autora.

A próxima cantiga que também pode ser classificada como “Cantiga de trabalho” é “Chiquinha”:

Chiquinha

(Cantiga de peneirar)

Começou peneirar,

Chiquinha,

Começou peneirar...

Chuva de marambaia,

Começou a peneirar. (PINTO, 1916, p. 86)

Nas duas últimas cantigas citadas acima, pode-se identificar como os trabalhos eram executados, ora socando, ora peneirando, como descrito pela folclorista:

Existem estes e outros cantares as catadeiras de café, nas fazendas, durante o preparo e o trabalho da cata. Em pé rodeiam o café nas peneiras; sentadas no chão. Com os filhos de mama ao lado, procedem à cata. Enquanto isso, uma tira a cantiga, as outras acompanham-na em coros, impregnando de poesia a atmosfera poeirenta desse trabalho matinal, sempre o mesmo, efetuado, às vezes, ao clangor dos ventiladores, dos pilões, das quedas d'água nas grandes rodas a movimentarem todo o engenho, num barulho ensurdecedor. (PINTO, 1916, p. 86)

Novamente Alexina não faz nenhuma menção ao fato de que esses serviços também eram executados pelos escravizados e que não havia remuneração, evidentemente, por se tratar de mão de obra escrava. A folclorista apenas descreve como se dá esse processo durante o trabalho. Ela descreve a dureza do trabalho, mas romantiza ao dizer que as cantigas vão “impregnando de poesia a atmosfera”. Talvez esse posicionamento da Alexina de Magalhães se explique pelo fato de ela pertencer a

uma classe social altamente elevada e não ter precisado realizar nenhum trabalho braçal. O objetivo da folclorista, ao que parece, era registrar essas cantigas, sem se atentar a questões sociais, embora esses elementos sejam muito latentes nas cantigas.

Ainda discutindo sobre as “Cantigas dos pretos”, as próximas cantigas a serem analisadas são “Tumba” e “Carola”. A primeira é classificada pela folclorista como uma cantiga de samba:

Tumba
(Samba)
Segura *tumba*,
O *tumba lamponeiro*;
Por causa de *tumba*
Perdi o cativoeiro
O *tumba*,
Olha *tumba*, cum *bábá*;
Eu *corta* o páu,
O cavaco vae voando. (PINTO, 1916, p. 88-89)

A presente cantiga nos remete ao samba, como nomeado pela autora. “Tumba” seria um instrumento de origem africana utilizados em rodas de danças para embalar a cantoria entre os escravizados. Em nota, Alexina de Magalhães descreve como se deu o processo de registro da cantiga:

Isso que uma preta ébria me cantou denominado *um samba*, creio ser, antes, cantiga de cortar páu, como as anteriores são de peneirar café, fubá, etc., e de socar; ou (quem sabe) cortando páu se recreiem com as cantigas de samba, e, vice-versa, no samba se lembrem do corte de páu, que lhes dá a casinha para morar, e, alegres, cantem-no. (PINTO, 1916, p. 89)

Para a folclorista Alexina de Magalhães, a cantiga “Tumba” é de cortar pau, assim como as duas últimas cantigas analisadas (“Sinházinha” e “Chiquinha”), em que a primeira é cantiga de socar e a última de peneirar. “Tumba” foi contada a ela por uma mulher negra, à qual Alexina se refere como “preta ébria”. Portanto, nota-se que não fazia parte dos objetivos da autora oferecer um aparato crítico sobre as questões ou à forma como o negro era representado. Ainda sobre “Tumba”, Alexina de Magalhães acrescenta ao final do livro uma nota explicativa:

Na impossibilidade de retratar um samba, dei à fotografia – por mãos de uma irmã – a concretização da letra. A preta retinta que entoou – Tumba lamponeiro – parecia filha de africanos. Dizia-se mineira das margens de S. Francisco. O nome de “sua terra” lugar onde aprendera essa e uma infinidade de outras cantigas, não o sabia ela; ou, talvez, não lhe deixou o álcool lembrar-se, as duas vezes em que a ouvi. Fora vendida “pra mata” (zona sul de Minas) aos 8 ou 10 anos, cálculo meu feito pelo tamanho que a si mesma atribuíra. Era assimzinha – dizia abrindo a palma e mostrando quanto lhe distava a cabeça do assoalho uma verdadeira natureza musical, pela aguardente inutilizada. A essa mesma preta devo a cantiga *D. Pedro II*.

“Samba é dança de pretos” – ao que me disse. E lamponeiro será derivado de lampo, temporão, em tempo não esperado? Tumba estará aí empregado por paixão de defunto? Essa metonímia é usual entre os do nosso povo. Aos estudiosos a tarefa das respostas. (PINTO, 1916, p. 198)

Não se pode negar que Alexina de Magalhães fez um minucioso estudo sobre as cantigas sobre o qual se debruçou, a julgar pelos detalhes que traz em notas de rodapé e explicativas ao final da obra, além de partituras, com o intuito de que professores e pais compreendessem a importância do caráter pedagógico dessas produções, as cantassem e praticassem com os pequenos, dentro e fora da escola – ainda que não tenha atentado às questões raciais que essas cantigas encerram.

Para finalizar nossas reflexões sobre as “Cantigas dos Pretos”, convocamos a cantiga “Carola”:

Carola

Você gosta de mim,
Carola;
Vou pedir a seu pae,
Carola,
P’ra casar com você.
Si elle disser que sim,
Carola,
Vamos tratar dos papeis,
Carola;
Si elle disser que não,
Carola,
Vamos morrer de paixão. (PINTO, 1916, p. 90)

Essa cantiga denota um casal de namorados apaixonados e que pretendem se casar, caso o pai da moça autorize; do contrário, morrerão de paixão. Essa última cantiga destoa das demais, porque não há aparentemente, relação com a temática “Cantigas dos pretos” – embora se possa inferir que “Carola” faça parte de uma classe social diferente da de seu pretendente, e isso represente um empecilho para a união dos dois. O título da cantiga é diferente das designações das demais, além de ter uma linguagem mais formal em relação às primeiras – e, nota-se, a narrativa evoca práticas e costumes das famílias mais tradicionais em que suas filhas eram pedidas em namoro pelo pretendente e o casamento só se consumava com o aval do pai da moça. A autora, em nota atinente a essa cantiga, preocupa-se com fato de alertar sobre o “Vamos morrer de paixão” dizendo que “isso de morrer de paixão é só por brincadeira” e que, na vida real, os que ousam cometer tamanha temeridade são considerados “tresloucados” – o que deixa entrever as feições didáticas e pedagógicas da obra em tela.

2. Apontamentos finais

Nota-se que a obra de Alexina de Magalhães Pinto, buscando erigir-se como recurso para uso nas escolas daquele tempo, manifesta, em sua imprescindível face cultural e histórica, caráter moralizante, num contexto de legítima preocupação com métodos de ensino adotados para que as crianças aprendessem a ler e a escrever – inegavelmente, conferindo à autora posição entre os maiores educadores do país nos séculos XIX/XX.

É provável que Alexina de Magalhães não seja mencionada na maioria dos estudos sobre a literatura infantil brasileira por se tratar, aquele seu contexto, de época em que a mulher escritora era vista como menos importante e que escrever seria uma atividade séria só para os homens. A mulher não poderia dar prioridade a seu trabalho como escritora, pois a sua prioridade eram o lar e a família. Assim, estudos contemporâneos que evocam a vida e produção de mulheres como Alexina Magalhães Pinto são fundamentais por se proporem a vasculhar e a revirar a historiografia de autoras que escreveram obras primorosas para o público infantojuvenil e contribuíram para que hoje pudéssemos ter uma Literatura voltada para este público, utilizando-se de importantes fontes, como o Folclore. Alexina de Magalhães Pinto se comprometeu em viajar para os interiores dos estados, como Minas Gerais e Rio de Janeiro e a coletar cantigas, contos e histórias populares, com o propósito de resgatar e registrar a cultura de um país, contribuindo, assim, para os estudos de literatura e cultura.

O presente trabalho, portanto – que integra pesquisa mais ampla em nível de mestrado – buscou, ainda que de forma breve, traçar discussões acerca da representatividade do negro na obra de Alexina de Magalhães Pinto, com vistas a colaborar para que autora seja devidamente reconhecida por seu singular trabalho, especialmente no que tange aos registros das cantigas que representam a cultura de um povo. A tarefa de pesquisa, registro documental e a divulgação dessas cantigas empreendida pela escritora mineira possibilita-nos, hoje, investigar e compreender nuances de um tempo em que a preocupação referente ao espaço do negro na sociedade não estava na agenda.

Referências

ABREU, Martha. Outras histórias de Pai João: conflitos raciais, protesto escravo e irreverência sexual na poesia popular, 1880-1950. *Afro-Ásia*, n. 31, 2004.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARNEVALI, Flavia Guia. *A Mineira Ruidosa*- Cultura popular e brasilidade na obra de Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921). 2009. Tese (Doutorado em História Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *Entendendo o folclore e a cultura popular*. 2002. Texto produzido especialmente para o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: http://www.cnfcp.gov.br/pdf/entendendo_o_folclore_e_a_cultura_popular.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. DE SOUZA, Ricardo Luiz. Identidade nacional e modernidade brasileira: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre. Belo Horizonte: Autêntica, p. 232. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 239–244, 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/16>. Acesso em: 6 dez. 2021.

GUIMARÃES, Maria Lúcia Monteiro. Alexina de Magalhães Pinto: Do mito à realidade. *Instituto Histórico e Geográfico de São João del-Rei*. São João del-Rei. Disponível em: <https://ihgsaojoodelrei.org.br/alexina-de-magalhaes-pinto-do-mito-a-realidade/>. Acesso em: 10 out. 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Laura Emanuela Gonçalves. *Os paratextos de Alexina de Magalhães Pinto em Cantigas das crianças e do povo e danças populares*. Minas Gerais: Universidade Estadual de Montes Claros, 2020. Disponível em: <http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/12/2021/05/OS-PARATEXTOS-DE-ALEXINA-DE-MAGALH%C3%83ES-PINTO-EM-CANTIGAS-DAS-CRIAN%C3%87AS-E-DO-POVO-E-DAN%C3%87AS-POPULARES.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PINTO, Alexina de Magalhães. *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.

AS MÚLTIPLAS AUTORIAS EM S.¹

Diana Navas²
Luara Teixeira de Almeida³

1. S.: Que livro é esse?

Publicado em 2013, nos Estados Unidos, pela Melcher Media, *S.* foi concebido e produzido pelo produtor norte-americano J.J. Abrams, escrito pelo roteirista Doug Dorst, e tem seu projeto gráfico original elaborado por Paul Kepple. Neste estudo, nos valeremos da edição lançada no Brasil pela editora Intrínseca, em 2015, com a tradução de Alexandre Martins e com Antonio Rhoden como designer responsável pela adaptação.

Ainda que não seja catalogado como literatura juvenil, a leitura deste complexo e instigante livro permite-nos afirmar que ele traz muitos dos aspectos que atraem o interesse e atenção do jovem leitor: as múltiplas narrativas que se entrecruzam; a presença de protagonistas que transitam da juventude para a idade adulta, narrando, de forma “epistolar”, episódios emblemáticos dessa transição (as frustrações amorosas, os conflitos com os pais, as vivências acadêmicas, a descoberta do amor); o suspense, o mistério e os traços fantásticos na construção narrativa; o cuidadoso trabalho com a materialidade do livro e, também, a presença de hipertextos – em termos de enredo e também na forma de anexos, que demandam a ativa manipulação e interação com o objeto livro. Em razão dessas e de outras características é que aqui o consideramos como preferencialmente endereçado ao público juvenil, embora possa, sem dúvida, despertar o interesse de públicos das mais diferentes faixas etárias.

S. surpreende-nos desde o primeiro contato que com ele travamos. O livro é comercializado dentro de uma caixa preta, fosca (Figura 1). Na frente da caixa, deparamo-nos com um “S” na tipografia gótica, impresso em verniz na cor preta, e que

¹Este estudo recupera e amplia o texto desenvolvido por Diana Navas, no capítulo O livro-objeto juvenil: literatura e patrimônio, presente na obra: PEREIRA, C.S. (org.). *Literatura infantojuvenil: livro-objeto e patrimônio(s)*. Porto: Tropelias & Companhia, 2020.

²Coordenadora e Professora do PPG em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9770050223986051>.

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

E-mail: diana.navas@hotmail.com.

³Doutoranda do PPG em Literatura e Crítica Literária.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3401764015535709>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5307-8325>.

E-mail: luaraalmeida13@hotmail.com.

se destaca pelo brilho. Do outro lado da caixa, encontramos breves informações acerca de seus autores e dos prêmios recebidos, não evidenciando, com muita clareza, o que encontraremos em seu interior. A leitura da obra nos possibilita descobrir que a escolha de uma caixa na cor preta obviamente não é ocasional: ela poderá ser compreendida como a valise que o personagem S. carrega consigo; ou como o estado mnemônico da personagem, remetendo-nos ao vazio da busca de uma identidade; ou, ainda, como uma espécie de “túnel do tempo”, por meio do qual se liga à tradição o contemporâneo.

Para reafirmar o tom de mistério instaurado pela caixa, deparamo-nos com um laque que fecha a caixa e impossibilita o acesso ao seu conteúdo. Simulando um papel bege envelhecido, ele percorre a frente, a lateral e atinge o outro lado do livro. Em sua porção frontal, traz os nomes dos autores e a figura de um macaco – elemento que descobriremos ser de importância ao empreendermos a leitura da obra; no centro, uma rosa dos ventos emoldura a letra S, representando o centro de uma localização; na parte posterior da caixa, figura uma caravela em alto mar, a qual é contornada pela frase “O que começa na água lá deve terminar, e o que lá termina deve mais uma vez começar”, a qual será repetida algumas vezes ao longo da narrativa, apontando para seu aspecto circular, inconcluso. A ruptura do laque é condição para que tenhamos acesso ao livro. Desta forma, desde o início, ao leitor cabe manipular o livro e, neste caso, inclusive “profaná-lo”, ato este que não lhe possibilita o retorno: uma vez rompido o laque, não há volta – a caixa não poderá ser novamente lacrada e, portanto, o mistério precisa ser desvendado.

A ruptura do laque permite-nos retirar da caixa o livro *O navio de Teseu*, escrito por V.M. Straka e publicado em 1949 pela editora Sapatos Alados. Observa-se que a tipografia empregada no nome do autor e no título da obra, bem como a ilustração simples de um navio e do oceano apontam para características do estilo de arte decô, remetendo-nos à década de 1940 e 1950. Sua encadernação cinza imita um tecido com textura de linho, apontando para o caráter de simulacro, o qual perceberemos que percorrerá toda a narrativa. Ou seja, embora fosse possível o emprego de um tecido propriamente dito na encadernação, optou-se pelo simulacro, valendo-se, para isso, do emprego de recursos gráficos – a textura é sentida pelo toque, demonstrando o uso de um papel texturizado e impresso com a imagem da fibra do linho. Graças a um

cuidadoso trabalho com o projeto gráfico, o livro parece desgastado pelo uso, simulando um livro velho, impressão que se amplifica quando nos deparamos com as páginas amareladas, que sugerem um livro mofado e envelhecido pelo tempo, enganando a nós leitores que, em muitos momentos, chegamos a manusear o livro com cuidado para não danificá-lo.

A ilustração de um redemoinho na capa (Figura 1) é também significativa, remetendo-nos ao conteúdo do livro: um personagem sem memória, à história cíclica, ao eterno retorno. Além disso, a forma labiríntica do redemoinho conduz-nos também ao labirinto do Minotauro que, na mitologia grega, é morto por Teseu – nome que figura no título da narrativa.

Na lombada de *O navio de Teseu* (Figura 1), além do título e do nome da editora, figura um elemento curioso: uma etiqueta Dewey Decimal aplicada sobre a encadernação, informando-nos que o livro é um exemplar de biblioteca, o qual promove o estranhamento no leitor.

Figura 1 – Caixa, capa do livro e lombada

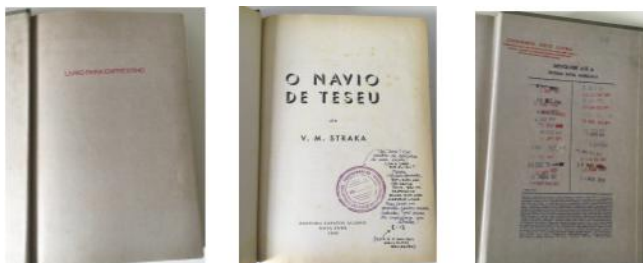


Fonte: ABRAMS; DORST, 2015.

Ao abrirmos a obra, na folha de guarda, encontramos o carimbo “Livro para empréstimo” (Figura 2) e, na folha de rosto, um carimbo circular informa-nos que o livro pertence à biblioteca do Colégio Laguna Verde. Na terceira capa (Figura 2), figuram os carimbos com as datas de entrega do livro, apontando para sua circulação pública, e reforçando o caráter de jogo entre verdade e ficção, uma vez que os carimbos apresentam as cores disponíveis no mercado e revelam as rasuras, manchas e sobreposições, simulando a falta de cuidado de um trabalho apressado. Ainda nesta página figura outro carimbo com uma advertência: “CONSERVE ESTE LIVRO –

Solicitantes que encontrem este livro marcado a lápis, escrito, rasgado ou injustificadamente danificado devem informar ao bibliotecário”.

Figura 2 – Folha de guarda, folha de rosto e terceira capa



Fonte: ABRAMS; DORST, 2015.

É justamente com essa transgressão com que nos deparamos desde a folha de rosto. As margens do texto escrito por V. M. Straka são ocupadas por anotações de dois leitores fictícios – Eric e Jen – os quais constroem uma narrativa paralela àquela desenvolvida em *O navio de Teseu*. Em outras palavras, o leitor empírico é exposto, simultaneamente, à narrativa de Straka e às anotações de Eric e Jen que giram, a princípio, em torno do livro – mas que depois se expandem para aspectos de suas vidas pessoais. As 458 páginas de *O navio de Teseu* são, assim, rabiscadas, desenhadas, com grafite e diversas cores de caneta, o que contribui decisivamente para a aproximação do leitor real com as narrativas que nelas se desenvolvem, visto a ele garantir a sensação de estar espiando anotações de outros leitores, ao mesmo tempo em que têm acesso à narrativa supostamente escrita por V. M. Straka.

Trata-se, como podemos observar a partir da descrição feita, de uma obra complexa, que poderia ser analisada a partir de diferentes vieses. A questão, no entanto, que motiva este artigo é também aquela que motiva construção e a leitura de S.: a autoria. Toda a narrativa elaborada por Eric e Jen gira em torno de desvelar a real autoria de *O navio de Teseu*, assim como, nesta obra, a personagem S. busca desvendar sua identidade. Nessa mesma direção, indagamos: é possível afirmar que a obra apresenta como autores apenas J.J. Abrams e Doug Dorst, nomes esses que figuram na capa do livro S. ou outras instâncias autorais podem ser nela evidenciadas? Qual o limite de S. e *O Navio de Teseu*? O que é o texto, de fato, se partirmos da indagação proposta por Hansen?

Materialidade, artifício, historicidade, linguagem, simbólico, escrita, autoria, leitura, leitores, tempo, memória, imaginação e retórica são, assim, algumas categorias para tratar do tema proposto – O que é um livro? (HANSEN, 2019, p. 21-22)

2. Quem é o autor?

Um primeiro ponto a ser entendido em nosso estudo é: “o que é o autor”. Segundo Reis, “é a entidade materialmente responsável pelo texto narrativo, sujeito de uma atividade de escrita a partir da qual se configura um universo de ficção [...]” (p. 39, 2018). Ora, a partir dessa definição, podemos pensar nos autores empíricos (J.J. Abrams e Doug Dorst), mas podemos pensar também no autor implícito em *O Navio de Teseu* (V. M. Straka). Além disso, são também responsáveis pelos textos narrativos as personagens que fazem inscrições nas páginas do livro, configurando um outro universo para além desse primeiro plano ficcional. Os designers que trabalharam nessa obra, seja ela em seu idioma original ou em suas edições em outros países – no Brasil, neste caso – não foram também materialmente responsáveis pela configuração desse universo ficcional criado? Desde a escolha tipográfica até as produções de itens anexados ao livro, com aspectos de tempos diversos e simbólicos, que nos conduzem a leituras distintas? E o leitor? Uma vez que podemos “pensar no livro como objeto que só existe quando é lido” (HANSEN, 2019, p. 35), não seria ele também um ocasionador da narrativa que deve preencher lacunas?

Como pode ser notado, várias são as possíveis instâncias autorais nesta obra, as quais, ainda que de forma bastante breve, passamos agora a (des)velar.

3. J.J. Abrams, Doug Dorst, V.M. Straka?

Figuram na capa de *S.* dois nomes conhecidos do público: J.J. Abrams e Doug Dorst. Nascido em 1966, em Nova York, e reconhecido pela escrita e direção de roteiros de filmes e séries de TV - tais como *Lost*, *Felicity*, *Star Trek*, *Missão Impossível* e *Star Wars: O Despertar da Força*, para citar apenas alguns - J.J. Abrams foi quem teve a ideia de elaboração da obra. Ao encontrar, em 1998, no aeroporto de Los Angeles, conforme menciona em entrevista, um livro abandonado (*The Cry of the Halidon*, de Robert Ludlum), com uma anotação em seu interior “*Quem quer que encontre isso, por favor leia e deixe em algum lugar para outra pessoa encontrar*”, Abrams é despertado para a concepção do livro enquanto “uma embarcação de comunicação entre dois

leitores" (2013), e isso o incita a pensar em um livro que promova, literalmente, tal comunicação. A ideia amadurece por dez anos, quando, então, em 2009, entra em cena Doug Dorst, professor de escrita criativa na Universidade do Texas, e reconhecido, dentro outras publicações, pela escrita do romance *Alive in Necropolis*, indicado ao prêmio PEN/Hemingway, que é convidado a escrever *S.* juntamente com J.J. Abrams.

O *S.* que temos em mãos, no entanto, é, conforme vimos, um invólucro para outro livro, intitulado *O Navio de Teseu*, o qual teria sido escrito por V. M. Straka, autor criado por J.J. Abrams e Doug Dorst, e cuja existência é o que, por sua vez, promove o desenvolvimento de outra narrativa: a de Eric e Jen, que buscam descobrir quem seria este autor.

O título da primeira narrativa – a de *O navio de Teseu* – é instigante, pois nos remete a um conhecido paradoxo de mesmo nome na filosofia. O navio de Teseu, de acordo com a mitologia grega, teria levado os atenienses ao labirinto do Minotauro, em Creta, figura morta por Teseu com o auxílio de Ariadne. Em razão disso, a embarcação torna-se uma espécie de monumento, um objeto reverenciado que, para ser mantido em bom estado, sempre tinha suas madeiras apodrecidas trocadas por outras novas. Surge daí o paradoxo proposto pelo filósofo Plutarco e discutido ao longo da história da filosofia: qual seria o navio autêntico: o que chegara ao porto ou os pedaços que foram sendo substituídos e guardados no armazém? Dito de outra forma: quando alguma coisa deixa de ser o que era e passa a ser outra?

Em consonância com seu título, a dúvida é o que também perpassa as linhas da narrativa de *O navio de Teseu*. Nesta obra, a personagem *S.*, um homem que perdeu sua memória, e se vê imerso em uma sequência de situações estranhas – e muitas vezes fantásticas –, busca sua identidade, tentando resgatar o que um dia fora, valendo-se, para isso, em variados momentos, da própria escrita. Mas não é apenas a identidade da personagem o que se busca recuperar: a obra apresenta um prefácio, escrito por F. X. Caldeira, a tradutora, que amplia o clima de mistério da narrativa ao apontar um enigma que tenta ser desvendado pelos estudiosos de literatura: quem foi V. M. Straka, o autor de *O navio de Teseu* e um conjunto de outros romances? De acordo com o prefácio e as notas de Caldeira, o misterioso escritor, autor de obras que derrubaram governos, envergonharam industriais impiedosos e anteciparam a

ascensão de regimes totalitários, nunca revelou seu rosto. Sua biografia nebulosa é repleta de boatos que envolvem conspirações, sabotagens e assassinatos, e, em torno de sua identidade, existem várias suposições, possíveis candidatos e um suposto assassinato em Havana. É esta figura que os críticos desejam desvelar. Neste prefácio, que já claramente aponta para o caráter metaficcional da narrativa – alguns nomes são sugeridos pela tradutora que, se valendo das notas de rodapé, lança pistas para que o enigma seja desvendado pelos leitores e que, ao mesmo tempo, são por ela utilizadas para tentar comunicar-se com o autor implícito do romance, que não teria morrido na data em que muitos parecem acreditar. Além disso, nele se revela que, em razão do desaparecimento de V.M. Straka antes da conclusão da obra, *O navio de Teseu* teria sido finalizado por F.X. Caldeira, não se podendo afirmar com certeza, no último capítulo, quais seriam as palavras do autor e da tradutora – o que nos conduz ao paradoxo filosófico do navio de Teseu.

Como pode ser observado, as dúvidas em relação à autoria podem ser percebidas, em termos temáticos, na narrativa presente em *O navio de Teseu*. Entretanto, o que torna a obra intrigante é o fato de que esta questão amplia-se, ainda mais, no plano temático, uma vez que é do desejo de desvendar o enigma que cerca a autoria desta obra que surge a segunda narrativa, a dos leitores fictícios Eric, um aluno já graduado que pesquisa as obras de Straka, e Jen, uma graduanda, que trocam mensagens escritas, se provocando, flertando e descobrindo os mistérios do romance; mas também no plano estrutural da obra, visto somar-se a este *puzzle* narrativo um conjunto de encartes – jornal, cartões postais, fotos, guardanapos, etc – que estão presentes, materialmente, em meio às páginas do livro – trocados entre Eric e Jen – e que contribuem decisivamente para ampliar os sentidos suscitados pelas narrativas.

4. Eric e Jen?

Uma grande parcela da narrativa de S. é feita por dois leitores que antecedem a nossa própria leitura: Eric e Jennifer. Conhecemos esses personagens por meio das margens do livro, contudo, mais especificamente, por suas caligrafias, uma vez que nos deparamos com o diálogo que foi traçado entre eles em anotações nas páginas de *O Navio de Teseu*.

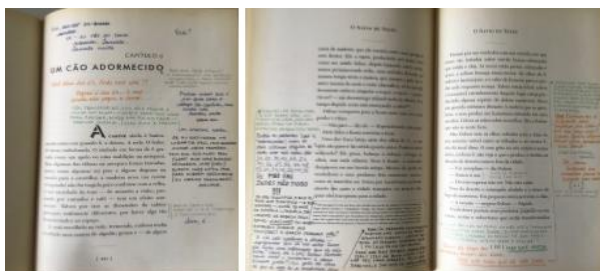
Em nosso primeiro contato com as personagens, observamos uma anotação de Jen, estudante de literatura, respondendo a uma solicitação de “caso encontre este livro, por favor, devolva-o à sala P 19, biblioteca central, Pollard State University” (ABRAMS, DORST, 2015, n/p). A partir disso, a resposta chega e o diálogo se inicia. Conhecemos Eric, um pesquisador da obra de Straka, autor de *O Navio de Teseu* e cuja identidade, como vimos, é envolta em muito mistério.

Em um de seus comentários, Eric expressa seu espanto de Jen ter escrito comentários em “seu” livro: “não acredito que você escreveu no meu livro todo” (2015, n/p). Questionamo-nos, assim, sobre a própria noção de posse. Como o livro pode ser de Eric se nós, enquanto leitores, adquirimos o livro? Será que o livro que compramos era usado? Como um livro novo pode vir cheio de anotações de leitores anteriores? Ou ainda, como refletiu a personagem Jen, “Seu livro? Você roubou da biblioteca de uma escola!” (2015, n/p), ao se deparar com o selo da Biblioteca do Colégio Laguna Verde na página de rosto. E nos esbarramos em mais dúvidas ao notar que o livro que temos em mãos possui, inclusive, uma ficha de biblioteca.

Acompanhamos, por meio do diálogo das margens, a vida pessoal das personagens e a relação que vai se desenvolvendo entre elas (Figura 3). Uma outra narrativa para além da narrada por V. M. Straka é contada para nós e, portanto, Jennifer e Eric são também autores de *S*. As contribuições das personagens destacam para os leitores empíricos certas pistas do mistério do autor, além de dados adicionais que não estavam na narrativa original de *O Navio de Teseu*, tais como informações acerca da vida de Straka e os casos em que estava envolvido, como, por exemplo, quando um artefato de madeira com o símbolo do autor é encontrado:

- As pessoas acham que era de Straka?
- Algumas sim. Looper colocou em leilão em 1925 (junto com 19 peças de obsidiana gravadas com o S). Disse que tudo aquilo era precioso para VMS, tudo com séculos de existência, encontrado em um naufrágio perto de açores.
- Straka deve ter ficado irritado (se ele não era Looper). (ABRAMS; DORST, 2015, p. 40)

Figura 3 – Escritos de Eric e Jen e o emprego de diferentes letramentos e cores



Fonte: ABRAMS; DORST, 2015.

O livro é, conforme informado, recheado de itens que detalham e exploram ainda mais alguns elementos sobre o mistério do autor. Os responsáveis por inserir esses materiais no livro são, implicitamente, Jen e Eric, uma vez que conversam *sobre* e *por meio* desses componentes materiais. Como quando Jen escreve uma carta para Eric, anexa para leitura e, na página do livro inserida, comenta “Eric – por favor, leia isto. Preciso que você leia isto” (2015, p. 376), ou seja, ela está indicando a Eric – e consequentemente também para o leitor empírico – que a carta foi anexada por ela mesma, com o intuito de ampliar um diálogo que não caberia mais nas margens do livro. Ela é autora, portanto, não apenas do comentário escrito nas folhas, mas também do elemento introduzido naquela página.

A caligrafia pode ser entendida como a chave de identificação de cada personagem, posto que Jen escreve com uma letra mais cursiva, enquanto Eric possui uma letra que conhecemos como “letra de forma” ou “letra bastão”. Pensamos na relevância de tal diferenciação, uma vez que “a tipografia é a cara da linguagem” (LUPTON, 2006, n/p), e que cada indivíduo desenvolve sua expressão também na forma da escrita. Essas personagens são também autoras de seus próprios textos manuscritos.

As anotações não são lineares, podendo dar saltos temporais diversos. O motivo disso está na própria essência do livro: o diálogo é criado no movimento de pegar e devolver o livro na biblioteca, portanto, existe – no mínimo – a distância de tempo entre esses dois atos, além de outros obstáculos como viagens ou outros motivos pessoais das personagens.

Além disso, encontramos certos cruzamentos de tempos nas páginas do livro. Notamos, por exemplo, um retorno das personagens a diálogos já “finalizados”, de modo que passado e futuro se mesclam nas páginas impressas. Essa fragmentação cronológica deve ser reconstruída pelo leitor, por meio de pistas como as cores das canetas por elas utilizadas. A simples troca de material gráfico pelos autores-personagens é um indício de que aquilo pode ter sido escrito em outro lugar ou momento. Isso rompe com a noção de obra pronta, pois percebemos que as circunstâncias mudaram no decorrer da leitura das personagens.

Jen e Eric, portanto, são personagens ficcionais, mas são também autores em *S*. Suas leituras de *O Navio de Teseu* nos colocam em um *myse en abyme*, ou seja, diferentes níveis ficcionais, uma vez que as próprias personagens são também leitoras do texto que temos em mãos. Esse jogo entre real e ficcional, descrito por Linda Hutcheon (1980) como metaficção, é reforçado pelas interferências verbais e gráficas de caráter pessoal, ou seja, que se assemelham a uma escrita caligráfica espontânea, com caneta comum – e não como produto finalizado e editado.

5. Antonio Rhoden?

Todos os aspectos materiais de um livro podem ser entendidos como questões do projeto gráfico, e por isso ele é tão relevante, principalmente quando pensamos em obras não tradicionais, sendo *S*. um grande exemplo disso. Odilon Moraes define o projeto gráfico como uma “série de escolhas e partidos que definirão um corpo (matéria) e uma alma (jeito de ser) para esse objeto [o livro]” (2008, p. 49).

Dessa forma, e pensando em nosso *corpus*, o projeto gráfico é essencial para a narrativa, uma vez que

[...] nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa. (MORAES, 2008, p. 49-50)

Começando pela luva que envolve o livro, podemos observar o título, *S*., em capitular – uma letra que se assemelha aos manuscritos mais antigos – na cor preta e com verniz localizado, criando um aspecto um tanto misterioso para o objeto. Um adesivo com os nomes dos autores (J.J. Abrams e Doug Dorst) e uma ilustração de um macaco – também em um estilo mais antigo de imagens – impedem que acessemos o livro, uma vez que o adesivo conecta a frente, abertura e parte de trás da luva. Para

que seja possível retirar o livro, é necessário literalmente cortarmos o adesivo e rompermos esse laço. O projeto gráfico aqui já pede, portanto, uma autoria do leitor, uma ação direta e violadora dele próprio.

A luva, normalmente, apresenta as mesmas informações que a capa, cumprindo mera função de proteção. No caso de *S.*, isso não se comprova, pois quando retiramos o livro da luva vemos que o que temos em mãos é uma obra chamada *O Navio de Teseu*, escrita por V. M. Straka. O aspecto antigo no livro contrasta com o verniz da luva, e é também de autoria do projeto gráfico essa disparidade: entramos em outro lugar de leitura, com criações de sentidos diferentes.

Todos os elementos que caracterizam o livro como antigo e/ou usado são pensados no projeto gráfico: as folhas amareladas, manchadas, uma “falsa” ficha catalográfica datada de 1949, selos, capa de tecido, entre outros. Além disso, ao abriremos a capa, deparamo-nos com um carimbo de “livro para empréstimo” e a terceira capa traz uma tradicional tabela de biblioteca, com as datas de devolução – inclusive a noção de imperfeição, carimbos falhos, impressos um por cima do outro, trazendo mais verossimilhança ao projeto.

O projeto de *S.*, no entanto, não se encerra na produção de *O Navio de Teseu*, mas engloba todo o texto verbal – do diálogo das personagens nas margens, que já leram e rabiscaram o livro antes de nós – além dos elementos verbo-visuais extras inseridos.

As personagens Jen e Eric podem ser identificadas pela caligrafia dos textos verbais, e os diferentes momentos em que dialogam pelas cores das canetas. Isso faz com que os leitores interpretem o aspecto material das palavras e não somente seu significado linguístico. Assim,

[...] ao redefinir a tipografia como ‘discurso’, a designer Katherine McCoy implodiu a tradicional dicotomia entre ver e ler. Imagens podem ser lidas (analisadas, decodificadas, isoladas) e palavras podem ser vistas (percebidas com ícones, formas, padrões). Valorizando a ambiguidade e a complexidade, seu método desafiou leitores a produzirem seus próprios significados, procurando elevar o *status* dos designers no processo autoral. (LUPTON, 2006, p. 73)

Em outras palavras, o texto verbal passa também por uma etapa em que é aspecto do projeto gráfico tanto a tipografia quanto os letreiramentos. É atribuição do designer a escolha de tamanho, cores, espaçamento, diagramação, mancha, entre tantos outros aspectos visuais de um texto verbal. Essa interferência pode – e deve –

ser vista como autoria, uma vez que se configura como produção do universo narrativo proposto.

Os encartes de *O Navio de Teseu* também são de responsabilidade do projeto gráfico (Figura 4). Quais as especificidades de cada elemento? Encontramos entre as páginas do livro desde uma cópia de uma declaração pública em papel sulfite até um mapa desenhado em guardanapo, passando por cartões postais em papel cartão e cartas em papel almaço. Cada um, individualmente, foi trabalhado e criado pelo autor do projeto gráfico que deu vida a itens que nos conduzem de volta a um mundo “real”, rompendo o pacto ficcional do livro. Ao encontrarmos uma foto, por exemplo, no meio de nossa leitura, nos perguntamos de onde ela veio, quem a colocou naquele lugar, uma vez que é um item conhecido, pertencente ao “nosso mundo” e não ao mundo das “personagens ficcionais”. Assim, “a ficção que chama a atenção sobre a sua própria condição ficcional mobiliza os mesmos labirintos e termina por levantar questões relevantes sobre a realidade mesma” (BERNARDO, 2010, p. 46).

Figura 4 - Alguns dos encartes presentes em 5.



Fonte: ABRAMS; DORST, 2015.

O projeto gráfico, portanto, é desenvolvido em um nível metaficcional, o qual “obriga a que as leis da lógica sejam obedecidas em um dos níveis para serem desobedecidas no nível seguinte” (BERNARDO, 2010, p. 114). Em outras palavras, o livro compreende *O Navio de Teseu* como uma ficção tradicional, mas cria um outro nível – a realidade das personagens e seus itens entre as páginas – que desestabiliza essa tradição, pois é uma ficção jogando com outro nível de ficção, em um *myse en abyme* intensificado pelo projeto gráfico.

Todos esses elementos do *design* de um livro foram entendidos por Genette (2009) como paratextuais. Em outras palavras, os aspectos materiais não seriam considerados como o próprio texto. No entanto, ao nos depararmos com uma obra como *S.*, fica claro que todos os aspectos materiais constroem sentidos e são essenciais para a narrativa, o que nos leva a indagar se o termo “paratexto”, em razão de seu prefixo, mostra-se adequado diante de outra como essa.

O designer, portanto, é também uma instância autora da narrativa, pois é peça-chave para a criação de sentidos e do universo ficcional criado. A relação e a leitura de todos os elementos é, inclusive, parte da proposta da obra, como um *puzzle* gráfico literário.

6. Alexandre Martins?

Todo livro importado de um país diferente passa pelo processo complexo de criação de uma nova edição da obra. Esse procedimento pode transformar diferentes elementos como capa, número de páginas, diagramação, tipo de impressão e folha, mas uma das etapas principais é o trabalho com os elementos linguísticos. No caso de *S.*, esse procedimento demandou duas etapas: a tradução e o letreiramento.

A tradução é o estágio em que os textos verbais da língua original, o inglês, são interpretados em português, trazendo com isso um sentido equivalente. Já o letreiramento é a reescrita do texto verbal, mas com a particularidade de não ser uma tipografia, ou seja, não ser escrito com uma fonte pré-existente digitalmente.

A edição brasileira de *S.* demandou cerca de três anos de trabalho (CAZES, 2016), com designers que atuaram tanto na caligrafia das personagens quanto em todo o material encartado da obra como cartas, cartões postais, entre outros.

Foi feita uma pesquisa de canetas, das letras dos personagens. O caligrafista precisou estudar como o americano escrevia para conseguir mergulhar em cada personagem — diz Pacanowski. — Algumas editoras lá fora, como a francesa, decidiram aplicar a fonte digital, mas queríamos manter a originalidade do projeto. (CAZES, 2016, n/p)

O letreiramento, portanto, não é mera adaptação de um texto em inglês para o português, mas um trabalho de autoria em que a personalidade da caligrafia de cada personagem deve aparecer, tal qual foi concebida inicialmente, no entanto, agora em nova língua. Para isso, o autor da edição brasileira (seja ele um editor ou designer),

tenta se assemelhar no que diz respeito ao tamanho, peso, largura e estilo do texto original.

Outros detalhes como selos, carimbos, logos, também devem ser recriados para a edição nacional, como é o caso do jornal anexo à página 33, em que uma campanha de doação de órgãos é toda recriada, ainda que não tenha uma relação direta com a notícia principal impressa.

O trabalho de diagramação também é essencial, uma vez que, quando há tradução, existem diferenças entre os tamanhos do texto final. Por vezes é necessário escrever mais para dizer a mesma coisa em outra língua. Dessa forma, é de responsabilidade dos editores e designers esse entendimento da página como unidade, o que também reflete no resultado final.

Uma edição brasileira garante uma experiência completa aos leitores, respeitando as nuances do projeto original, sendo essencial para a experiência narrativa e, portanto, podendo ser entendida igualmente como uma instância autora.

7. (In)conclusões

O presente artigo, conforme pôde ser percebido, buscou refletir acerca de cada uma das instâncias autorais presentes em *S.*, ampliando a concepção de um único autor onipotente, e propondo, a partir da consideração de todos os elementos verbais, pictóricos e materiais que constroem sentidos na obra, a sua múltipla autoria. Não ocasionalmente, os subtítulos foram seguidos de interrogação, buscando colocar em xeque a tradicional - e equivocada - ideia de que são autores apenas aqueles cujos nomes figuram na capa de um livro. Em se tratando de obras como *S.*, nas quais o projeto gráfico e demais recursos empregados contribuem para a ampliação dos sentidos gerados pelo texto literário, é necessário que consideremos todos aqueles que figuram na ficha catalográfica de um livro como seus autores. Afinal, todos eles contribuem para que a obra possa ser (re)construída.

Apenas a título de curiosidade, é interessante observar que a questão da autoria suscitada por *S.* desperta a atenção não apenas nos estudos acadêmicos, mas de seus leitores em geral. Alguns blogs na internet são totalmente dedicados a decifrar os mistérios da obra. As personagens Jen e Eric, inclusive, possuem redes sociais próprias (cuja autoria é igualmente uma incógnita). Alguns sites não oficiais trazem

informações extras, áudios e relações intertextuais que ampliam nossa leitura da obra. Assim, a obra cujo enredo é pautado no (des)velar de um autor desconhecido se expande para múltiplos autores inesperados, que surgem na e para além da obra.

Neste aspecto, e sendo tema válido para um outro estudo acerca desta obra, é imprescindível citar o papel do leitor como coautor da obra. Repleto de desvios, *S.* é um livro que demanda tempo disponível para a leitura. As camadas narrativas, a hipertextualidade dos anexos, os manuscritos em suas margens, as notas de rodapé, tornam a compreensão e a interação com o livro um contraponto ao veloz, ao instantâneo, à fugacidade do contemporâneo, exigindo novas formas de ler e um novo tipo de leitor, capaz de concatenar as diferentes linguagens e narrativas que compõem esta obra-jogo.

As instâncias autorais em *S.* são, dessa forma, desdobradas e (re)descobertas, pois “o livro é uma obra acabada sempre inacabada porque sempre aberta às iniciativas de leitores [...]” (HANSEN, 2019, p. 37) e, por que não, de seus (múltiplos) autores.

Referências

- ABRAMS, J.J.; DORST, Doug. *S.* Tradução de Alexandre Martins e Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- CAZES, Leonardo. Romance de J.J. Abrams e Doug Dorst chega ao Brasil. *O Globo*, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/livros/romance-de-jj-abrams-doug-dorst-chega-ao-brasil-18443194>. Acesso em: 01 maio 2022
- GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- HANSEN, João Adolfo. *O que é um livro?* São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.
- HUTCHEON, Linda. *Narcissistic Narrative. The metafictional paradox*. Ontario: Wailfrid Laurier University Press, 1980.
- LUPTON, Ellen. *Pensar com tipos*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil – com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.
- REIS, Carlos. *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina, 2018.

C. S. LEWIS E LÚCIA MIGUEL PEREIRA – O CONTO DE FADAS E A ESCRITA PARA CRIANÇAS

Edwirgens A. Ribeiro Lopes de Almeida¹

“Inclino-me quase a afirmar como regra que uma história para crianças de que só as crianças gostam é uma história ruim”.

C. S. Lewis

É frequente encontrarmos diversos estudiosos partindo do pressuposto de que a história da literatura infantil, como argumenta Philippe Ariès em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1981), nos séculos X-XI, não havia o interesse na imagem da infância, pois essa fase constituía um momento de transição que logo seria ultrapassado, portanto também não faria mais sentido para o adulto.

A partir do século XVII, ocorreram muitas mudanças nos âmbitos político, econômico, moral, cultural e social, como a ascensão da classe burguesa que reivindicava maior participação social e a preocupação com a educação das crianças; surgindo, assim, a valorização da criança no meio em que vivia. “A sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, particularidade essa que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 156), completa Ariès. Em meio às mudanças ocorridas, podemos destacar a criação de um gênero literário específico para as crianças, a literatura infantil. Segundo Antonieta Cunha (2004), os primeiros livros surgiram na Europa, escritos por autores de clássicos como Perrault, Irmãos Grimm, Andersen, Lewis Carrol e outros.

Se no plano europeu, essa é, de modo sumário, a incipiente história do gênero literário para crianças, no caso do Brasil, em 1808, com a revolução provocada pela vinda da família real portuguesa e a instalação da imprensa em terras coloniais, os primeiros livros para crianças começam a ser publicados. Para Lia Cupertino A. Duarte (2004), mesmo havendo algumas publicações em línguas estrangeiras e algumas traduções, a literatura infantil brasileira nasce apenas no final do século XIX, com uma circulação ainda precária e irregular. Nessa transição do século XIX para o XX, podemos citar a escritora Júlia Lopes Almeida (1862-1934) que, entre uma intensa produção de

¹Pós doutora em Literatura Brasileira (UFMG).

Doutora em Literatura (UNB).

Doutora em Literatura Espanhola e Hispanoamericana (USP).

Docente do Departamento de Comunicação e Letras e do PPGL/Unimontes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5083379030353690>.

E-mail: edwirgensletras@gmail.com.

romances, também se dedicou a escrever, junto com a irmã, Adelina Lopes Vieira, alguns textos que visavam, sobretudo, à educação de crianças. Além desses, Júlia Lopes também deu ao público alguns textos de ficção, nos quais é possível encontrar certa preocupação com a educação desses pequenos.

Tendo em conta a forma pedagógica de escrever para crianças e as incontáveis traduções com as quais as crianças brasileiras eram iniciadas no mundo da leitura, em 1921, Monteiro Lobato põe em evidência um novo estilo de literatura infantil, no qual as experiências, o folclore, as tradições brasileiras sejam instrumentos de despertar a imaginação, a fantasia e a criticidade do pequeno leitor. Lia Cupertino A. Duarte observa que, em sua forma de escrever, Monteiro Lobato também atua “estimulando esse leitor a ver a realidade por conceitos próprios” (DUARTE, 2004, s.p). Dessa forma, “o autor incita-lhe o senso crítico, apresentando problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que, por meio de especulações e discussões das personagens, são vistos criticamente” (DUARTE, 2004, s.p). Ao desestabilizar modelos tradicionais, rompe com padrões predeterminados do gênero e cria um mundo que não é somente a projeção do cotidiano, “mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que a literatura era produzida” (SIQUEIRA, 2008 p. 66). Vemos, assim, as transformações ocorrerem no que se refere ao conteúdo e à forma dos escritos quando Lobato torna o livro, a leitura, um modo de transformar a visão da criança sobre o mundo, possibilitando que essa a criasse e recriasse a seu modo.

Tomando em si a ação da escrita bem como a reflexão sobre o exercício de escrever para crianças, os escritores, contemporâneos na primeira década do século XX, a brasileira Lúcia Miguel Pereira e o britânico Clive Staples Lewis, mais conhecido como C. S. Lewis, investem tanto na produção ficcional quanto na crítica sobre essa literatura infantil. Lúcia Miguel Pereira, coeva ao tempo de Monteiro Lobato, atuou como crítica literária, biógrafa, ensaísta, tradutora e ficcionista. Desse legado de ficção, deixou quatro romances protagonizados por adultos e quatro contos intitulados *A fada menina*, *Na floresta mágica*, *Maria e seus bonecos* e *A filha do Rio Verde*, escritos e publicados entre 1939 e 1943, cujas personagens e enredo destacam o universo infantil. Além de exercer a escrita ficcional para crianças, Lúcia Miguel colaborou com diversos periódicos como *O Estado de S. Paulo*, *Correio da Manhã*, *Gazeta de Notícias*,

Boletim de Ariel dentre outros, nos quais publicou artigos de opinião expondo certa inquietude com a produção que se direcionava a crianças. Esses textos, escritos para jornais e revistas, foram reunidos e publicados em duas versões de livros com os títulos *Lúcia Miguel Pereira - a leitora e seus personagens*, organizado por Bernardo de Mendonça e, *Lúcia Miguel Pereira - escritos da maturidade*, organizado por Luciana Viégas. Neles, além de manifestar sua opinião sobre a forma e o conteúdo predominante nos livros e cartilhas que circulavam no Brasil, a autora revela atenção às obras infantis e à produção crítica sobre eles produzida no estrangeiro. Vale ressaltar aqui que, nem sua ficção destinada aos adultos, tampouco os quatro textos infantis dessa autora, tiveram o reconhecimento merecido como foi o destaque recebido por sua crítica, pelos textos biográficos e historiográficos da literatura.

Instigado por inquietações análogas a aquelas que motivaram a escrita ficcional e crítica de Lúcia Miguel Pereira sobre a literatura para crianças, temos o britânico C. S. Lewis. Além das habilidades de escrita e crítica, C. S. Lewis conhecia bem filosofia e foi notável palestrante das Universidades de Cambridge e de Oxford. Nascido na Irlanda, Lewis é autor de muitos livros filosóficos, teológicos, existenciais e de ficção, dentre os quais se destaca a coletânea *As Crônicas de Nárnia*, vindo a público entre os anos de 1950 a 1956, composta por sete contos infantis: *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa* (1950), *Príncipe Caspian* (1951), *A Viagem do Peregrino da Alvorada* (1952), *A Cadeira de Prata* (1953), *O Cavalo e seu Menino* (1954) *O Sobrinho do Mago* (1955) e *A Última Batalha* (1956). Diferentemente do apagamento sofrido pelos contos de Lúcia Miguel, *As Crônicas de Nárnia* consagraram C. S. Lewis como relevante escritor do século XX, sendo adaptadas para vários veículos como o cinema e a televisão, além de serem colocadas como referências de intertextualidades em muitos outros textos infantis.

Além desse aspecto que os aproxima, ambos os escritores se debruçaram sobre a questão existencial. Ainda que Lúcia Miguel não admitisse nenhum credo religioso, escreveu, durante anos, para a Revista *A Ordem*, um dos maiores meios de difusão do pensamento católico nas primeiras décadas do século XX e, em seus textos infantis, denota essas mesmas ideias. Nessa perspectiva, o crítico e sociólogo Antonio Candido destaca que Lúcia “se preocupava muito com os problemas do espírito e da conduta em relação ao seu tempo” (CANDIDO, 2004, p. 127), além de mostrar-se sempre reflexiva com as questões envolvendo a produção literária brasileira. Por outro lado,

de acordo com Gabriele Gregersen (2010), C. S. Lewis é, reconhecidamente, entendido como um dos maiores defensores da doutrina cristã do século XX, uma vez que escreveu muitos livros teológicos propugnadores de tal pensamento. Nessa empreitada, ele também entendia a função da literatura, “seja em relação ao enriquecimento da cultura humana, ao desenvolvimento de sensibilidades religiosas, seja à formação do caráter e à aquisição da sabedoria” (Mc GRATH, 2013, p. 162).

Além do elemento existencial que motiva os dois escritores, uma das questões que nos chama a atenção, sobretudo se refletindo a partir da história da literatura infantil no mundo Ocidental é a ocupação dos dois autores, Lúcia Miguel e Lewis sobre a natureza e o modo de escrever textos destinados a crianças. Na epígrafe que introduz esta discussão, extraímos um fragmento do texto “Três maneiras de escrever para crianças”, sob a tradução de Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos, em que C. S. Lewis (2009) afirma que, geralmente, as boas histórias escritas para crianças tendem a agradar não somente a crianças. Sob tais pressupostos, Lúcia Miguel Pereira (1994) argumenta que também as crianças, quando postas diante de histórias estimulantes como por exemplo, *Dom Quixote*, *Robinson Crusóé*, *As viagens de Gulliver* até certas peças de Shakespeare e de Corneille, sentem-se, inteiramente, seduzidas e interessadas por elas. Os dois críticos parecem defender a tese de que o que seduz, agrada e cativa a atenção dos pequenos leitores não está apenas no conteúdo, mas também na forma como ela é contada. Nesse sentido, na estrutura dos Contos de Fadas, na fantasia, cabem bem o modo como a criança vê o mundo, pois, para ela, não existe o impossível, “o maravilhoso lhe é tão próximo quanto o cotidiano” (PEREIRA, 1994, p. 53).

Em outro artigo sobre a literatura infantil, a mesma autora reitera seu pensamento quando argumenta que, “há quem condene, para a infância, a leitura dos contos de fadas. Mas esses devem ter tido uma triste meninice, para ignorarem assim que, nessa idade, tudo é conto de fada. Um sabugo de milho é uma boneca, um cabo de vassoura é um cavalo” (PEREIRA, 1992, p. 247). Discutindo então a relevância do imaginário fantástico na composição do texto infantil, ambos os autores adotam a premissa de que não é possível expulsar o irreal do mundo da criança. Para Lúcia Miguel:

A criança precisa é de imagens, de imagens que lhe falem ao mesmo tempo à fantasia e aos sentidos, e também de fatos que lhe revelem maiores relações entre as coisas, entre o seu limitado âmbito familiar e a imensidão do que sonha e do que advinha... por isso, nunca pude entender os pedagogos que combatem as histórias de fadas. (PEREIRA, 1994, p. 53-54)

Teorizando sobre a questão do gênero literário, Hênio Tavares (1981) explica que a literatura de caráter infantil e juvenil se identifica por ser “essencialmente de natureza lúdica, onírica e mágica, e cujo conteúdo caracteriza-se pela inverossimilhança” (TAVARES, 1981, p. 401). Observa-se que o teórico aproxima essa literatura de elementos predominantes e essenciais do conto popular. E acrescenta que essa literatura se encontra presa ao universo maravilhoso em que vive a criança, povoado pelo sonho, pela imaginação, pelo mito e pelo mistério. Como salienta Bruno Bettelheim em seu clássico *A psicanálise dos contos de fadas*, a criança sabe que “a verdade dos contos de fadas é a verdade da nossa imaginação” (BETTELHEIM, 1980, p. 148). Em seus textos críticos, tanto Lúcia Miguel Pereira (1994) quanto C. S. Lewis (2009) asseguram que o fantástico e o maravilhoso atuam como instrumentos inerentes ao universo da criança, não podendo estar ausentes do mundo ficcional no qual ela se identifica.

A escritora brasileira argumenta ainda que esse elemento poético transfigurador da realidade é o que melhor se adapta à forma da criança ver o mundo e, sendo aquilo que lhe provoca prazer, torna-se no melhor instrumento para fazê-la tomar gosto pela leitura. Como salienta C.S. Lewis (2009), precisamos dar ao público o que ele quer, isto é, “as crianças, evidentemente, constituem um público especial; basta descobrir o que elas querem e lhe oferecer exatamente isso, por menos que nos agrade” (LEWIS, 2009, p. 742). No contexto do Brasil nos primeiros 50 anos do século XX, Lúcia Miguel Pereira comenta a limitação de autores empenhados na escrita para esse público e destaca o modo de escrita de Monteiro Lobato, para ela, “o maior de todos”, pois “vem povoando de figuras vivas e bem brasileiras o mundo da ficção infantil [...] não sei o que se passa nas cidades e no interior do país, mas sei que no Rio são disputadas, devoradas por meninos e meninas, e até por adolescentes, que as preferem às outras leituras” (PEREIRA, 1994, p. 54). Ao dar realce à forma de criação literária de Lobato, nos quais encontramos um universo cotidiano transformado em faz de conta, carregado de imaginação e de fantasia, a crítica observa que o encantamento não se faz somente aos pequenos leitores.

Sob esse aspecto, C. S. Lewis (2009) assegura o encantamento dos contos de fadas e o interesse de outros leitores, já que “não preciso lembrar o público a quem me dirijo de que a classificação rígida dos livros segundo faixas etárias, tão cara a nossos editores, tem uma relação muito vaga com os hábitos dos leitores reais” (LEWIS, 2009, p. 746). Vale acrescentar aqui o posicionamento de Ricardo Azevedo (1999) quando sublinha que, sendo a literatura um discurso ficcional de motivação estética, poético e não utilitário, pode não ser coerente dirigir a determinadas faixas etárias. Sobre essa destinação do texto a um público específico, Maria Antonieta Cunha (1994) demonstra que a literatura é arte, sendo arte, provoca sensações e interpretações variadas, portanto podendo agradar a diversos tipos de leitores, “é certo também que a verdadeira literatura infantil agrada aos adultos. Quem não se entenece com a história do *Patinho Feio*, mesmo nós crescidos”? (CUNHA, 1994, p. 27). Nessa mesma direção apontam os críticos que vimos estudando, ao colocar em evidência as sensações provocadas pelo livro infantil a diferentes tipos de leitores, sobretudo as emoções provocadas pelos contos de fadas, gênero que C. S. Lewis (2009) distingue ser o que mais conhece e que é o seu preferido.

Atentando para a distinção dos contos de fadas, o escritor britânico destaca o olhar imaginário da criança já que, “assim como nem toda a literatura infantil é fantástica, nem todos os livros fantásticos são infantis” (LEWIS, 2009, p. 745) e, com isso, ressalta que um bom texto agrada a vários tipos de leitores. Para ele, um dos fatores que, muitas vezes, distancia um texto de criança do adulto é o modo de olhar, de interpretá-lo. À vista disso, a maneira de olhar o mundo pela criança, muda se comparada ao olhar do adulto. Para Lewis,

[...] quando escrevemos longamente sobre crianças vistas pelos olhos de adultos, o sentimentalismo tende a se introduzir ao passo que a realidade da infância, tal como nós a vivemos, tende a se excluir. Ora, todos nós nos lembramos de que nossa infância, tal como a vivemos, era infinitamente diferente de como os adultos a viam. (LEWIS, 2009, p. 742-743)

Por essas proposições, convém notar que o modo como as crianças veem o mundo e são vistas pelos adultos é diferente da forma como elas se veem. Pensando por meio da psicanálise, Bruno Bettelheim (1980) argumenta que as descobertas da psicologia ajudam os adultos a compreenderem as crianças a partir de um padrão de referência do próprio adulto porque,

[...] a compreensão adulta sobre as maquinações da mente infantil frequentemente aumenta a distância entre o adulto e a criança – os dois parecem encarar o mesmo fenômeno de pontos de vista tão diferentes que cada um vê algo completamente distinto. Se o adulto insistir que seu modo de ver as coisas é o correto – como bem pode ser, visto objetivamente e através de um conhecimento adulto – a criança se sente desesperançada de encontrar um entendimento comum. Sabendo quem detém o poder, a criança, para evitar problemas e ficar em paz, diz que concorda com o adulto, e é forçada então a prosseguir sozinha. (BETTELHEIM, 1980, p. 150-151)

Para justificar essa distinção de olhares entre o adulto e a criança, C. S. Lewis reflete sobre as diferenças de seus gostos e de seus medos, inclusive sobre a forma como manteve seu gosto pelos contos de fadas, “quando deixou para trás as coisas de menino, inclusive o medo de ser infantil e o desejo de ser adulto” (LEWIS, 2009, p. 744).

Seguindo a trilha na defesa dos argumentos de que os contos de fadas são como uma forma encantadora de leitura para os pequenos leitores, Lewis cita o ensaio de Tolkien, que considera como um dos melhores a dispor sobre o assunto. Segundo Lewis, citando a perspectiva de Tolkien,

[...] o atrativo do conto de fadas consiste em que nele o homem cumpre de maneira mais plena sua função de ‘subcriador’; não faz um ‘comentário sobre a vida’, como adoram dizer hoje em dia, mas constrói, tanto quanto possível, um mundo subordinado que lhe é próprio. (LEWIS, 2009, p. 745)

Esse mundo imaginário, portador de anseios e sonhos, como forma de levar a criança ao autoconhecimento é explicado por Lewis, recorrendo ao psicoterapeuta suíço Jung, em razão de o conto de fadas liberar “arquetípos que residem no inconsciente coletivo; e, quando lemos um bom conto de fadas, estamos obedecendo ao antigo preceito ‘conhece a ti mesmo’” (LEWIS, 2009, p. 745). No mesmo teor psicanalítico da escrita para crianças, Bruno Bettelheim completa que esse tipo de narrativa orienta, permite à criança experimentar sentimentos, soluções, muitas vezes, indisponíveis em outras formas. Isso posto, acrescenta, “o conto de fadas diz à criança como ela pode viver com seus conflitos: sugere fantasias que ela nunca poderia inventar por sua conta própria” (BETTELHEIM, 1980, p. 141). Ao considerar esse tipo de texto enquanto arte, como destaca Maria Antonieta Cunha (1994), podemos pensar com o crítico Antonio Candido que a arte influencia e, por sua vez, é influenciada.

A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do

mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. (CANDIDO, 2000, p. 20)

Sob esse aspecto, a forma dos contos de fadas é influenciada pelo mundo infantil assim como a criança também é influenciada por eles. Com tal viés, escrevendo para o *Boletim de Ariel*, do Rio de Janeiro, em julho de 1932, Lucia Miguel Pereira argumenta que, com o tempo, poluímos a frescura da imaginação, a espontaneidade e a inocência necessários para a vida, sobretudo perdemos o sentido do ilimitado, do extraordinário e da surpresa que os contos de fadas trazem influenciando o universo infantil. “Querer expulsar o irreal do mundo infantil é tentar - em vão – reduzir-lhe as dimensões, abafar-lhe as ressonâncias, empobrecê-lo, amesquinha-lo; querer subordina-lo estritamente à lógica é desconhecer o ímpeto criador da imaginação ainda não sofreada pela vida” (PEREIRA, 1945, p. 53).

Como a escritora brasileira, o irlandês defende o mundo criado pelos contos de fadas como elemento real da imaginação infantil.

O conto de fadas é acusado de dar às crianças uma falsa impressão do mundo em que vivem. Na minha opinião, porém, nenhum outro tipo de literatura que as crianças poderiam ler lhes daria uma impressão tão verdadeira. As histórias infantis que se pretendem ‘realistas’ tendem muito mais a enganar as crianças. (LEWIS, 2009, p. 746)

Com vistas no exposto acima, o autor exemplifica com suas próprias experiências quando revela que nunca achou que o mundo real pudesse ser como os contos de fadas, mas que esperava que a escola fosse igual às histórias de escolas. Dessa maneira, pode-se reiterar o ponto de vista de Ricardo Azevedo (1999) quando este comenta a dificuldade de se atribuir a textos o que é real, tendo em vista que a realidade dos leitores quanto a faixa etária, maturidade, vivências sociais e de classes podem ser muito diferentes.

Trazendo à tona a discussão discutida por Bruno Bettelheim (1980) sobre como essa literatura pode colocar a criança à frente de alguns conflitos, preparando-as para certas situações reais, Lewis questiona: “será que os contos de fadas ensinam as crianças a se recolher num mundo em que todos os desejos se realizam – numa ‘fantasia’ no sentido técnico-psicológico do termo- em vez de enfrentar os problemas do mundo real?” (LEWIS, 2009, p. 747). A resposta a esse questionamento é explicada pelas vivências do próprio Lewis. Para ele, a leitura das histórias de fadas não fazia com que ansiasse pelos perigos e desconfortos daquele mundo imaginário, porém, as

histórias de escola lhe traziam frustração porque ele desejava, sem sucesso, ser o menino popular, conhecido como o herói da sexta série. Neste sentido, respondendo a sua própria indagação se os contos de fadas trariam mais frustração do que prazer e estímulo ao enfrentamento do mundo real, contesta:

De jeito nenhum. Seria muito mais verdadeiro dizer que o país das fadas desperta no menino um anseio por algo que ele não sabe o que é. Comove-o e perturba-o (enriquecendo toda a sua vida) com a vaga sensação de algo que está além de seu alcance, e, longe de tornar insípido ou vazio o mundo exterior, acrescenta-lhe uma nova dimensão de profundidade. O menino não despreza as florestas de verdade por ter lido sobre florestas encantadas: a leitura torna todas as florestas de verdade um pouco encantadas. (LEWIS, 2009, p. 747)

Pensando desse modo, Lewis reitera o caráter positivo das leituras, uma vez que provoca no leitor um anseio diferente daquele provocado pelas leituras mais realistas. É exemplar dessa situação a reação provocada pelas leituras de escola, como ele imagina que, ao percorrer a leitura concentrado nele mesmo, como ocorre, geralmente, em histórias realistas e, ao terminar, sem alcançar o sucesso do menino de determinada sala, sente-se frustrado e, no caso do conto de fadas, sente-se feliz no próprio ato de desejar. Nesse sentido, tais histórias realistas, assim como as histórias de adultos, tendem a ser mais fantásticas, a se tornarem mais “fantasias” que os contos de fadas, acrescenta Lewis (2009). Se os livros de crianças imprimem prazer mesmo no cotidiano, ao torna-lo também um pouco fantasia, Lúcia Miguel Pereira, referindo-se à leitura do livro dos irmãos Capek, destaca que a sucessão do cotidiano e do maravilhoso provocam, “essa sensação de estar vendo realizado o impossível e destruídas todas as barreiras de aliar a fantasia às coisas da vida comum, dá um cunho saborosíssimo, mesmo para os adultos...” (PEREIRA, 1992, p. 246).

Trazendo à discussão outro ataque comum ao conto de fadas, tanto Lewis quanto Lúcia Miguel Pereira, posicionam-se acerca do medo provocado nas crianças pelas narrativas. Ambos os críticos acordam com o fato de que tais textos não devem “despertar na criança medos fantasmagóricos, debilitantes e patológicos contra os quais a coragem comum nada pode: as chamadas fobias. Se possível, a mente da criança deve manter-se isenta de coisas que não suporta pensar” (LEWIS, 2009, p. 748). Na mesma direção de apresentar os excessos de “enigmas terríveis, de violências, envenenamentos, catástrofes monstruosas”, para Lúcia Miguel (1994), faz com que o maravilhoso perca o caráter poético e se torne pavoroso. Em lugar de

devaneios, sonhos, aparecem os pesadelos e a alegria é substituída pela angústia. E contesta, “e o ideal da leitura, tanto para adultos como para as crianças, mas ainda mais para estas, não será ao contrário, provocar reações, estimular a inteligência e a sensibilidade?” (PEREIRA, 1994, p. 55). Consoante os críticos nos textos que vimos analisando, referindo-se a leitores que não carregam consigo o nervosismo, os traumas inerentes ao nascimento, isto é, para Lúcia Miguel, a estes seriam muito nocivos os textos que trazem o medo. Para Lewis, os medos que, ao nascermos, são trazidos com a crianças, “não creio que possam ser controlados por meios literários” (LEWIS, 2009, p. 749).

Por outro lado, Lúcia Miguel Pereira, apesar de não mencionar em palavras, assim como faz Lewis, parece sugerir pelas proposições acerca dos excessos anotados acima que, não devamos “manter a criança alheia ao fato de que nasceu num mundo em que há mortes, violência, ferimentos físicos, aventura, heroísmo e covardia, onde há o bem e o mal” (LEWIS, 2009, p. 748). O crítico britânico ainda questiona se o livro é a fonte ou a ocasião do medo, pois se deixarmos que a criança leia apenas histórias inocentes onde não aconteça nada de assustador, “além de não conseguir eliminar os terrores, acabará por eliminar da vida dele tudo o que possa torna-los respeitáveis ou suportáveis” (LEWIS, 2009, p. 749). O mesmo crítico dá seguimento argumentando que o mesmo texto que apresenta figuras terríveis também coloca em cena personagens bondosas, radiantes, protetoras e, essas personalidades terríveis também são sublimes. Por esse viés, o texto coloca o leitor em contato com um mundo de diferentes emoções, contrabalanceado pelo (des)equilíbrio e pela dinâmica natural do mundo. Para finalizar a questão, assegura:

Seria ótimo se nenhum menino, deitado em sua cama, ao ouvir ou imaginar que ouviu um ruído, jamais sentisse medo. Mas, se o medo é inevitável, é melhor que a criança pense em gigantes e dragões do que em meros ladrões. E acho que São Jorge, ou qualquer outro paladino armado, é um consolo bem maior que a ideia da polícia. (LEWIS, 2009, p. 749)

A partir das reflexões do excerto supracitado, pode-se reafirmar a perspectiva anotada por Bruno Bettelheim (1980) e os demais críticos e teóricos citados neste estudo que os contos de fadas ocupam um lugar relevante como um recurso para amenizar as tensões da vida.

A última questão que pretendemos tratar aqui sobre a abordagem dos dois ficcionistas e críticos sobre os modos de escrever histórias para crianças, centrando-se

na forma dos contos de fadas, diz respeito à questão da moralidade, geralmente, presente nesses textos.

O problema do moralismo em literatura assume nos livros infantis feição particularmente grave. De certo modo, toda obra de ficção é moralista, já que, patenteando uma concepção da vida, encerra forçosamente um sentido moral; por isenta, por pouco concludente que seja, revela, mesmo a despeito do autor, uma orientação tanto mais sugestiva e convincente quanto mais involuntária e espontânea. (PEREIRA, 1994, p. 52)

Para Lúcia Miguel Pereira, em todo texto há um risco em transgredir os limites entre atitude moral e moralismo, mas isso se acentua mais em textos infantis uma vez que “quem escreve para esse público especial uma função educativa cujo alcance é mais profundo...” (PEREIRA, 1994, p. 52). Essa profundidade a que se refere à autora, está na assimilação a que estão sujeitos os pequenos leitores. Para estes, “é um contato com a existência, é uma experiência nova, é uma abertura para o mundo” (PEREIRA, 1994, p. 52) ao passo que, para o adulto, pode ser um simples documento, uma mera distração. Nesse sentido, o conteúdo não precisa ser moral, mas moralizante, isto é, que coloque as crianças em contato com imagens que lhe transmitam boas sensações e exemplos ao longo da história, não se limitando a uma conclusão de teor moral.

Nos livros de recreio, a lição moral há de vir como um subproduto, sem ser ostensivamente buscada; há de decorrer de tudo, das palavras escolhidas, da harmonia da frase, de cada personagem, de cada cena, tanto quanto do enredo ou dos conceitos expedidos. Aqui a influência se processará através de sensações intelectuais e estéticas. São o bom gosto, a fantasia, o raciocínio dos meninos que se devem sobretudo procurar desenvolver, fornecendo-lhes leituras agradáveis e risonhas, mas que os façam pensar. (PEREIRA, 1994, p. 53)

Pelo exposto, notamos que a autora brasileira se ocupa da questão da moral, ainda que a subordine à forma de composição da obra. De acordo com esse pensamento, a questão moral precisa ser trabalhada no conjunto do texto tendo em conta a capacidade de apreensão do leitor, alcançando-o através daquilo que lhe agrada. No conjunto da crítica produzida por Lúcia Miguel sobre o tópico abordado, ressalta-se a importância do texto literário como prática ética e social, influenciando e sendo influenciado. Acrescenta que a maior finalidade do livro infantil é “mais do que incutir princípios sãos, mais do que ministrar noções, eles têm a missão de desenvolver as faculdades estéticas e intelectuais” (PEREIRA, 1945, p. 54) e “a preocupação de ser sadio, de mostrar da existência os aspectos mais nobres não deve faltar ao gênero

dedicado a quem tem diante de si a vida toda, e precisa sentir-se confiante” (PEREIRA, 1945, p. 53). Subordinando o teor moral à forma, ao percurso do enredo e ao prazer do leitor, atesta: “o importante, o indispensável, é saber comunicar uma clara e alegre impressão de sinceridade, de liberdade, de limpeza espiritual, e comunicá-la em todas as passagens, e não apenas na conclusão” (PEREIRA, 1945, p. 53).

Se é nessa perspectiva que vai o tema da moralidade nos escritos da estudiosa acima, C. S. Lewis também se debruça sobre a questão. Para essa discussão, é preciso voltar a um questionamento que norteou as ideias do autor que transita entre o que as crianças precisam e/ou, adaptando ao tema, qual é a moral de que precisam? Para desenvolver o assunto, Lewis assegura que o ideal é não fazer pergunta nenhuma e deixar que as imagens, a história, conte sua própria moral. “Deixe que as imagens lhe contem qual é a moral delas, pois sua moral intrínseca nasce naturalmente das raízes espirituais que você conseguiu lançar no decurso da sua vida. Por outro lado, se elas não lhe mostrarem moral nenhuma, não queira inventá-la” (LEWIS, 2009, p. 750). Vê-se que, pela ótica do autor, a questão da moralidade está atrelada ao princípio do criador e do receptor do texto, isto é, o autor pode querer imprimir uma moral que não faz parte da experiência do pequeno leitor ou o contrário. Segundo Lewis, se um autor é capaz de escrever um texto sem moral nenhuma, deve fazê-lo, pois, considerando a criança como sujeito ativo, como argumenta Lúcia Miguel Pereira “disponíveis e receptivas elas [as crianças] são, mas não passivas (PEREIRA, 1994, p. 52), “a pior de todas as atitudes é a atitude profissional, que vê as crianças indistintamente como uma espécie de matéria-prima que temos de manipular” (LEWIS, 2009, p. 751). Para isso, conclui que o maior bem que o autor pode fazer por seu leitor é “trata-las com respeito” (LEWIS, 2009, p. 751).

Por conseguinte, a escritora brasileira (1945) comunga desse pensamento exposto por Lewis (2009) quando argumenta que os pequenos leitores necessitam de respeito no que refere ao alimento e à correspondência para a fértil imaginação infantil, já que as expectativas e o sentido atribuídos ao texto estão relacionados ao universo criado por eles mesmos em sua imaginação e por aquilo que eles querem abstrair, uma vez que não são passivos às interpretações.

Trazendo em si a inquietação com o mundo infantil, podemos concluir que, em suma, C. S. Lewis e Lúcia Miguel Pereira, apesar de atuantes em distintos contextos

políticos e sociais, carregam em si a ocupação com a literatura infantil, não apenas na execução de obras que se destinam a um público leitor amplo, incluindo as crianças, mas também se ocupam do exercício da crítica sobre o conteúdo, a forma e os objetivos entrevistados nestes textos de ficção. Sabe-se que, no tempo de composição dos escritos desses dois autores, era incipiente a escrita destinada aos pequenos e, portanto, pouco frequente os estudos em perspectiva crítica sobre eles. Sendo assim, dando realce a uma discussão relevante, Lúcia Miguel Pereira e C. S. Lewis executam e levantam um questionamento que ainda percorre as reflexões atuais: existe um modo correto de escrever literatura para crianças?

Referências

- ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- AZEVEDO, Ricardo. Literatura Infantil: origens, visões da infância e traços populares. In: AZEVEDO, Ricardo. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 27, jan./fev.1999.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz; 2000; Publifolha, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Lúcia. In: CANDIDO, Antonio. *O albatroz e o chinês*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, p. 127-132, 2004.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. São Paulo: Ática, 1994.
- CUNHA, Antonieta Maria Antunes. *Literatura Infantil: teoria e pratica*. São Paulo: Ática, 2004.
- DUARTE, Lia Cupertino Albino. *A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino*. São Paulo: IESP, 2004.
- GREGGERSEN, Gabriele. *Vivendo e Aprendendo com C.S. Lewis*. Disponível em: <https://ultimato.com.br/sites/cslewis/2010/02/05/vivendo-e-aprendendo-com-c-s-lewis/>. Acesso em 10 abr. 2022.
- LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. In: LEWIS, C. S. *As Crônicas de Nárnia – Volume Único*. 2.ed. Tradução de Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 740-751, 2009.
- McGRATH, Alister. *A vida de C. S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia*. Tradução de Almiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, p. 1108, 2013.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. Literatura Infantil. In: PEREIRA, Lúcia Miguel. *Correio da Manhã*. 2.ed. Rio de Janeiro, p. 1-2, 28 jan. 1945.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *A leitora e seus personagens: seleta de textos publicados em periódicos (1931- 1943) e, em livros*. Prefácio de Bernardo de Mendonça; Pesquisa bibliográfica, seleção e notas, Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Grafia Editorial, 1992.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. *Lúcia Miguel Pereira- escritos da maturidade*. Seleta de textos publicados em periódicos (1944- 1959), e em livros. Pesquisa bibliográfica, seleção e notas, Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Grafia Editorial, 1994.

SIQUEIRA, Eloisa Barroso Gomes de. *Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo*. Aparecida de Goiânia: Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, ano 2, n. 2, 2008.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria Literária*. 7.ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 526, 1981.

CANTIGAS DAS CRIANÇAS E DO POVO E DANÇAS POPULARES, DE ALEXINA DE MAGALHÃES PINTO: TEMÁTICAS DE ONTEM E DE HOJE

Elisângela Mesquita Silva¹

Maria Zilda da Cunha²

Rita de Cássia Dionísio Silva Santos³

“Cantae, filhinhos, cantae. Reuni-vos aos bons, cantae, brincae. [...] Cantae, filhinhos, cantae. E, brincando e cantando, ganhae sympathias, amizades beneficas e boas”.

Alexina de Magalhães Pinto

1. Introdução

A obra *Cantigas das Crianças e do Povo e Danças Populares* (1916), em sua composição, traz inovações para a época de produção, bem como índices potentes de questões que se fazem reverberar nos dias atuais.

A autora Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921) – professora, escritora, musicista e folclorista – é de origem mineira, da cidade de São João del-Rei. Na época – início do século passado – Alexina de Magalhães registrou, no livro acima referido,

¹Mestre em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes (2021). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação - SME, Diretora Técnico-Pedagógica da SME. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0575732882314096>.

E-mail: elisangelamesquita.s@gmail.com.

²Docente na Universidade de São Paulo do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, coordenadora da Área de Literatura Infantil e Juvenil; possui Pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal (2018); Pós-Doutorado em Ciências, Educação e Humanidades pela UERJ (2016).

Líder do grupo de Pesquisa: Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP/CNPQ), vinculado à Universidade de São Paulo. Editora executiva da Revista Literartes.

Pesquisadora do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4302400907230914>.

Email: mzcl@usp.br.

³Professora doutora em Literatura pela Universidade de Brasília-UnB; mestre em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG; pós-doutora pela Universidade de São Paulo-USP (FFLCH, 2018), com projeto sobre literatura infantojuvenil.

Professora na Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, atua na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras: Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0886864680892636>.

E-mail: cassiadionisio@hotmail.com.

Atualmente, desenvolve o projeto de pós-doutoramento “História Cultural de Mulheres Escritoras: Vida e Obra de Alexina de Magalhães Pinto (1869-1921)”, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG e institucionalizado na Universidade Estadual de Montes Claros-UNIMONTES, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais-FAPEMIG.

alguns cantos da tradição oral do povo brasileiro, retratando a sabedoria e as vivências populares. Se a autora traz à baila a transmissão da nacionalidade, do patriotismo, da história, do folclore brasileiro (e, também, algumas concepções de sentido moral – aspectos tão acarinhados na época) ela oferece, inovadoramente, um olhar muito arguto para a autonomia e identidade da criança, para a importância de suas experiências com o mundo letrado, a partir de interpretações ligadas ao lúdico, ao imaginário infantil, não perdendo de vista aspectos relacionados ao social e ao político. É desta forma que a escritora investe em uma pesquisa e publicação de um compêndio de cantigas populares.

O fato é que já na parte inicial da referida obra, a autora faz uma dedicatória às crianças, orientando-as a aprender brincando, a serem amáveis, delicadas e esforçadas, a agirem com generosidade umas com as outras. Sugere ainda que, ao cantarem e ao brincarem, façam a felicidade uns dos outros, lembrando-se das cantigas, dos momentos de convivência, dos lugares. Aconselha-as a serem prenyadas, sabedoras daquilo que pode torná-las mais piedosas, educadas e inteligentes, valorosas pelo coração e pelo saber, cada dia com qualidades mais humanas (PINTO, 2016).

Percebe-se, com isso, o modo como a autora reconhece a relevância de aspectos relacionados à ludicidade, à oralidade, ao imaginário, à autonomia, à criatividade e ao protagonismo infantil⁴ – percepção igualmente expressa na epígrafe deste artigo, a qual recuperamos: “Cantae, filhinhos, cantae. Reuni-vos aos bons, cantae, brincae. [...] Cantae, filhinhos, cantae. E, brincando e cantando, ganhae sympathias, amizades beneficas e boas” (PINTO, 1916, p. 3). É notório o incentivo ao lúdico, à alegria e à amizade como condição de se formar um ser humano equilibrado, integral e íntegro (civilizado, como propõe a autora).

Em “Nota justificativa”, a folclorista declara aos estudiosos e educadores como obteve os conhecimentos que repassa. As cantigas e brincadeiras populares foram obtidas oralmente, indo de casa em casa, resultando, depois de muitos anos, em uma compilação de saberes ouvidos dos lábios de diferentes pessoas, como, por exemplo,

⁴Aspectos, cuja relevância, ainda era incomum na época.

os relatos das mocinhas, as receitas das senhoras, os ditos populares das negras e suas mocinhas nos engenhos e outros conhecimentos e registros dos saberes que emanam do povo. Reúne-os na estrutura poética, com estrofes e versos seguidos das composições de notas musicais. Indica, em notas de rodapé, de onde (regiões e lugares) provinham aquelas produções e de quem as ouvira. Apresenta os nomes das pessoas, a região e reconhece as contribuições de cada uma, desde aquelas ligadas à literatura, ao conhecimento erudito, àquelas ligadas aos saberes emergidos da convivência eclética com o cotidiano, sem valorizar algum em detrimento de outro, pelo contrário, reconhece e preza todos os conhecimentos culturais, sendo fiel e mantendo a originalidade de todos os complexos e diversos saberes populares.

Por último, aconselha aos pais, crianças e educadores sobre como poderiam se servir do livro e, que, ao lê-lo, deveriam ler expressivamente e aprender bem cada poesia, antes de entoá-la. Faz indicação de exercícios vocais, sobre a exploração das figuras ou ilustrações e orienta pais e educadores a convidar as crianças a externarem o que viam, o que sentiam e o que lhes dizia o quadro, além de orientar sobre o papel do professor, os procedimentos didáticos, as colorações, pinturas, o uso do lápis de cor, entre outras formas de realização de atividades.

Ademais, a obra apresenta informações históricas e geográficas relativas à organização gramatical e sintática de frases e orações, à escrita de palavras em sua composição ortográfica (tais como “aza”, “através”, “creanças”, “physico”, entre outras), o que, de per si, já se constitui extraordinário material de pesquisa atinente aos estudos históricos sobre as línguas, a linguagem e o tempo (matéria de que não nos ocuparemos neste trabalho).

Considerando o exposto, este capítulo se propõe, alinhavando épocas, a apresentar algumas cantigas e brincadeiras, saberes populares reunidos na obra *Cantigas das Creanças e do Povo e Danças Populares* da autora Alexina de Magalhães Pinto (1916); discutir a relação entre cantigas e brincadeiras populares e os documentos norteadores da educação infantil no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) e a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); refletir sobre temáticas de ontem e de hoje enredadas nas cantigas e brincadeiras que serão apresentadas.

2. *Cantigas das Crenças e do povo e danças populares: temática de ontem e hoje*

Com efeito, A obra *Cantigas das Crenças e do Povo e Danças Populares* (1916), de Alexina de Magalhães Pinto, reúne brincadeiras e cantigas de roda, oriundas das relações e vivências populares com impacto na contemporaneidade. Haja vista sua produção ultrapassar os limites do tempo. Ontem e hoje enlaçam-se em seu fazer literário; algo francamente notado pela multiplicidade das linguagens a que a autora se atém (sonora, visual, verbal) e seus hibridismos pela plástica do musical, do corporal, da imagem, do movimento; pelo recorte do material, que iria tecer sua produção, capaz de refletir as expressões populares, folclóricas e culturais da época – sincronia – com repercussões para o futuro – diacronia. Destarte, a brincadeira, o jogo, a imaginação e a linguagem em *Cantigas das Crenças e do Povo e Danças Populares* engendram experiências e temáticas de ontem e de hoje, que se emaranham diacrônica e sincronicamente, como contribuição para o ensino e aprendizagem da criança.

Convém, nesse sentido, examinar as relações que tais cantigas do século passado viriam a repercutir nos tempos atuais, século XXI, com vieses alinhados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que diz respeito às dez competências gerais da Educação Básica, pois “pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25).

Nas *Cantigas das Crenças e do Povo e Danças Populares*, Alexina de Magalhães Pinto referenda, por meio das artes, a construção de uma sociedade que visa garantir a formação integral das crianças com perspectivas de uma nação justa, civilizada e harmônica. É o que se pode notar no excerto: “Altivo – criança, indivíduo, tribu, nação – envolve atravez das artes; e só atravez das artes conseguirá avançar, surgir e, mais tarde, firmar-se na história da civilização” (PINTO, 1916, p. 191). Logo, as artes (cantigas e brincadeiras populares) têm o papel de formar a criança e dotá-la de conhecimentos inerentes ao seu modo de agir e ver o mundo.

Nessa perspectiva, a BNCC orienta que a primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil – deve contemplar as “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes e assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Os direitos de aprendizagem, quais sejam o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer, estão plenamente imbricados na obra em estudo, como se pode observar no trecho a seguir:

Ora, ausentes os meios de exercitar a razão abstracta, o nosso incola é eterna creança. Como a creança, imita, gesticula; expressivamente diz; canta, toca e dança; quer-se admirado pelos seus pares; corre, salta, bate, embate, derruba, atira, despedaça; algo ideando (matutando) amontoa, amassa, queima; destroe, constroe; lasca, traça, pule, sem que por mãos civilizadas, seja iniciado em taes diligencias. (PINTO, 1916, p. 191)

Ressalte-se que os direitos de aprendizagem supracitados são interdependentes e interligados, isto porque, ao brincar, a criança convive, participa, explora, expressa e conhece. Outrossim, ações peculiares da criança, ora mencionadas pela autora da obra, estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao conceito de criança:

[...] 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. (BRASIL, 2010, p. 12)

Vale destacar que o conceito de criança no século passado não se assemelha ao dos tempos atuais e, desse modo, o pensamento, ideais e ações da professora, escritora e folclorista mineira Alexina de Magalhães Pinto, ao que parece, despontam como singularidade e autenticidade, se cotejados com as percepções de outros intelectuais que circulavam naquele momento histórico. A educadora, que estudara escolanovismo na Europa no final do século XIX, apresentou uma didática que acreditava na interação criança-criança, no respeito aos direitos dos infantes e na concepção de que se aprende brincando. Afirma a autora que a criança deve ser amada, judiciosamente observada, apoiada, guiada, acompanhada e compreendida em seus desvarios e trabalho que realiza. Comparativamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 31, inciso I, dispõe sobre o acompanhamento do desenvolvimento da criança: “na

educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento” (BRASIL, 2020, p. 23). Logo, nestes tempos em que estudos e pesquisas sobre desenvolvimento infantil, ensino e aprendizagem são expressivos, ratifica-se a necessidade de se acompanhar o desenvolvimento da criança, tal como Alexina Pinto o afirmava em sua época:

Aproveitarmos essa idade para firmar a creança, primeiro, nos nossos sentimentos, depois, nas próprias pernas, que antes de andar sabe sentir a creança; na nossa linguagem, e ainda para orienta-la nas artes que fazem o seu encanto, nas artes que tornam atraente e facil o viver, na arte de bem servir-se das proprias mãos; isso respeitando a alegria da creança, a sua personalidade, os seus direitos e levando-a a compreender que todos nós temos deveres a cumprir, é, parece-me, um dos problemas sociaes do momento. (PINTO, 1916, p. 192)

Nessa acepção, percebe-se o cuidado, o respeito e o valor à criança como ser que pensa, sente e age, como sujeito de direitos, reconhecendo a sua personalidade, a sua fase de infância e também seus deveres. Algo de que, inadvertidamente, a sociedade atual, por diversos motivos, muitas vezes parece se esquecer. Em especial, quando não se preocupa em incutir na criança, desde tenra idade, a compreensão de seus direitos, e, sobretudo, dos deveres que engendram a construção da autonomia, responsabilidade e compromisso. Neste sentido, é necessário que se dote a criança de atribuições – tarefas – que lhe facultem a condição de se construir e constituir-se como ser humano integral “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, no artigo 29 (BRASIL, 2020 p. 23). O entendimento expresso na referida legislação corrobora o que a autora Alexina de Magalhães Pinto nos indica, quando menciona acerca do desenvolvimento afetivo da criança. Esses pequenos, sob a responsabilidade e efetiva condução dos pais e educadores, estarão habilitados para uma vivência plena no futuro. Abrimos parênteses aqui para mencionar que, de forma geral, o trabalho da autora já apresentava uma gênese do que, mais tarde, se poderia notar como principal fundamento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº: 8.069/1990), ao compreender a criança como um sujeito de direitos:

Que exercicios nas artes, nas luctas, nos officios, que campo experimental na psychologia primitiva e na infantil, damos nós, abrimos nós

aparelhamos nós aos nossos educadores, ás nossas educadoras para que se habilitem a preparar convenientemente as noveis educandas de hoje [...] (PINTO, 1916, p. 192)

Com ideais inovadores, a autora trouxe para a sua época o marco de irreverência ante aos costumes e hábitos. A sua visão de futuro traz um olhar atento para com a condução da criança: quais informações e conhecimentos receberão para desenvolver-se integralmente nos aspectos afetivos, cognitivos, físicos e sociais. Assim, também, nos alerta para nos capacitarmos, ou seja, para o modo de buscarmos e aprimorarmos nossos conhecimentos: “É nós, que fizemos nós, para habilitar-nos a não deixar eternamente malbaratados os esforços espontaneos que a creança, o primitivo, a raça, fazem a bem do seu proprio desenvolvimento harmônico – psychico, physico, intellectual?” (PINTO, 1916, p. 191-192).

Ainda no “Appendice ás cantigas”, como na “Nota preliminar”, Alexina de Magalhães Pinto, orienta os artistas do Brasil a manusearem a literatura brasileira, e a extraírem dela o que tem de mais significativo, a assistirem ao trabalhar do povo, a observarem os pequeninos em seus lazeres, no sofrer e no folgar e que, ao viajarem pelo interior do Brasil, a bem da educação das crianças e da unidade pátria, apreendessem as manifestações espirituais, éticas, práticas e estéticas emanadas do próprio povo. Percebe-se, aqui, o valor e o reconhecimento da autora pelas raízes do povo brasileiro, pelos conhecimentos populares mesclados ao saber fazer como costume, hábito, cultura. Sendo a vida concretizada no traço, na argila, no som, naquilo a que ela nos encerra, afirma Alexina de Magalhães Pinto, “na alma, nas pedras e das cousas; na alma das plantas; na alma dos pequeninos heróes do ocio, na alma dos grandes heróes do trabalho!... Possam todos concorrer estudando-nos, registrando-nos, melhorando-nos como povo” (PINTO, 1916, p. 193). Essa orientação da estudiosa a outros autores se deu pela sua própria experiência ao coletar, por meio da oralidade, a literatura oral, a cultura popular, os saberes dos povos que sabiam, de memória, contar e cantar versos em rodas de conversas. É o que se percebe, também, na “Nota justificativa aos estudiosos e aos educadores”, mencionada na obra em tela:

De lar em lar, de poiso em poiso, durante longos annos, andei a ouvir e registrar de lábios mineiros, cariocas, fluminenses e paulistas, de continentes estranhos que sorte adversa a essas paragens lançára – cantigas, histórias, máximas, receitas, superstições... Nos salões, nas salas,

atenta, ouvi meninas, mocinhas, senhoras, matronas, buscando-as sempre em meios em boa conta tidos. (PINTO, 1016, p. 4)

O trabalho de pesquisa, coleta e seleção da seara cultural empreendido pela folclorista mineira revela-se em consonância com um entendimento da literatura oral enquanto patrimônio cultural imprescindível à preservação das tradições, dos costumes e dos valores e das práticas éticas e estéticas de um povo, necessários à compreensão de sua história social.

Nesse sentido, para exemplificar o que afirmamos, transcrevemos, a seguir, a cantiga⁵ do “Sapo Jururú”, que integra a obra em estudo, que, conforme a autora, para a cantarem, as crianças sentem a expressão das fisionomias, antes de compreenderem a significação das palavras:

Sapo Jururú
Sapo jururú,
Na beira do rio;
Quando o sapo grita
É porque está com frio

Sapo jururú,
Na beira do mar;
Quando o sapo grita

É porque quer casar.
(PINTO, 20216, p. 40)

Paulo Freire, em *A importância do ato de ler- em três artigos que se completam* (1982), afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a criança se apropria dos sentidos do mundo que a cerca através da experiência visual, dos sons, dos cheiros e sabores, de tudo o que observa. Assim, a afirmação da escritora Alexina de Magalhães sobre o fato de que a criança entende o sentido da cantiga antes mesmo que saiba ler ou escrever parece antecipar-se ao que o educador contemporâneo viria a declarar.

Ainda no que diz respeito à elaboração do livro como uma espécie de patrimônio cultural (como anteriormente referido), Alexina de Magalhães Pinto evidencia, na “Nota – B, á Carola”, a colaboração das pessoas com as quais contou para o trabalho, em especial para esta cantiga:

⁵Ressaltamos que, por uma questão de economia, não nos será possível fazer, neste trabalho, um detalhado exercício de análise das cantigas extraídas da obra. Assim, algumas delas serão apenas transcritas para exemplificar nossas afirmações.

Devo esse romancinho a uma cozinheira preta, maltrapilha, analfabeta,—mas de memória musical e de memória de palavras extraordinária; voz agradável, harmoniosa, afinação impecável. O rosto iluminado por um olhar meigo, comunicativo e por um constante sorrir, fazia esquecer os andrajos, com que, tão joven ainda, mal disfarçava a nudez. Devo-lhe também o *Sapo Jururú* (versão negra, supressa), *Anjo do Céu* e outras. Carola não me parece, entretanto, de origem negra. Inversamente a cantiga *Charuta*, colligida dos labios de meninas brancas, parece sê-lo. (PINTO, 1916, p. 195)

Importante considerar que a literatura oral entranhada no modo de viver e de ser das pessoas, retrata o seu cotidiano, propaga aquilo que o ser humano arquiva, guarda em suas memórias, enquanto lembranças advindas de suas vivências, experiências individuais que se materializam na coletividade.

A cantiga “Therezinha de Jesus”, abaixo, deixa entrever, por exemplo, alguns aspectos ligados às virtudes, aos valores, mas também aos costumes do século passado:

Therezinha de Jesus

Therezinha de Jesus

De uma queda foi ao chão;
Acudiram tres cavaleiros,
Todos tres, chapéu na mão:
O primeiro foi seu pae,
O segundo seu irmão

E o terceiro foi aquelle
A quem ella deu a mão.
Therezinha levantou-se,
Levantou-se lá do chão
E, sorrindo, disse ao noivo:

‘Eu te dou meu coração’.
(PINTO, 1916, p. 64)

“Therezinha de Jesus” retrata a solidariedade, o amor ao próximo, o cuidado, a proteção e também a figura de três homens (pai, irmão e futuro esposo) que acudiram a mulher. Pode-se refletir, também, como era de costume no século passado, o casamento arranjado, onde os dois homens (o pai e o irmão) haviam concedido a mão da filha/irmã – Therezinha – a outro homem (o noivo), e a aguardavam para apresentá-la ao pretendente. Assim, a cantiga revela a possibilidade do amor à primeira vista, ou pela gentileza do rapaz ao socorrer a “frágil” donzela, ou pelo fato de Therezinha considerá-lo como pessoa aprovada para se casar.

Importante considerar que a figura da mãe não aparece na cantiga, o que evidencia o predomínio da figura masculina, apontando para o poder e a dominação do homem sobre a mulher. Outro aspecto digno de nota é o título da cantiga, “Therezinha de Jesus”, o qual se pode referir a uma mulher com sobrenome (Jesus), ou ao fato de ser a filha de um homem chamado Jesus – no último caso [genitivo], sendo uma evidente relação de posse/possuidor.

Assim, a cantiga, enquanto diverte, traz em si os costumes e valores da época: a ludicidade evocada pela melodia e o cantarolar envolvem a criança e a despertam para o prazer e alegria ao mesmo tempo em que fazem circular um *modus vivendi* daquele contexto.

Retomando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nota-se que, no documento, a interação da criança com outras crianças se caracteriza em seu cotidiano durante o brincar, pois traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, é possível identificar a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções das crianças em relação a si mesmas e aos adultos por meio das interações e a brincadeiras. Para isso, deve-se favorecer diferentes possibilidades de experiências das crianças com outras crianças e com adultos, para que aprendam em situações nas quais possam ser desafiadas e a se sentirem provocadas a resolver situações-problemas e, conseqüentemente, possam construir significados sobre si mesmas, os outros e o mundo social e natural no qual estão inseridas (BRASIL, 2018).

3. Brincadeira de criança...

O brincar é um modo próprio de ser criança, pois, durante as brincadeiras e interações, expressam-se vontades, afetos, frustrações, resolvem-se conflitos e problemas cotidianos, constroem-se identidades e se produz cultura. Mas brincadeira é também trabalho: é a tarefa à qual, por direito, as crianças devem se dedicar nessa fase da vida em que as performances e representações mesclam realidade e imaginação. Dessas vivências resultam, mais tarde, a maturidade humana, a compreensão de situações cotidianas desafiadoras e a possibilidade de se encontrar equilíbrio emocional, por exemplo.

Assim, a brincadeira, o jogo, a imaginação e a linguagem abordadas na obra *Cantigas das Criações e do Povo e Danças Populares*, ao abrangerem uma infância emoldurada por jogos simbólicos, alternando pensamento, imaginação e realidade, possibilita à criança uma experiência como sujeito sócio-histórico-cultural, em que é possível brincar e interagir com outras crianças e adultos, construindo sua identidade pessoal e coletiva – Homo Ludens – (HUIZINGA, 2007). Nesse sentido, pode-se ler na BNCC:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38)

Desse modo, como mencionado anteriormente, toda brincadeira tem caráter de seriedade, haja vista a construção da moralidade, de valores, identidade, conhecimento de mundo, do outro e de si mesmo, quando se constrói regras, descumpra as regras, enfim, regula-se os modos de se comportar, falar e ouvir com atitudes de controle e equilíbrio do que pensa, sente e age ao brincar.

A cantiga “O cravo e a rosa”, abaixo transcrita, pode bem exemplificar o que afirmamos:

O cravo brigou co'a rosa,
Defronte da nossa casa;
O cravo saiu ferido,
A rosa espedaçada.

O cravo ficou doente
A rosa foi visitar;
O cravo teve um desmaio,
A rosa pôz-se a chorar.
(PINTO, 2016, p. 69)

A cantiga, a partir do trabalho com a personificação, evidencia uma relação entre duas flores/pessoas que, ao se agredirem, saem feridas e machucadas. A rosa, personificação da mulher agredida, sai, após o conflito, aos pedaços, mas se recompõe e vai visitar o cravo, personificação do homem, que, por sua vez, fica doente. Entretanto, o cravo, ao presenciar a visita inesperada da rosa, sente um desmaio; ela chora ao vê-lo desmaiado. Pode-se notar que o desmaio do cravo pode ter ocorrido pelo fato do estrago que ele fizera no corpo da rosa, ou seja, por vê-la machucada. Mas, também, por se surpreender pela visita inesperada de uma amada ferida. Já o

choro da rosa pode ter sido pelo fato de o cravo sofrer um desmaio ou ter morrido naquele instante, ou, ainda, por talvez se lembrar do episódio de dor e sofrimento.

Importante considerar o teor infantil da cantiga pela melodia e pela peculiaridade das “briguinhas” entre crianças, principalmente por ciúmes, egoísmo, inveja, domínio de um sobre o outro, enfim, conflitos instintivos pela defesa de si na própria relação a dois, na construção da moralidade. Já a cantiga *Bitú* lude, também, à violência, no sentido de “surra”, “açoite”, “apanhar”:

Bitú

- Vem cá, Bitú. Vem cá, Bitú.
Vem cá; vem cá; vem cá!
- Não vou lá, não vou lá, não vou lá;
Tenho medo de *apanhá*.
(PINTO, 2016, p. 28).

A produção evidencia um/a Bitú que pode ser uma criança, uma pessoa idosa ou um adolescente, talvez, que, ao ser chamado por uma outra pessoa, tem medo de apanhar. Tem-se a impressão de que, pela insistência e a forma como “Bitú” é convidado/a a ir até quem o/a chama, a violência é uma ameaça real. Ressalte-se que a prática de corrigir a criança por meio de uma “surra” era comum no século passado, porém, nos dias atuais, é crime contra a criança, como dispõe o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, no artigo 5º:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, p. 16)

Assim, também, quaisquer xingamentos, gritos, palavras agressivas à criança configuram-se como violência, como se pode ler nos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (2009):

A instituição combate e intervém imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitam a integridade das crianças (castigos, beliscões, tapas, prática de colocá-las no cantinho para “pensar”, gritos, comentários que humilham as crianças, xingamentos ou manifestações de raiva devido a cocô e xixi, etc.). (BRASIL, 2009, p. 45)

A cantiga “Bitú” nos leva a refletir sobre o porquê do chamamento insistente de alguém e o porquê de essa pessoa se recusar a ir (sabendo que incorre em risco de apanhar). Será que quem estava a chamar queria mesmo bater? O que provocaria

medo? Nota-se que o uso da pontuação e demais sinais gráficos aludem à expressão de emoções como temor, medo e raiva, por exemplo.

Ressalte-se, ainda: o que mais se acentua na canção é o tom de brincadeira, com rimas e frases curtas, facilitando, inclusive, o cantar e o encenar de crianças em roda. Assim, na cantiga, o brincar envolve-se em uma espécie de conteúdo disciplinar vigente na época.

A cantiga: “A baratinha” traz à tona a ludicidade acompanhada de um leve toque de humor, haja vista o final da cantiga, pois dá a entender que a baratinha serviu-se de comida para o galo. Na primeira estrofe, a baratinha estava atenta aos olhares de alguém e fugia do perigo, entretanto, na última estrofe, desatenta e descuidada, é surpreendida pelo galo, que a tem como comida.

A baratinha (*fragmento*)

Eu vi, vi uma barata
No capote de vovô;
Assim que ella me avistou
Bateu azas e voou.

Baratinha no sobrado
Também toca seu piano...
Anda o rato de casaca
Pela rua passeando.

E a mimosa baratinha
No perigo não cuidava...
Depois já era tarde,
O gallo já beliscava.
(PINTO, 2016, p. 36-37)

A autora Alexina de Magalhães Pinto menciona sobre o modo como as crianças se apropriaram da cantiga – deturpando sua composição original – (sendo a autora questionada por um distinto estudioso do folclore na época), mas permaneceu a composição do jeito que as crianças a cantavam, afirmando que seria infiel se a eliminasse. São notórios o respeito e o valor que a autora tinha às crianças, o reconhecimento destas como sujeitos que pensam, a autonomia a elas concedida, defendendo-as. Em notas explicativas, a autora esclarece que mudanças em composições de letras de cantigas são efetuadas por ela apenas quando a inserção de mais uma palavra (ou sílaba, por exemplo) é indispensável para tornar o verso em música executável.

Observa-se, nas cantigas, a personificação dos animais, a melodia, o ritmo, as rimas, composições líricas com expressões estéticas que qualificam a obra literária. Por exemplo, a cantiga “O piolho”, abaixo, pode favorecer a expansão das faculdades imaginativas infantis no tocante a, como seria uma pulga tocar flauta, uma perereca tocar violão e um piolho tão pequeno tocar o rabecão:

O piolho
(*Fragmento*)

Pulga toca flauta,
Perereca vilão;
Piolho é pequenino,
Também toca rabecão.

Pulga mora embaixo
Persevejo mora ao lado;
Piolho é pequenino,
Também mora no telhado.

(*Outra versão mineira*)

Lá vem a dona Pulga,
Vestidinha de balão;
Dando o braço ao persevejo,
Na entrada do salão.
(PINTO, 1916, p. 42-43)

A autora menciona que a versão mineira lhe fora enviada pelo autor Plenilunio, o qual, mais tarde, lhe daria o texto na íntegra. Talvez, por isso, tem-se “persevejo” com “s”, em (*Fragmento*), e com “percevejo”, “c”, em (*Outra versão mineira*), dada a responsabilidade da autora em manter a fidedignidade das cantigas que recebia.

Ademais, algumas cantigas apresentam didaticamente como as crianças deveriam cantar e brincar, ou seja, um modo de aprender brincando, em que se constroem moralmente e se formam integralmente enquanto ser físico, afetivo, social e cognitivo.

A criança explora o mundo e com ele interage nos mais diferentes modos de comunicação e expressão; com “a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”, (BRASIL, 2018, p. 40). Logo, estabelece relações com o outro, expressa, brinca e produz conhecimentos de si, do outro, do meio social, natural e cultural. É por meio do corpo que ela sente as sensações, capta, a seu modo, os limites, dificuldades e

potencialidades de ser e viver, desenvolvendo-se a seu tempo uma consciência segura e autônoma.

Na Educação Infantil, a criança é protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ganha centralidade como partícipe das práticas pedagógicas e tem no corpo a expressão do cuidado físico, orientada para a sua emancipação. As cantigas aqui transcritas, mesmo sendo de um tempo outro, parecem revelar exatamente isso.

4. Considerações finais

A condensada análise da obra *Cantigas das Crenças e do Povo e Danças Populares* de Alexina de Magalhães Pinto (1916) apresentada neste texto possibilita divisar, nas cantigas e brincadeiras, um caráter lúdico, criativo, que se vale dos jogos e brincadeiras infantis guarnecidos pelos movimentos do corpo, pela linguagem. Nessas canções subjazem feições pedagógicas, disciplinares e moralizantes, de forma notória (quase sempre) ou velada, em que se notam as crenças, ideias e filosofias daquele tempo, indispensáveis à formação humana de crianças e adolescentes, na percepção dos intelectuais. Mas há que se ressaltar que, há exatamente um século, a professora mineira recomendava o ensino às crianças por meio da ludicidade, da música e da poesia. Essa proposta, ao que parece, revela-se distinta do ideário daquele contexto, em que se notabilizava a face pedagógica e didática dos textos destinados às crianças. Nesse sentido, talvez não seja descomedido afirmar que Alexina de Magalhães Pinto aponta, neste seu livro do início do século XX, para noções que somente mais tarde iriam nortear documentos do ensino na Educação Infantil – como a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo, os quais dispõem sobre o ensino com foco nas interações, brincadeiras, no lúdico e no respeito à autonomia da criança.

Além dos aspectos a que nos dedicamos neste trabalho, é necessário mencionar, também, a notória força estética da organização da obra em estudo, especialmente no que diz respeito à complexa e potente rede hipertextual de notas explicativas e referências que a compõem, por exemplo, ao apresentar muitas outras temáticas que desafiavam estudiosos nos tempos de ontem e que nos desafiam nos

tempos de hoje, corroborando, dessa forma, a contemporaneidade desta autora e das obras que organizou.

Referências

- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. – 4.ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* / Ministério da Educação / Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e dá outras providências. Diário Oficial da União. Ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler* - em três artigos que se completam (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4). São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.
- HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- PINTO, Alexina de Magalhães. *Cantigas das Criações e do Povo e Danças Populares*. Bibliotheca Infantil. Colligidas e selecionadas do FOLK-LORE brasileiro. Collecção Icks, – série A. Rio de Janeiro; S. Paulo; Bello Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1916.

LEITURA DO CONTO “AS FLORES DE IDINHA”: À PROCURA DA CATEGORIA AUTORAL EM H. C. ANDERSEN

Euclides Lins de Oliveira Neto¹

O Conto literário de Hans Christian Andersen, “As flores de Idinha”, permite uma grande diversidade de leituras e análises literárias. No presente capítulo, focalizaremos a leitura tendo em conta a categoria autoral do conto. O autor enquanto instância do texto literário de tempos em tempos vem à baila. Nesse contexto, o conto de Andersen aqui em foco nos põe questões quase similares às que formulou Roland Barthes diante novela *Sarrassine*, de Honoré Balzac (1830), muito embora as temáticas do texto anderseniano sejam muito diferentes das postas sobre a novela balzaquiana. Dito isso, deixamos claro que nos limitaremos aqui a articular a leitura do conto, a expor resumidamente um percurso da categoria autoral e engendrar considerações de nossa leitura, tendo em conta voz das personagens, do narrador e do autor.

1. Andersen em português – informações preliminares

A presente leitura desenrola-se a partir da tradução dos contos de Andersen, direta do Dinamarquês para o Português, elaborada por João da Silva Duarte, diplomata lusitano e profundo conhecedor da obra de Andersen no original, publicada em 2005, com o título *Histórias e Contos Completos de Hans Christian Andersen*, pela Edições Gailivros, de Portugal.

Há edições de contos de Andersen que circulam no Brasil e em países de Língua portuguesa, com variada qualidade no que diz respeito ao original, por serem traduções de segunda mão, a partir do francês ou outras línguas, mas preponderantemente da versão em inglês. Os contos de Andersen chegaram ao Brasil, ainda no século XIX, mas em francês. Daí o porquê se pensar que a tradução de alguns contos do poeta de “As flores da Idinha”, feita por Alberto Figueiredo Pimentel, fora versada ou adaptada do francês. De fato, em uma tradução poeticamente tropicalizada de Hans Christian Andersen, Figueiredo Pimentel publica em sua terceira obra para o público infantil e juvenil, em 1896, com o título *Histórias da Avozinha*, em

¹Doutor em Letras pela FFLCH – USP, com estudos sobre H. C. Andersen.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3309707084191882>.

que figuram entre outros “O companheiro de viagem” e “O Patinho Aleijado” etc. Do século XX até os nossos dias, publicou-se muitas versões dos contos de Andersen no Brasil. Algumas de retocadas adaptações poéticas, outras de triste tradução, todas de segunda mão, ou melhor dizendo, a partir do inglês.

2. “As flores de idinha”: a história

Já no título apresentam-se indícios das principais personagens do conto: as flores e Idinha. Flores e objetos são muitas vezes personagens de apólogos, fábulas, poemas... etc. Andersen, em sua produção literária, prima por títulos com nomes de personagens, sejam nomes próprios, epítetos, nomes dos reinos vegetal e/ou animal e inclusive do mundo real ou maravilhoso. De modo que em muitos de seus contos há personagens reveladas já no título.

“As flores de Idinha” é um conto que traz algumas personagens em seu título. Dessa escolha, hipotetizam alguns historiadores da literatura anderseniana, que fora escrito para uma pequena menina que ficara órfã de mãe: Ida Thiele.

A garota é filha de seu professor de latim, Just Mathias Thiele, escritor e bibliotecário em Copenhague. Razão pela qual quem visita o Museu Hans Christian Andersen, em Odense, Dinamarca, encontra uma pintura da época, figurando essa menina, que fora o motivo inspirador para seu conto literário.

Não deriva, o conto, da tradição oral como outros por ele recontados. É fruto do imaginário fecundo de Andersen, mesmo que não se possa omitir motivos presentes, que são típicos dos apólogos e das fábulas tradicionais, com seu teor maravilhoso.

A história principia com um diálogo entre Idinha e o estudante sobre o estado marcescente de suas flores, que na noite anterior eram vivazes. A menina mostra-se tomada de espanto com tal estado: “– Por que é que as flores têm hoje um aspecto tão triste?, ao mostrar um ramo murcho ao Estudante, que responde: ‘Olha, sabes o que têm? [...] – as flores estiveram ontem num baile e por isso pendem-lhes as cabeças’” (ANDERSEN, 2005, p. 33).

Embora Idinha retruque que flores não sabem dançar, o estudante vai tecendo os seus argumentos de que as flores dançam ao escuro, às escondidas dos olhos

humanos. E que dançam inclusive no Palácio real de verão, quando o rei não está. A Idinha questiona se não há ninguém que as proíba de dançarem no Palácio real. O estudante responde que quando se aproxima o velho Intendente que toma conta do Palácio, deambulando com seu imenso molho de chaves, todas as flores se aquietam atrás das grandes cortinas e deixam apenas a cabeças de fora. Informa que o velho sente seus aromas, mas não consegue vê-las...

A menina acha tudo engraçado, tanto que aplaude e pergunta: “– Mas não posso também ver as flores?”. O estudante sentencia: “– Podes [...]. Quando fores lá outra vez, lembra-te de espreitar pela janela, e vê-las-as certamente”. Depois, testemunha ele mesmo de ter visto. “Fiz isso hoje, havia uma grande dália amarela estendida no sofá. Era uma dama da corte” (ANDERSEN, p. 34).

Idinha indaga se as flores do Jardim Botânico podem fazer o longo caminho para irem ao baile das flores no Palácio real, ao que o estudante dá prosseguimento ao diálogo afirmando que ela pode crer, e ilustra com uma imagem das borboletas como flores. Que as flores, quando querem, voam como borboletas, às quais a menina conhece em sua variedade de cores: vermelhas, amarelas e brancas.

Um segundo argumento que o Estudante apresenta a Idinha, no diálogo, é predizer à menina do espanto que terá seu bem conhecido vizinho, o professor de Botânica, quando ela for falar a uma das flores do jardim dele sobre o baile no Palácio real. E que esta flor, “por sua vez, dirá a todas as outras e assim escaparão”. Idinha questiona o fato de flores não saberem falar: “Mas como podem as flores dizerem essas coisas umas às outras?” Enquanto o estudante argumenta que elas fazem pantomima, provocadas pelo vento, o que equivale à fala das flores.

Em seguida Idinha pergunta se o professor de Botânica compreende a pantomima das flores. O Estudante assevera que sim, citando um episódio em que uma urtiga fazia pantomima para um cravo vermelho, como a dizer-lhe: “– Tu és tão bonito e eu gosto tanto de ti!”. E continuava o estudante a afirmar que o professor de Botânica não tolerando tal declaração, bateu com a mão nos dedos da urtiga, que são as folhas dessa, e sentiu tanto ardor, que nunca mais se atreveu a tocá-la. E Idinha riu-se, achando tudo muito engraçado.

Irrrompe a fala de uma terceira personagem humana: “Para que serve meter tais coisas na cabeça da criança?”. Trata-se do enfadonho conselheiro que visitara a família e agora sentado ao sofá, contradiz o diálogo do estudante com a menina. Ele não suportava o estudante, enquanto esse recortava divertidas figuras de papel: um homem na forca com um coração na mão, por ser “ladrão de corações” ou ainda uma velha bruxa sobre uma vassoura que trazia o marido sobre o próprio nariz. Tão incomodado está o conselheiro, que retorna a dizer: “Para que serve meter tais coisas na cabeça da criança? É estúpida fantasia!”. Idinha, de sua parte, achava muito engraçado tudo o que o estudante dizia sobre as flores.

A menina pensa muito nisso. E aqui inicia-se outro plano da narrativa, como se fosse outra história dentro do conto, mesmo se não remete a narrativa de encaixe. Idinha com as flores junto aos seus brinquedos. Estabelece-se um outro tipo de relação entre as personagens. Não um argumentar sobre, mas entre as personagens: Idinha e as flores. Relações típicas dos apólogos, seres vegetais ou inanimados em ação.

O leitor pode intuir ou inferir, a essa altura da leitura do conto, uma mudança de cenário dessas personagens agora em destaque, conforme diz o narrador: “As flores deixavam pender a cabeça, porque estavam cansadas de dançar durante a noite, estavam certamente doentes. [Idinha] Levou-as, pois, para junto de todos os seus outros brinquedos em cima duma mesinha, cuja gaveta está também cheia de brinquedos”.

O diálogo que agora se estabelece é entre a personagem Idinha e seus brinquedos, as flores etc. De fato, ordena à sua boneca Sofia: “– Tem de ser, tens de levantar-te, Sofia, e contentar-te em passar a noite na gaveta. As pobres flores estão doentes e precisam deitar-se em tua cama. Talvez assim fiquem boas!”. A menina transferiu sua boneca para a gaveta, e essa, sem dizer palavra, olhou-a de través, zangada por ser tirada da cama.

Idinha agasalhou as flores na caminha com coberta para aquecê-las, tencionava fazer chá para eles sararem e levantarem boas na manhã seguinte. Recostou as cortinas para o sol não as a cedo. Mas toda a noite a pequenina continua a pensar, como em devaneio, no que lhe contara o estudante: o baile das flores. Tanto é que,

antes de deitar-se, vai à janela onde ficavam os jacintos e as tulipas de sua mãe, para lhes sussurrar: “– Sei muito bem que vão ao baile essa noite!”. Assim, Ida “bem sabia o que sabia”, porém, as flores sem entender, “não mexeram uma folha”.

Inicia-se aqui o terceiro plano da narrativa anderseniana: Ida dialoga consigo mesma, sonha, imagina, pensa... Ida vai para a sua cama e pensa longamente como seria belo ver suas flores dançarem no Palácio real. Adormece, mas acorda em alta noite: havia sonhado com as flores, o estudante e o conselheiro que reclamava meteram-lhe coisas na cabeça. No entanto, era silêncio total em seu quarto, a lamparina ardia sobre a mesa e seus pais dormiam, enquanto ela dialoga consigo mesma: “– [...] estarão minhas flores deitadas na cama de Sofia? [...] gostaria bem de sabê-lo!”. Anseia tanto que se ergue na cama e olha pela porta meio aberta, vê suas flores e seus brinquedos. Porém, em sua imaginação, escuta uma suave melodia de piano na sala. Em seu pensamento todas as flores estão a dançar; ela gostaria de vê-las, mas teme levantar-se e acordar os pais. “– Se viessem [as flores] até aqui!”, dizia a si mesma. As flores não vieram. Reluta e não aguenta deter-se ante a melodia demasiado bela: “Arrastou-se para fora da caminha, foi muito de mansinho até à porta, espreitou a sala. Oh! Como era maravilhoso o que se lhe deparou!”.

Idinha vislumbra tudo, sem que houvesse nenhuma lamparina, mas apenas o clarão do luar refletindo pela janela no chão, como se fosse dia, e que, em roda “[...] Todos os jacintos e as tulipas estavam em duas longas filas no chão. [...] dançavam todas as flores tão lindamente à volta umas das outras, formando verdadeiros cordões e agarrando-se umas às outras pelas longas folhas verdes [...]”.

Ao piano estava um grande lírio amarelo que Idinha vira no Verão, e agora recordava o que dissera o Estudante: “– Oh! Como se parece com a Menina Lina!”. Ocasão em que todos haviam rido dele, mas Ida também identifica tal semelhança, no gesto de tocar, na marcação da bela música com a cabeça. Na sala ninguém dá por Idinha. No entanto, ela viu saltar para o meio da mesa um grande açafão azul, que puxando as cortinas da cama de suas flores doentes, as permite acenarem “às outras que também querem dançar”.

Ao momento, entra em cena mais uma personagem objeto, um boneco quebra-nozes, típico escandinavo, figurando um homem fumando cachimbo: “O velho Fumador, que perdera o lábio inferior, levantou-se e inclinou-se perante as bonitas flores, que não pareciam, de modo nenhum, doentes. Saltavam entre as outras e estavam muito contentes”.

Associa-se à dança outra personagem “objeto”, o açoite do Entrudo, um ramalhete de bétulas enfeitado, com o qual as pessoas, por brincadeira, se açoitavam umas às outras no Entrudo ou Carnaval. Nisso, a imaginação de Ida percebe o tombo de algo da mesa, “[...] olhou para lá. Fora o açoite de Entrudo que saltara para baixo e que parecia também fazer parte das flores”. Ele trazia em cima uma bonequinha de cera com um chapéu largo na cabeça à semelhança do que usava o conselheiro da chancelaria. O açoite de Entrudo, portanto, “[...] saltava nas suas três pernas de pau vermelhas no meio das flores e batia fortemente com os pés, pois dançavam a *mazurca* e esta dança não a sabiam as outras flores, porque eram muito leves e não podiam bater com os pés”. De fato, a mazurca dançada em diferentes países europeus, e nos países para onde estes migraram, requer articulação do par e dos pares entre si na cadência dos passos firmes a tocar o chão.

A esse ponto, Idinha “vê” a boneca de cera do açoite de Entrudo engrandecer-se e por cima das flores gritar bem alto: “– Para que serve meter tais coisas na cabeça da criança? É estúpida fantasia!”. Assemelhava-se perfeitamente, a boneca de cera, ao conselheiro da chancelaria de chapéu largo, amarelo e rabugento. Enquanto isso, “as flores de papel bateram-lhe nas pernas finas e assim se encolheu, tornando-se de novo uma pequenina boneca de cera”. Diante disso Idinha não conteve o riso, era como se o açoite de Entrudo dançasse com o “conselheiro de chancelaria”. Mas as flores, inclusive aquelas que estiveram deitadas na cama da boneca, pediram ao Entrudo pelo “conselheiro de chancelaria”, e ele cedeu-o para a dança. Nesse momento fez-se barulho dentro da gaveta onde estava a boneca Sofia e muitos outros brinquedos. O Fumador correu, abriu um pouco a gaveta, Sofia levantou-se e disse admirada: “– Mas há aqui baile! [...] Por que é que ninguém me disse?” E o Fumador retrucou: “Queres dançar comigo?” Sofia ironiza, voltando-lhe as costas: “Claro, és tão bonito para

alguém dançar contigo!”. Ela sentou-se na gaveta a espera de que alguma das flores a tirasse para dançar, nenhuma veio. Tossiu por três vezes, mas não atraiu a atenção de nenhuma, enquanto o “Fumador dançou sozinho e nada mal!”.

Vendo-se desprezada, a boneca Sofia deixa-se cair da gaveta ao chão, causando grande alarido, ao que todas as flores acorrem amáveis, especialmente as que haviam se deitado em sua cama. Sofia não se havia quebrado e as flores lhe agradeciam pela bela cama, mostrando-se muito gentis com ela, trazendo-a para o meio da sala, onde brilhava o luar e todas as flores dançaram em círculo a sua volta. Sofia, contente, favorece de que as flores podiam ficar com sua cama. Dormiria na gaveta sem se aborrecer. E as flores responderam: “– Muito te agradecemos, mas não podemos viver tanto tempo. Amanhã estaremos completamente mortas. Mas diz à Idinha que deve enterrar-nos lá fora no jardim, onde está o canário. Vamos assim crescer outra vez para o Verão e ficaremos ainda mais bonitas! – Não, não vão morrer! – disse Sofia” beijando-as, enquanto uma multidão de flores entrou para dançar. Ida não compreendeu de onde vinham.

“Eram certamente todas as flores lá do Palácio real. À frente vinham duas lindas rosas com corozinhas. Eram um rei e uma rainha. Vieram então os mais belos goivos e cravos saudando para ambos os lados”. A música que traziam soava das vagens de ervilha que as grandes papoilas e peônias sopravam, a ponto de tornarem-se com cabeças rubras. Soam também, como se tivessem guizos ou sons metálicos produzidos por esferas ocas, as campânulas azuis e as campainhas brancas. “Era uma música admirável” que atraiu muitas outras flores a dançarem juntas, como “as violetas azuis e as margaridas vermelhas, narcisos e lírios do vale”. Todas as flores aos beijos recíprocos, mostravam beleza de se ver. “Por fim as flores disseram boa noite umas às outras. Então Idinha deslizou também para a cama, onde sonhou com tudo o que vira”.

Aqui termina o sonho que Idinha tivera, com tudo o que viu. E na manhã seguinte, levantou-se, foi direto à mesinha. As flores estavam lá. Ao abrir a cortina ao lado da caminha se depara com a realidade de suas flores: “Sim, lá estavam todas, mas

completamente murchas, muito mais do que na véspera. Sofia estava na gaveta, onde a pusera. [...] com muito sono.”

Idinha acordada estabelece o diálogo imaginário com a sua boneca, Sofia, e posteriormente com as suas flores: “– Lembras-te do que tens a dizer-me? [...] mas Sofia olhava com um olhar bem estúpido e não disse uma única palavra”. Reclama-lhe Idinha: “– Não és nada boa! [...] E dançaram, contudo, todas contigo!”. Em seguida, toma a caixa de papelão ornada de belos pássaros, abre-a e põe nela as flores mortas, a quem diz: “– Será o vosso lindo caixão! E quando vierem os primos noruegueses acompanhar-me-ão a enterrar-vos no jardim, para que no Verão possam crescer e tornar-se ainda mais bonitas!”.

Ao final do conto, quarto episódio, é retomada a realidade dialogal entre personagens de figuração humana. Agora, entre Idinha e seus primos noruegueses, não mais aparecem nem o estudante nem com o conselheiro. Vieram os dois espertos rapazinhos noruegueses: Jonas e Adolfo. Mostram a Ida, os presentes do pai: duas novas bestas. Tudo narrado em discurso indireto. Ela conta-lhes a história das pobres flores mortas. Convidados a enterrá-las, ambos os rapazotes vão ao cortejo fúnebre à frente com suas bestas aos ombros, enquanto Idinha os segue com as flores mortas na bela caixa. Fora aberta a sepultura, no jardim, para as flores. Após o ritual, em que Ida beijou suas flores e depois as colocou com a caixa na terra, os dois primos “dispararam as bestas por cima da sepultura pois não tinham espingardas ou canhões”. Finalizado o ritual, resta a espera pelas belas flores no Verão.

Este é o conto literário de Hans Christian Andersen, na tradução de Silva Duarte, do qual levantaremos aspectos de sua arquitetura textual e contextual.

3. “As flores de Idinha”: aspectos de estilo e publicação

A leitura deste conto anderseniano nos permite identificar seus aspectos de estilo e contextualizar a sua publicação. O conto faz parte das primeiras publicações contísticas de Andersen. Em 1835, aos 30 anos de idade, ele publica um primeiro opúsculo, entre outros sete contos, está “As flores da Idinha”, um conto literário em que se identifica aspectos característicos desse gênero.

Não é um conto recontado da tradição oral, mas um conto oriundo de seu imaginário, embora traga, como se vê, elementos característicos da fábula, do apólogo, do drama, certamente marcados pelos seus conhecimentos decorrentes de suas leituras. O conto literário aqui em foco, ou conto erudito, não é um conto de fadas como outros que “reescreveu”. Mesmo trazendo uma temática existencial, a vida em suas relações e a morte com seus rituais, “As flores da Idinha” não se caracteriza pelos passos típicos do gênero feérico. Mas apresenta-se como um conto resultante de seu gênio criativo e de seu cabedal de conhecimento das narrativas orais e eruditas clássicas, oriundas da tradição de sua terra e da cultura grega e árabe, ou, se quisermos, também nórdicas e orientais. Transparece inclusive, na passagem de que as flores se metamorfoseiam em borboletas vermelhas e brancas, uma leitura dos evangelhos apócrifos, que remete a historietas em que Cristo, brincando com seus colegas, transforma flores em borboletas. Tal imagem relacional era circulante do ambiente da oralidade, na infância do jovem Andersen.

Enquanto conto literário, da lavra do poeta dinamarquês como já acenado, “As flores da Idinha” traz vestígios característicos do que defende Marisa Bortolussi (1987): “Cada forma [literária] nasce de uma particular visão cognoscitiva do mundo que determina a forma”. Daí se vê que o conto da tradição oral, conforme o contraponto de Bortolussi, se reduz às leis ao seu universo, pela recompensa em forma maravilhosa, já o conto literário, o elaborado de forma artística, abre-se ao próprio universo para compreendê-lo, nele intervém, dá-lhe figura e coerência, assinalando a unidade de seus elementos por uma característica em comum (Cf. BORTOLUSSI apud GÓES, 2005, p. 82).

O conto de Andersen aqui ostentado, extrapola as características elencadas por Bortolussi para esse gênero. Mesmo assim as elencamos em seguida, a título de exposição de parâmetro para identificar o que ocorre no presente conto anderseniano. No contraponto com o conto da tradição oral, Bortolussi sinteticamente enumera que o conto literário apresenta: um único episódio, e que esse é mais importante que as personagens; desenrola-se em perspectiva realista, com a intenção de captar um momento insólito; questiona, coloca problemas, evidencia conflitos; por ser enraizado

na realidade de um narrador, apresenta caráter pessoal ou individual da linguagem (Cf. BORTOLUSSI, 1987, p. 11).

Em “As flores de Idinha” é a personagem que se dá conta, no episódio da conversa com o estudante, de um outro, deflagrador, anteriormente ocorrido e, no momento, constatado surpreendentemente, de modo ingenuo, por Idinha: a marcescência de suas flores. Desse episódio precípua decorrem os outros: todo o diálogo dela com o estudante, a sua credibilidade pueril ante o discurso dele, a expressão reprovadora ao estudante por parte do comendador da chancelaria; os cuidados de Idinha com as flores murchas; a imaginação do baile de flores e brinquedos; a escuta ilusória da melodia do piano, o vislumbre da dança das flores, brinquedos e objetos; o sono e o sonho com tudo o que “vira”; o despertar na manhã seguinte com a percepção de que suas flores estavam ainda mais murchas que na noite anterior; o diálogo “realista” e reprovador com sua boneca, Sofia; a seleção da caixa ornada de pássaros para servir de caixão para flores e o anúncio a elas de que serão enterradas no jardim com o acompanhamento dos primos noruegueses; o subentendido relacionamento pueril de Idinha com os primos, Jonas e Adolfo, no qual se “lê” a apresentação das bestas presenteadas pelo próprio pai deles, e a informação a eles por parte da menina de que tomarão parte no ritual fúnebre de suas flores. Toda essa sequência de episódios decorre da constatação da marcescência das flores.

A cerimônia do funeral floral é o episódio ritualístico epilógico: à frente os primos com as bestas aos ombros, seguidos de Idinha com as flores mortas sobre a caixa ornada; os beijos de Ida nas suas flores, a deposição na terra e a salva de flechas das bestas, por cima da sepultura, a substituir espingardas e canhões.

São esses os episódios do conto literário “As flores de Idinha”, deflagrados pela marcescência de suas flores, o que o distingue da caracterização de Bortolussi, que compreende apenas um episódio referenciado como constituinte do conto literário. Nota-se, contudo, o tom realístico da narrativa, compreendido por Bortolussi (1985), em que a marcescência das flores, como já aludimos, é o fato focal e mobilizador das personagens; e ainda: a situação insólita de que flores dançam e se cansam, como argumenta o estudante convencendo a menina, é o que leva aos questionamentos de

Idinha; ao sintético, discreto e contundente conflito do comendador da chancelaria com o estudante; a réplica idêntica desse conflito se dá entre a boneca de cera, que encima o açoite de Entrudo e as flores, ao gritar torneando sobre as flores de papel.

Um comentário de Silva Duarte, nas notas sobre esse conto, faz-nos constatar o “realismo” que Andersen imprime ao conto, favorecendo a realidade de seu narrador, pela veiculação de um caráter pessoal da linguagem no sentido caracterizador de seu próprio estilo poético. E, por extensão, até para o caráter histórico para esse sentido, se levarmos em conta documentos epistolográficos do poeta dinamarquês à amiga Henriette Hanck, anotados como fortuna crítica, o tradutor comenta sobre esse conto:

Publicado no primeiro caderno de contos [1835]. Contado, segundo Andersen, um dia, a Ida Thiele, filha de seu amigo escritor e bibliotecário Just Mathias Thiele, sobre as flores do Jardim Botânico, o que é duvidoso. Foi um dos primeiros contos escritos, quando menciona numa carta a Henriette Hanck que começou a escrever contos. Pode ter sido escrito depois da doença de sua amiguinha Ida, constituindo ponto de referência para a sua datação, como também se crer poder estar relacionado com a doença e morte da mulher de Thiele. (ANDERSEN apud DUARTE, 2005, Notas, p. I)

Mas Duarte cita no mesmo contexto, um trecho da carta de Andersen a Henriette Hanck, na qual ele revela como criou esse conto: “... porque um dia, em casa do escritor Thiele, falei à sua filhinha Ida sobre as flores do Jardim Botânico; de algumas observações da criança tomei nota para mim e reproduzi-as quando o conto mais tarde foi escrito” (ANDERSEN apud DUARTE, 2005, Notas, p. I).

A exposição desses dados históricos juntamente com o próprio conto nos levam a constatar pela linearidade do tempo na narrativa de “As flores de Idinha” e inclusive na descrição da imaginação e do estado onírico da personagem Ida, juntamente com a dimensão espacial elucidada na diegese, que podemos admitir o caráter de tom realístico no conto literário, que está explicitado no quanto caracteriza Marisa Bortolussi (1987). Andersen ficciona a partir de “fagulhas” da realidade vivenciada ou imaginada, para assim transmutar em realidade literária/ficcional, elaboradas poeticamente em figuras de linguagem.

No dizer de Carlos Reis (sic), a figura predominante no conto literário é a sinédoque, a descendente da metáfora que toma a qualidade de um todo ou de um singular para simbolizar algo. Essa possível predominância da sinédoque no conto,

pode corresponder ao que a alegoria (conjunto de metáfora) tida como da figura caracterizadora e em evidência na fábula erudita, em sentido restrito. Pensando com Reis, o conto literário “As flores de Idinha” pode ser lido como associação da figura qualitativa da fragilidade das flores, dos brinquedos, do papel com a fragilidade da vida humana. Mesmo se tanto as flores mencionadas por nomes como os brinquedos e flores de papel no conto anderseniano permanecem em estado real, são lhes atribuídos apenas dotes humanos, desde o diálogo do estudante com Idinha.

De fato, elas passam – após o questionamento pueril de que flores não falam, não dançam etc., e do protesto do comendador da chancelaria ao estudante – a ter atributos semelhantes aos dos seres humano. No imaginário da menina: dançam, cansam-se, adoecem, dormem, beijam-se, abraçam-se, morrem e reviverão... etc. E os outros, brinquedos e objetos, seguem na mesma nuance de antropomorfização parcial, embora também conservem a essência que os constitui. As personagens humanas são perfiladas nas características de Idinha; o Estudante mostra-se comunicativo ao transmitir fantasia e sensibilidade à menina, o conselheiro apresenta-se contundente contestador, um racionalista conservador, ante a postura do jovem.

Consideramos essa narrativa disposta em planos, como já acenamos antes. Primeiramente, observa-se a princípio um diálogo típico do drama teatral. De fato, a história inicia-se em discurso direto, em que a Idinha lamenta sobre a marcescência de suas flores, e daí prossegue todo o diálogo com o Estudante e as advertências do conselheiro da chancelaria ao modo do Estudante portar-se no trato com a menina, para aquele apenas um transmissor do ilusório.

Outro plano dá seguimento, como se a história fosse uma outra, em sequência do diálogo precedente: a relação de Idinha com suas flores e brinquedos, a imaginação.

Um terceiro plano se inicia quando a Menina Ida não suporta a impressão de ouvir a melodia do piano e levanta-se para ver as flores. Nesse plano, tudo acontece como realidade maravilhosa com participação observacional da personagem Ida. Mas depois o narrador nos dá conta de que a menina sonhara com o baile e com tudo o que vira antes.

Um último plano mostra-se no ritual fúnebre das flores com a participação dos primos noruegueses, o rito do funeral em estilo nórdico.

Estes planos que nos parece como uma narrativa que se desencadeia da outra, como centros concêntricos, remete à narrativas como o clássico grego “O Banquete” de Platão, em que uma narrativa leva a outra, mas que poderiam ser isoladas como relato em si. Andersen, pelos seus recentes estudos clássicos, certamente tem em mente essas estruturas narrativas universais, além de estar sintonizado em desenvolver para os leitores menores, narrativas pinçadas do maravilhoso.

Mas o poeta dinamarquês, historicamente, ainda habita o romantismo tardio em sua Pátria, daí as marcas de seu universo romântico e de sua cultura cristã, que vem à tona, sem proselitismos ou catequese, mas como expressão da cultura de seu tempo. Andersen é filho de seu tempo, embora ainda hoje mostre sua vitalidade pelo seu viés arquetípico do humanismo pagão e cristão, com o imaginário do ciclo da vida vegetal e das estações, com gosto pela beleza, o amor pela vida, o realismo da morte e a esperança de ressurgimento. “As flores de Idinha” é um conto que reflete sobre a vida e a esperança do ressurgimento.

A esse ponto da leitura, retomamos as questões ao modo de Barthes frente à novela balzaquiana, que indagava se em *Sarrasine quem* contava era o escritor Balzac, o narrador ou a personagem etc. No conto anderseniano a autoria estaria na voz das personagens que iniciam a narrativa em discurso direto como em uma peça de teatro? Ou estaria na articulação do narrador que nos aparece como se fosse uma personagem que vê e prevê tudo assumindo a sua onisciência? O autor estaria nos moldes do autor do Romantismo? Para uma possível reflexão sobre esses questionamentos, insinuando apontar a instância autoral, repassaremos *en passant* algumas notas sobre as reflexões da categoria autor.

4. “As flores de Idinha” versus a categoria autoral

Muito comumente, dizer “autor” é identificar essa categoria com o ser empírico, o escritor de carne e osso, de sangue e alma. Mas estudos desde as antiguidades grega e latina apontam discussões de indícios construtores dessa categoria “mediadora” entre o escritor, o texto literário e seu público.

Sabemos como nas sociedades antigas, antes da invenção da escrita, a oralidade era o meio de transmissão da arte que hoje chamamos de tradição literária oral. De fato, a literatura que se designa como tradicional, popular ou oralitura (ABDALA Jr., 2003) mantinha anônimos os seus autores, o mito era transmitido oralmente e, quando muito, era pintado em templos, vasos, tapeçarias, selos e escudos, porque cada um que contava tinha a liberdade de adaptá-la ao contexto de sua audiência.

Até mesmo os aedos repartiam a responsabilidade pelo mito transmitido, com as musas que os inspiravam (GODOY, 1988, p. 38). Por isso, as epopeias *Ilíada* e *Odisseia*, atribuídas à autoria de Homero, também são consideradas como parte da tradição oral grega. Estas obras situam sua origem na transição do oral para a escrita na antiga sociedade grega, no século VIII ou VII a. C. Apesar disso, Platão era resistente a escrita, priorizando a oralidade para que fosse estimulada a participação na academia. Mesmo assim, ele próprio escreveu muitas obras em forma de diálogo para tentar sua coerência com sua visão (PLATÃO, 1994).

Já Aristóteles, atento leitor de outros autores e colecionador de livros, defende a escrita, embora continue utente do estilo dialógico, reconhecendo que ela não extingue ou limita o conhecimento, pela quantidade de autores que escrevem de forma primorosa constituindo uma fonte de saberes pelo conjunto desses (ANNAS, 1991, p. 298). Aristóteles também demonstra valorizar a autoria pela sua reflexão filosófica sobre as artes, sobremaneira a literatura, criadas por outros, como se pode identificar na sua *Poética e Íon* etc.

No mundo latino, inicialmente há apenas apropriações de obras de outros povos por meio das traduções, tanto que Cícero e Virgílio são os precursores a escreverem suas obras originais romanas, no século I a.C, apesar de tardiamente em relação aos gregos. Cícero chegou a escrever na dedicatória de sua obra *Dos Deveres*, para o seu filho, sobre a importância da autoria: “[...] não é só quando vivos e presentes que os mestres instruem e ensinam os que gostam de aprender, mas, esse mesmo fim, eles o alcançam depois de mortos, no seu legado literário” (Cícero apud PEREIRA, 1988). Mesmo assim as obras de um autor não deixam de ser algo

comunitário, como o eram na Era da pré-escrita, pois, por serem manuscritos, depende inclusive de copistas.

O autor é compreendido como *auktoritas*. A noção de *auktoritas* ainda provém da antiguidade latina, mas vigora também na cultura medieval, perceptível quando se faz o contraponto “artífice” vs “*auktoritas*”, correspondendo ao primeiro a atividade técnica (tecnè) e, ao segundo, a arte (ars) pelo domínio da gramática e da retórica, como apresentado por João Adolfo Hansen:

A *auktoritas* é [...] a norma verossímil de discursos proposta como tradição escalonada em gêneros e formas retórico-poéticas específicas, concebidos em Roma como ‘classicus’. O termo *classicus* designava um homem de ‘primeira classe’: a metáfora retórica é a do patriarcado evidenciando-se uma relação à concepção [mais] antiga de *autor* como / fiador / e / proprietário. Como clássicos, os *auctorestem* a *virtus* gramatical e retórica. (HANSEN, 1992, p. 24)

No século I a. C., o tempo de Augusto, no Ocidente entra em cena o códex, um livro em formato de caderno de folhas, que aos poucos substituiu os rolos, facilitando o hábito de colecionar livros e de instituir bibliotecas públicas. Também Virgílio e Horácio passam a ser lidos nas escolas, promove-se as leituras públicas ou *recitationes*, favorecendo a eloquência e a cultura, além da divulgação da produção literária, o que não deixa de tornar conhecidos também os próprios autores, mesmo se esses não eram pagos, nem desfrutavam de qualquer proteção legal (PEREIRA, 1991, p. 129).

De fato, o autor somente era reconhecido se produzisse algo que levasse os poderosos ao prestígio. Mesmo Virgílio e Horácio foram bem-sucedidos, graças ao conselheiro de Augusto, de nome Mecenas, encarregado de promover a cultura em função da imagem política do Imperador romano, daí o benefício que promovia ser chamado de mecenato.

No caldeirão de culturas que fervilham no Império Romano até o século V d. C., figura também a cultura judaica que em suas migrações levam alhures, os seus livros sagrados, a *Torah*, os livros de autoria de Moisés. A *Torah* é a mensagem de Deus, o verdadeiro autor dos livros ditos pentateuco. Mas essa não se restringe a esses, abarca um conjunto de livros escritos em variados tempos por profetas, reis e cronistas, embora retidos a um só autor: Deus. Antes entrara em cena os tradutores que a

estabilizam em língua grega, pelos Setenta de Alexandria, por volta do III a.C. E, já nesse sentido, se antever o tradutor como uma interface do autor.

Com o surgimento e a difusão do cristianismo, primeiramente aparecem os textos epistolares de Paulo de Tarso e outros apóstolo da nova espiritualidade que assinam como autores de seus textos, embora se considere que mesmo sendo o ensinamento dessas personagens, havia alguém de sua sequela que, de fato, escrevia o que lhes era ditado por essas. E ainda no Século I d.C., aparecem as catequeses “autoralmente” assinadas, focalizando a vida e os feitos de Jesus Cristo. Inicialmente Marcos escreve o primeiro Evangelho de Jesus Cristo, posteriormente, Mateus e Lucas apresentam os seus e, no final daquele século, João descreve no chamado quarto Evangelho o testemunho do que vivenciou com Jesus Cristo. Todos esses textos considerados inspirados por Deus, o escritor, mero instrumento na mão de Deus que envia a sua mensagem por meio deles.

Coincidência ou não, tanto na cultura grega como na judaica e na cristã, a autoria principia de um fator sobrenatural. Na cultura grega, a musa inspira os aedos; na judaica, Deus que, de diferentes modos, inspira a escritura aos seus profetas etc.; na cristã, o Espírito Santo ou um anjo, mensageiro de Deus. Nesse aspecto, os autores humanos se “ocultam” para dar lugar ao sobrenatural ou ao divino, dando assim a garantia de que a passagem da mensagem oral para o escrito torna-se um cânone. O cânone, agora escrito, contém a autoridade, com a ligação de um autor humano a uma obra.

Já na Idade Média, séculos de predominância de uma cultura cuja produção do conhecimento na Europa é influenciada pelo cristianismo e regrada pela hierarquia eclesiástica, sejam esses reis ou clérigos, cientistas ou intelectuais, quem escreve apoia-se na autoridade. Um ambiente onde não é valorizada nem a criatividade do autor, por isso mesmo inexistente o conceito de propriedade de um texto. Isso está refletido em uma elegante passagem parodística em *O Nome da Rosa*: “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus, e a tarefa do monge fiel seria repetir cada dia com salmo diante humildade

o único imodificável evento cuja incontrovertida verdade se pode asseverar” (ECO, 1984, p. 11).

Não há autor, apenas copistas, mas a eles se deve as obras da Antiguidade clássica que chegaram até o século XXI. Nesse sentido, Maria Augusta Babo ilustra que o conceito medieval de autoria é como uma veste que pode endossá-la somente quem tem autoridade, quem é investido de *auctoritas*. Afirma:

[...] autor é o nome que ganha autoridade. Autor não refere, portanto, a pertença ou propriedade literária, mas tão-somente uma legitimidade advinda de uma prática continuada e efetiva – nem todo escritor é autor – e de um reconhecimento legitimador do nome por parte de outros escritores. (BABO, 1994, p.14)

Em todo o primeiro milênio cristão europeu, a noção de “autor” assume os traços da teologia centrada no teocentrismo. Na Alta Idade Média, a autoria se configura conforme os filósofos cristãos: Orígenes, Agostinho e Tomaz de Aquino entre outros. Mas sempre revestidos de autoridade, esses pensadores assinam os seus escritos como autores que interpretam a mensagem cristã com categorias da vertente filosófica de então, a greco-latina. Agostinho com sua obra *Confissões*, uma parcial autobiografia, expõe o seu percurso existencial em seu diálogo com Deus, tanto que faz coincidir em sua diegese autor, narrador e personagem. Embora tenha como objetivo descrever um itinerário espiritual, Agostinho termina por mostrar a seus potenciais leitores um *exemplum* de vida segundo suas concepções. De fato, com a sua subjetividade, ele projeta na escrita, em próprio nome, a sua vida, ou seja, dá a conhecer a sua história pessoal. Não deixa de ser uma concepção do autor testemunhal.

Mesmo que em toda a Idade Média o valor da oralidade comunitária seja candente, constamos esse aspecto da subjetividade autoral na epistolografia e na hagiografia. Superabundante são os autores de cartas e de histórias de santos, que se apresentam como modelos de produção literária e exemplar. O autor assume já nesse período características do biógrafo.

Com as mudanças do século XI, a criação das universidades, das pequenas escolas urbanas, a cultura laica oral experimenta a impressão de poesias populares e de gestas épicas como o ciclo do rei Artur. E também no século XIV, marcado pelos

humanistas, em que Petrarca é um autor importante na individualização do sentido autoral.

Mas são nos séculos XV e XVI, tempos da Renascença, que tem início uma mudança de rota, já desfrutando da invenção da imprensa por Gutemberg, e assim firma-se o antropocentrismo: o homem passa a ser objeto de conhecimento cujo campo a ser descrito é o mundo ao seu redor. É um período de transição da cultura medieval para a cultura moderna. Em tal momento, uma das figuras de destaque é Michel Montaigne, com seus *Essais*. Ele cria esse gênero mostrando como o *eu* do autor emerge sem servilismos. Os *Ensaio*s são um meio de transmissão e afirmação deste autor, em fragmentos de pensamentos e ideias, Montaigne molda a liberdade formal e de pensamento. Assim se inaugura o tempo do autor moderno. De fato, no próprio século XVI aparecem na Inglaterra as primeiras regulamentações que dão ao editor e não ao autor, a marca de propriedade sobre o texto. Na França, é em 1529 que o rei François I publica o primeiro ato de regulamentação dando também privilégios ao impressor (COMPAGNON, 1979, p. 266).

E chegando ao século XVII, a característica é o Dom Quixote, a personagem emblemática da procura da “realidade que permanece inteiramente dependente das palavras” (FOUCAULT, 1991, p. 71). Somente em uma sociedade letrada é possível o pleno ato comunicativo entre autores e leitores. O autor cria realidades por meio da linguagem impressa.

Disso prossegue que, no período do Iluminismo, na Europa desenvolvida se vê o início da democratização da leitura e do livro, com o comércio livreiro, a instalação de bibliotecas de empréstimo e também as sociedades de leitura, onde se reúnem com frequência homens de ciências e das letras. Tempo em que os autores têm suas obras classificadas para dar melhor acesso aos seus leitores. O livro se tornara um artefato símbolo da autoridade “cuja posse conferia capacidades intelectuais e ideológicas” (FURTADO, 1995, p. 52) ao autor.

Nesse período, enquanto a noção de autor vai se institucionalizando a lógica do herói épico entra em declínio. Já desde o romance de formação de autoria de Miguel de Cervantes ruía a tradição oral com sua dimensão sobre-humana. Mas a reação não

tarda manifestar-se no século XVII, com o aparecimento do movimento estético Romantismo.

Os autores românticos vão à contramão ao racionalismo literário por revalorizarem mitos e heróis. E desejam recuperar romances tradicionais e inclusive heróis medievais. E quando no século XVIII, sob a referência de Jean-Jacques Rousseau e Friederich Schiller, precursor do romantismo alemão, percebe-se como a concepção de autor passa predominantemente de autor-artífice para autor-artista, o que se dá não apenas na literatura, mas também na música (ELIAS, 1993).

Contudo, o romantismo herda do Iluminismo o conceito de gênio, que o leva a um discurso hiperbólico criando uma espécie de aura sacral ao redor do autor. Isso porque, para o autor visto como artista, e não mais autor-artesão, exige-se glorificação ante ao imenso percurso atravessado pela categoria autoral para então afirmar-se. O gênio é o autor ideal. Esse supera todas as adversidades e condicionalismos da sociedade, como se encarnasse o herói ou fosse um profeta que conduz um povo pelo caminho verdadeiro.

De modo que, nessa noção de autor, prevalece a ideia de criação artística que brota de sua interioridade espiritual sem a interferência de fatores sociais em sua obra. Ele está liberto de todos os cânones sociais e artísticos que o rodeiam, para dar expressão aos paradoxos da Natureza e a seus sentimentos. O autor ou o poeta romântico, portanto, é visto como um “herói” solitário, sua negação do mundo real “performeia” a sua visão do universo dada a sua subjetividade, reforçando assim, a teatralidade do fazer literário no período romântico.

Os aspectos inovadores da literatura romântica são os temas da noite, do abismo, da tempestade etc., todos associados às paixões tumultuosas de seus criadores, o “autor-pai”, daí que a aura resplandecente deles se reforça, pelo caráter atribuído a suas obras: o fatalismo entre outros.

De sua parte, os críticos no romantismo colocam em evidência o biografismo na interpretação da obra, adequando-se à mentalidade romântica predominante. O que leva a mirar o foco no conceito de *gênio*, a criação genial. Vista como a crítica

moderna, pela percepção das obras individualmente, pela rejeição de uma linhagem canônica. E por isso ela é mediadora entre o autor, a obra e o leitor.

O que se percebe no longo percurso do autor até o Romantismo é a conquista da propriedade legal sobre sua produção literária. É o sucesso do autor moderno. E o autor é um nome a partir de um efeito interpretativo presente na obra.

Embora o nosso principal interesse fosse palmilhar o trajeto da categoria autor até o Romantismo, contexto temporal que ainda atingiu a produção de Hans Christian Andersen, levantamos bem sucintamente a trajetória do autor literário no século XX. Alguns acenos.

No século XX, os primeiros estudos publicados tratam do autor, na Revista do Grupo *Tel Quel* (por Julia Kristevà e Philippe Solliers): propõem o sujeito como função textual. Por isso, daí em diante, a categoria autor textual está de novo em questão.

Mas, ainda na década de 1960, Roland Barthes anuncia o desaparecimento ou ausência do autor, em capítulo de sua obra *O rumor da língua*, intitulado: “A morte do autor”, a partir de suas interrogações na análise da novela *Sarrasine*, de Honoré Balzac (1830), formula sua convicção sobre a autoria. Pressupomos que, por ser uma obra do período romântico, Barthes se põe *en passant* em uma postura de crítica à concepção de “autor romântico”. Ao contato, mediante a leitura da novela balzaquiana, questiona:

Quem fala assim? É o herói da novela, interessado em ignorar o castrado que se esconde sob a mulher? É o indivíduo Balzac, dotado, por sua experiência pessoal, de uma filosofia da mulher? É o autor Balzac, professando ideias ‘literárias’ sobre a feminilidade? É a sabedoria universal? A psicologia romântica? Jamais será possível saber, pela simples razão de que a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem. (BARTHES, 2004, p. 57)

Contesta assim, o crítico francês, o conceito romântico de autor-gênio, para admitir o autor destruído, que termina de ser quando finaliza o que escreve, como se produzir um texto fosse algo performático, típico do autor anônimo na oralidade.

O filósofo Michel Foucault, em uma famosa conferência *O que é um autor?*, no College de France, aos 22 de fevereiro de 1969, traz-nos a noção de “função-autor”. Trata-se de uma compreensão da autoria, cuja síntese de João Adolfo Hansen formula assim:

Sua noção de autor-função ou função-autor descreve a relação que se produz entre discursos nas práticas de classificação e apropriação dos saberes-poderes: é no nome do autor, como uma objetivação classificatória de práticas discursivas, que se teatralizam e efetivam as convenções institucionais de vária ordem, que definem as tipologias discursivas nas quais valores são atribuídos, como hierarquias que submetem os produtos, os pontos cegos de silêncio, de exclusão, de interdição, de dispêndio supérfluo e anonimato, as técnicas de reprodução e comentário. (HANSEN, 1992, p. 13)

É no autor que se define, que se mostram as escolhas típicas da produção com os mecanismos que a criação e a recriação exigem.

Roger Chartier, trinta anos depois da conferência de Foucault, no mesmo College, com o intuito de nos facilitar a compreensão do que é um autor, apresenta-nos uma citação de Jorge Luis Borges, em *El hacedor* (1960), traduzido no Brasil em 2008, *O fazedor*:

É com o outro, com o Borges, que as coisas acontecem. Eu, ando em Buenos Aires, eu demoro-me, talvez já mecanicamente, a olhar a arcada de um hall de entrada ou a grade de um jardim. Tenho notícias do Borges pelo correio e vejo seu nome indicado para uma cadeira ou em um dicionário biográfico. (CHARTIER, 2021, pp. 30-31)

Mas, Roger Chartier em sua conferência conclui que a questão do autor é pertinente, contudo, a “função-autor” de Foucault já carece de novas compreensões, porque compreende que as novas formas do livro produzem novos autores. O que o leva a afirmar a instabilidade da compreensão da categoria “autor” sempre em atualização:

[...] ou seja, que a construção do autor é uma função não apenas do discurso, mas também de uma materialidade, materialidade e discurso que na minha perspectiva de análise são indissociáveis. É sob essa nova forma que se enraíza, no Ocidente, muito antes de Gutemberg, a relação sempre necessária, instável, conflituosa, entre o escritor e o indivíduo, entre o autor com ficção e o sujeito com ego, esta tensão, pela qual comecei, entre Borges e o Eu, mas tendo em mente sua observação, a de que se admita que o Eu seja alguém. (CHARTIER, 2021, pp. 62-63)

Deixa claro que na sua perspectiva o autor advém do caráter indissociável entre materialidade e discurso, no qual se dá a relação entre o autor empírico com sua cultura e o autor com sua ficção, mas contudo o escritor tem o seu valor que se transmuta em autoria ficcional.

Já no final do ano 1990, a professora da Universidade de Lisboa, Dra. Helena Carvalhão Buescu, autora da obra *Em busca do autor perdido* (1998), pondera que:

Pode dizer-se, então, que o autor textual não coincide, nem necessaria nem totalmente, com o autor empírico – embora mantenha com ele relações cuja pertinência e funcionalidade importa não desdenhar. Trata-se de uma representação funcional de uma série de traços que operam a inserção do texto no conjunto mais *lato* das práticas sociais e simbólicas. O autor textual marca, no texto, ao mesmo tempo essa operação e essa dilatação. (BUESCU, 1998, p. 5)

Desse modo, se nem sempre coincide a percepção do autor com o ser empírico, mas mantém relações em vista da pertinência e funcionalidade do narrado, equivaleria compreender que sem o escritor e a “investidura” desse com suas escolhas como autor, não há texto. O autor seria essa representação de diferentes aspectos que operam no texto em vista das práticas sociais e simbólicas. Ele as manifesta no texto e as difunde simbolicamente para o público leitor.

5. Considerações finais: o conto e a categoria autoral

Diante desse conto literário publicado no tempo em que já se considerava o declinar do romantismo dinamarquês, poderíamos por ao modo de Roland Barthes os questionamentos: quem narra o poeta Andersen (assim ele estimava ser evocado), o narrador da história? A(s) personagem(ns) do conto?

A história aqui em análise apresenta no título a valorosa escolha de uma personagem criança e, ainda melhor, feminina. Constituída por um encadeamento quatro planos, que são quatro situações pueris; traz em sua diegese um narrador onipresente, mas como se fosse uma personagem invisível, que ousamos chamar de intradieético, devido a sua participação “oculta” em cada um dos episódios. Esses estão dispostos a narrativas gregas como nos faz lembrar *O Banquete*, de Platão. Embora nesse, o tema seja o amor em relação ao belo, narrativa exclusivamente em forma de diálogo, para manter a coerência da postura do filósofo sobre a transmissão do conhecimento. Na história de Andersen, prepondera a temática da “vida – morte – vida”, mesmo se estão presentes outros temas caros ao Andersen em seus contos, como a dança, a música, as relações sociais. Uma narrativa constituída de diálogo direto, devaneio infantil, sonho e o insinuado diálogo entre as crianças. Como se as escolhas do poeta versassem sobre essas modalidades para impregná-las com o maravilhoso, suavizando metaforicamente o trato do tema: a morte é vida ou

esperança de ressurgimento. Tema veiculado pela analogia com a qualidade das flores, que no conto permanecem flores, embora com o imaginário de atributos humanos.

Para quem conhece a vida ou a fortuna crítica de Andersen, poderia fazer inclusive uma leitura ao modo do romantismo, identificando alguns elementos biográficos que insinuam a presença de vivências do poeta como: a arte de recortar figuras, atribuída no conto à personagem o Estudante; a alusão à dança *manzurca*, a variedade de flores escandinavas, o ritual fúnebre aos modos nórdicos. Entre os dinamarqueses, o culto aos mortos é memória viva. Seria identificado como o autor-gênio, típico do romantismo e como ele fora considerado, apesar das sofridas contendas que teve o contista com o filósofo Soren Kiekergaard, seu contemporâneo dinamarquês.

Porém, para quem o lê no século XXI, a variedade de leituras do conto “As flores de Idinha” é grande. Podemos também, do ponto de vista da autoria, identificá-lo como detentor de um autor textual, dada a inserção de relações simbólicas e de relações sociais presentes na narrativa, reunindo diferentes vozes.

Referências

- ABDALA Jr., Benjamin. *De voos e ilhas: literatura e comunitarismos*. São Paulo: Atelier, 2003.
- ANDERSEN, Hans Christian. *Histórias e Contos Completos*. Vol. I e II. Tradução de. J. Silva Duarte. Vila Nova Gaia: Edições Gailivros, 2005.
- ANNAS, Julia. The Oxford History of Greece and Hellenistic World. In: BOARDMAN, J., GRIFFIN, J., MURRAY, O. (Ed.). *Classical Greek philosophy*. New York: Oxford University Press, 1991.
- BABO, Maria Augusta. *A escrita do livro*. Lisboa: Veja, 1994.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORTOLUSSI, Marisa. *Análisis teórico del cueto infantil*. Madrid: Editorial Alhambra, 1987.
- BUESCU, Helena Carvalhão. *Em busca do autor perdido*. Lisboa: Ed. Cosmos, 1998.
- CHARTIER, Roger. *O que é um autor?* Tradução de Luzmara Cursino et. al. São Carlos: EdUFSCar, 2021.
- COMPAGNON, Antoine. *La seconde main*. Paris : Seuil, 1979.
- ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1984.
- ELIAS, Nobert. *Mozart*. Sociologia de um gênio. Porto: Asa, 1993.
- FIGUEIREDO PIMENTEL, Alberto. *Histórias da Avozinha*. Belo Horizonte : Vila Rica, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 10.ed. Tradução de Antonio Fernandes Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Veja, 2018.

GODOY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Fábula brasileira ou Fábula saborosa*. São Paulo: Paulinas, 2005.

HANSEN, João Adolfo. Autor. In: HANSEN, João Adolfo. *As Palavras da Crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de História da Cultura Clássica*. II Cultura Romana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

PLATÃO. *Fedro*. Lisboa: Guimarães Editores, 1994.

A LITERATURA CONTEMPORÂNEA COMO ESPAÇO NARRATIVO DE CONSTRUÇÃO DE SABER NO ENSINO MÉDIO

Francisco Thiago Chaves de Oliveira¹

Carlos Henrique Andrade de Sousa²

Elcimar Simão Martins³

1. Palavras primeiras

O método de massificação imposto pela sociedade do capital transforma cada um de nós em um ser anônimo. A medida de nosso sucesso é baseada na métrica do consumo e da posse de bens. Neste contexto, a Literatura e as demais manifestações artísticas vão sendo deixadas de lado em seu principal aspecto e o mercado tenta capitalizar essa manifestação, transformando-a em apenas uma mercadoria, visando o lucro que pode ser gerado por ela.

Alguns desses fenômenos podem ser notados na Literatura pela atual forma de condutividade do processo de manifestação desta forma de arte. Para ser considerado bom é preciso que a escrita se transforme num *bestseller*. Quando o livro entra nessa categoria é como se assumisse um valor literário até então não reconhecido na carreira do escritor.

É preciso compreender que por trás desse processo de massificação existe uma indústria poderosa na sua busca incessante pelo próximo produto que deverá ser amplamente consumido. Esse produto é caracterizado por um curto prazo de validade que finda até a próxima “grande descoberta” do mercado.

¹Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7196390378132492>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2247>.

E-mail: thiagochaves.edu@yahoo.com.

²Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará.

Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2639621764007281>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3847-5293>.

E-mail: henriqueandrade1983@gmail.com.

³Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354389593320758>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5858-5705>.

E-mail: elcimar@unilab.edu.br.

Frente ao exposto, compreendendo que a literatura é uma representação do mundo real e, ao mesmo tempo, possibilita a vivência do impossível, com o poder de deslocar o leitor para lugares nunca imaginados, objetivamos refletir sobre a Literatura classificada como contemporânea ou Pós-moderna e verificar a sua aplicabilidade em sala de aula com alunos do Ensino Médio.

Baseados em nossas observações da prática escolar, tomando por base o trabalho desenvolvido por Martins (2005), iremos relatar uma experiência relativa à literatura como bem imaterial. A literatura utilizada em sala de aula, com fins didáticos, tem se afastado do seu objetivo maior o que faz com que a maioria dos alunos não goste, não queira ou não veja sentido em estudá-la.

As escolas, em sua maioria, ainda trabalham com a visão de que a Literatura é apenas um conteúdo agregado ao de Língua Portuguesa, sem considerar as particularidades. Transformam o texto literário em algo meramente superficial, sempre deixando de lado o que é discutido quando se trata da questão do letramento literário.

De uma forma generalizada, a prática dos professores em sala de aula é orientada pela leitura e seguida da compreensão do texto e historicização dos períodos dentro daquela estética apresentada ao aluno, ou seja, do simples ato de responder aos questionamentos apresentados pelo livro didático, sem levar em consideração que muitos professores exigem de seus alunos respostas fidedignas às encontradas em seu manual. Enquanto isso, a discussão e a liberdade para a multiplicidade de interpretações ou simplesmente o contato com a leitura por prazer são deixados de lado.

Os professores, em contrapartida, afirmam que não dispõem de recursos materiais necessários e/ou de tempo suficiente para a elaboração de aulas mais desprendidas do roteiro do livro didático e, conseqüentemente, mais prazerosas para ambos. Observamos um rígido planejamento atrelado ao livro didático e ao cumprimento de todas as unidades em detrimento do incentivo à leitura de forma prazerosa.

Pretendemos com esse trabalho refletir sobre uma experiência intitulada “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula”, desenvolvida no quarto bimestre de 2021 com estudantes de Ensino Médio de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Fortaleza, capital do Ceará.

A escolha da temática sobre a Literatura Pós-Moderna nos permite que esse período ainda pouco discutido em sala de aula seja revisto como parte de um processo de construção importante da literatura brasileira.

Com esta proposta de estudar a Literatura Pós-Moderna, realizamos um minicurso com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, com os objetivos de caracterizar o panorama histórico da contemporaneidade, aprofundar a compreensão teórica dos impactos dessa narrativa como fonte de aprendizado, apresentar essa narrativa com enfoque especial na obra literária de Chico Buarque de Holanda e analisar a temática recorrente em seus textos.

Escolher Chico Buarque – como enfoque especial para esta atividade – dentre tantos bons escritores de sua mesma geração faz parte de um desejo bem mais subjetivo que, talvez, assim como a literatura, não encontre uma explicação maior ou um fim último.

A leitura de seus premiados romances *Fazenda Modelo* (1974), *Estorvo* (1991), *Benjamin* (1995) e *Budapeste* (2003), inicialmente, nos causou uma inquietação e um desejo de busca. Os textos nos levaram a uma reflexão e nos possibilitaram uma visão bem maior do que é narrativa Pós-Moderna, pois o autor não faz apenas uma relação entre Literatura e vida, mas parte da sua própria reflexão sobre o ato de escrever.

2. Da arte literária ao trabalho com a literatura na escola

A Literatura é como uma ilusão saudável e ao mesmo tempo arredia que favorece a liberdade da língua: “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 1997, p. 16).

Entendemos que não há como definir literatura ou restringir a sua importância a um mero conceito, pois ela ultrapassa correntes literárias e períodos históricos.

Martins advoga sobre a leitura por puro deleite, haja vista que “melhor do que buscar caracterizações é o que o leitor consegue guardar das muitas possibilidades de significados que o texto literário lhe oferece” (2005, p. 10).

A Literatura deve consentir a observação da vida pela experiência do outro e também vivenciar essa experiência, pois sua função maior é “[...] o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2018, p. 17).

Podemos identificar pelo menos três características para o contexto contraditório e humanizador que deve existir na Literatura: i) processo de construção de objetos independentes como estrutura e significado próprios; ii) expressão de emoções e da visão de mundo de grupos sociais e indivíduos particulares como forma de exteriorização; iii) forma de saber, incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995).

Assim, a Literatura possui um comportamento sobre nós por nos oportunizar conhecimentos, transmitir experiências e apresentar aprendizados, porém deve-se destacar que ela não desenvolve apenas essa função quando se trata de produções literárias, pois o seu resultado acontece devido à atuação que articula o processo de relacionamento da Literatura com os direitos Humanos (CANDIDO, 1995).

Nesse esteio, Lajolo, reflete que “tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (1994, p. 15). Tal compreensão nos leva ao pensamento de Barthes em sua reflexão sobre a importância da literatura: “o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens” (1997, p. 16-17).

A Literatura, portanto, diz muito de nós, de nossa subjetividade, pois como manifestação universal da humanidade, ela “é uma necessidade cultural e universal, mas que pode originar em cada sujeito a mutilação da personalidade, pois a literatura

consegue dar forma aos sentimentos e ao modo de enxergar o mundo, nos humanizando e nos libertando do caos” (CANDIDO, 1995, p. 174).

Cosson (2018) confirma, em outras palavras, os ensinamentos de Candido (1995), quando discorre sobre a Literatura como forma de comunicação, como vivência muito maior que o próprio conhecimento, que diz o que somos e nos estimula ao desejo e a expressão estética.

Por outro lado, as escolas ao trabalharem a disciplina de Literatura ainda a enxergam apenas como um complemento curricular ou conteudístico da disciplina de Língua Portuguesa, escolarizando o texto literário de modo simples e superficial, abandonando o que se discute quando falamos em Letramento literário. Este último apresenta uma proposta de ensino de leitura mais efetiva e funcional, que faça o texto literário cumprir sua função humanizadora, permitindo ao leitor a fruição constante na Literatura: a apropriação do texto, compreensão e crítica do que está lendo, mas não apenas do texto em si, mas de questões que envolvem o processo criativo e linguístico da narrativa a qual ele acabou de encontrar.

Cosson (2018) aponta que devemos entender o fenômeno do letramento literário como um fazer artístico, linguístico e social e de responsabilidade da escola. O centro de nosso debate não é a questão se a escola precisa ou não escolarizar a literatura, mas sim como esse processo precisa ser conduzido sem descaracterizar o saber ou transformá-lo em algo que não existe ou não possui aplicabilidade na vida.

Há mais de duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais já preconizavam que o Ensino Médio deve priorizar metodologias de ensino que desenvolvam a iniciativa dos alunos, isto é, que sejam capazes de estimular o aluno para a ação e o seu desenvolvimento como produtor do conhecimento (BRASIL, 1999).

Ipiranga (2019) reflete sobre as políticas públicas dos últimos vinte anos voltadas à adaptação do ensino à sociedade contemporânea: imagética, difusa e informatizada, culminando com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “que se propõe, no caso do Ensino Médio, a descentralizá-lo, mantendo, como forma de união, as habilidades e as competências, paradigma já estabelecido pelos PCN como nova forma de compreender a educação” (p. 108).

A BNCC, portanto, retoma a ideia de competências e habilidades para o Ensino Médio, “com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 470).

Ainda segundo a referida Base, área de Linguagens e suas Tecnologias, no âmbito do Ensino Médio, visa além de ampliar o protagonismo juvenil e o exercício autoral em linguagens diferentes, a ampliação da autonomia “na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias” (BRASIL, 2018, p. 470).

De acordo com a BNCC, a Literatura está inclusa na disciplina de Língua Portuguesa, no campo artístico-literário, desvelando uma compreensão de “que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia” (IPIRANGA, 2019, p. 108).

O campo artístico-literário afirma buscar no Ensino Médio “a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos” (BRASIL, 2018, p. 495).

O documento exemplifica diversos gêneros e formas relativas às produções culturais e obras artísticas. Sobre isso, Ipiranga reflete que “há uma equalização entre os textos, sendo o literário uma das expressões entre outras. Depois de situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente” (2019, p. 108).

A base afirma considerar como nuclear a leitura do texto literário, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, (re)colocando-a “como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2018, p. 491).

Ipiranga, ao apreciar o trato com a Literatura na BNCC, afirma o seguinte: “Percebe-se, claramente, que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e bestsellers, antigos e novos” (2019, p. 108). Há um apelo no documento ao protagonismo juvenil, enfatizando a diversidade presente nas culturas juvenis e nos modos como se apresentam.

Na sequência, apresentamos o relato das experiências vivenciadas por meio do projeto “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula”, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio.

3. Literatura pós-moderna: relato de uma experiência de ensino

A partir da nossa realidade em sala de aula do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino do Ceará, pensamos em trazer para o aluno um ensino significativo e que o colocasse como centro da construção do seu próprio conhecimento. Para tanto, elaboramos o projeto, intitulado “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula”.

Antes de passarmos para o relato das experiências vivenciadas com o desenvolvimento deste projeto em sala de aula, é importante que analisemos como deve ser o trabalho com projetos. De acordo com a compreensão de Prado: “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (2005, p. 13). Com efeito, estudantes e docente protagonizam as atividades de acordo com o que foi planejado. Ao docente, cabe oportunizar “situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações” (PRADO, 2005, p. 13).

Ipiranga sobre a BNCC, reflete que “O que se verifica, na análise das habilidades e competências do campo artístico-literário, é uma mudança na compreensão da própria literatura na escola e das funções de professor e de aluno. O primeiro passa a mediador, e o segundo, a protagonista no processo” (2019, p. 111). Nesse sentido, há uma aproximação com o proposto pela pedagogia de projetos.

Trabalhar com projetos não é uma tarefa simples, pois precisamos estar atentos a tudo que o discente produz. Assim, é necessário levar em conta inúmeros fatores para que se possa haver uma boa relação de ensino-aprendizagem, tais como os que Prado relaciona: “entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida” (2005, p. 13).

O projeto por nós realizado – “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula” – constitui esta pesquisa, aqui apresentada em forma de relato. Ele foi desenvolvido no quarto bimestre de 2021 com alunos do 3º ano do Ensino Médio, em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de ensino, localizada no município de Fortaleza/CE.

As questões norteadoras desta pesquisa podem se resumir nas seguintes: a Literatura Pós-Moderna será capaz de incentivar o interesse do aluno pela leitura? Quais os desafios de utilizar a narrativa pós-moderna como instrumento de aprendizagem para ampliar o conhecimento do aluno, não só na disciplina de Literatura, mas também com estímulo para futuras produções artísticas? Até que ponto é possível despertar nos alunos a criticidade e o espírito criativo nos dias atuais, tendo por base o panorama histórico vivenciado na contemporaneidade?

Tentaremos responder estes questionamentos ao longo da descrição do desenvolvimento do referido projeto. Com esta proposta de estudar a Literatura Pós-Moderna, realizamos oficinas com os alunos do 3º ano do Ensino Médio, com os seguintes objetivos: caracterizar a literatura contemporânea; aprofundar a compreensão teórica dos impactos dessa narrativa literária como fonte de aprendizado; apresentar a Literatura Pós-Moderna com enfoque especial no romancista Chico Buarque; analisar a temática recorrente em seus textos.

A partir das questões colocadas anteriormente, retomamos a questão central do estudo de como se dá a aplicabilidade da Literatura Pós-Moderna em sala de aula e, desse modo, tomamos como base metodológica o pressuposto levantado por Bourdieu de que “o real é relacional” (BOURDIEU, 1989, p. 28), ou seja, só se pode compreender uma dada realidade se esta for considerada a partir de um “espaço de possíveis” no qual está inserida, identificadas as particularidades do ambiente social a

qual faz parte. Assim, foi considerado o ambiente, o contexto social e o significado que estes desempenham para os alunos participantes.

3.1. Lançamento da proposta

Um dos autores desse texto trabalha na escola lócus desta investigação como professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, mas à época do projeto se encontrava como coordenador pedagógico e responsável pelo acompanhamento didático do planejamento das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, portanto não teve dificuldade em divulgar o projeto “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula”.

A maioria dos alunos ficou curiosa e, talvez por isso, sentiu-se motivada a participar do curso pelo próprio conceito de “moderno”, pois estes não compreendiam a possibilidade de algo considerado por eles como tradicional ser também moderno ou até mesmo pós-moderno.

Para o desenvolvimento desse projeto, selecionamos quinze discentes para trabalhar essa temática em um horário de aula extra, ou seja, em um horário oposto ao das aulas regulares. Os alunos estudavam nos períodos matutino e vespertino e participaram do projeto no turno da noite.

3.2. Cronograma de atividades

O projeto Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula foi elaborado com a carga horária de 30 h/a. Esta carga foi distribuída em dez encontros de 3h/a cada. Tivemos a preocupação de realizar atividades variadas, utilizando outros códigos de linguagens que mantêm diálogo direto com a Literatura, pois o nosso público alvo era bastante jovem, dinâmico, exigindo assim atividades compatíveis com sua faixa etária.

Apresentamos abaixo as atividades de forma global, primeiramente, para, em seguida, relatar cada uma delas no dinamismo da sua realização.

- Modernismo – analisar as rupturas do movimento, voltar à Semana de 22 e vir até as décadas de 90/2000, destacando características, marcos históricos, obras

e autores, fazendo uma relação do movimento de 22 com os narradores pós-modernos;

- Narrativa Pós-Moderna – relação com o contexto histórico do encontro anterior e discussão do conceito de “pós-modernidade”, características e principais autores;
- Escrita de Chico Buarque – seleção de textos e canções de sua autoria, discussão e contexto.

A partir de agora, relataremos com detalhes como essas atividades foram realizadas e como se deu o envolvimento dos discentes do Ensino Médio nesse projeto com a Literatura Pós-Moderna.

3.3. Modernismo – o que é ser moderno?

Para o primeiro encontro, levamos alguns *post its* com características do movimento modernista para contextualizar o momento histórico vivido na época, bem como principais obras e autores, todos relacionados com cores diversas para facilitar a organização e assimilação do conteúdo.

Como o Modernismo é uma das temáticas curriculares do 2º, 3º e 4º Bimestres do terceiro ano do Ensino Médio, e os alunos haviam estudado este conteúdo recentemente, não tivemos dificuldade na realização desta oficina. Sugerimos aos alunos que lessem e, em seguida, discutissem cada uma das três fases do Modernismo, observando atentamente o que é ponto de ruptura e início de outra fase.

Observamos as principais rupturas deste movimento, desde a Semana de Arte Moderna em 1922, até a chegada aos anos 90, dando ênfase ao processo narrativo pós-moderno. De acordo com Machado, a geração de 1922: “inaugurou na literatura o nosso século XX e, assim, pode ser considerada uma geração decisiva, já que trouxe uma nova imagem da vida, modificou um sistema de valores culturais e estéticos e inaugurou uma nova época na história do pensamento artístico e brasileiro” (1970, p. 8).

A Semana de 22 trouxe uma renovação a partir de um novo estilo de composição artística, motivada pela rebeldia, inquietação e ruptura com as formas

rígidas da literatura de então. Essa ideia de ruptura que o movimento modernista provocou é assim analisada por Martins:

O Modernismo foi no meu entender, toda uma *época* da vida brasileira, inscrito num largo processo social e histórico, fonte e resultado de transformações que extravasaram largamente dos seus limites estéticos. A sociedade nova, aqui e alhures, correspondia, necessariamente, literatura nova – eis o que não se cansaram de repetir, desde o primeiro instante, todos os teóricos e artistas; no Brasil e fora do Brasil, contudo, a nova arte e a literatura nova estavam em nítido avanço sobre a sociedade, que se transformava muito mais lentamente. (MARTINS, 2002, p. 17)

O Modernismo aponta inúmeras mudanças em todos os sentidos, desde o artístico-cultural e literário à própria estruturação da sociedade, que ansiava por acompanhar essa efervescência. Para que os alunos tivessem uma visão global da evolução das escolas literárias, montamos juntamente com estes uma linha do tempo.

Buscando outras conexões com a linguagem literária, continuando a temática, trabalhamos com trechos dos filmes *Estorvo*, *Benjamim* e *Budapeste*, para que tivéssemos uma melhor compreensão do que foi vivenciado no estudo sobre essa forma de narrativa na década de setenta e, assim, compreendermos a relação escrita x tempo.

Ao término deste encontro, chegamos à conclusão de que apesar de o Modernismo brasileiro ser muito lido e estudado, ainda há muito o que ser discutido. Observamos também que os alunos fizeram muitas descobertas através das leituras sugeridas e mostraram um desempenho bem melhor que o observado nas aulas de Literatura da grade curricular da escola.

Ipiranga reflete acerca das diferenças entre literatura e ensino, compreendendo que “a leitura literária se constrói num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos”, divergindo “frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é ocorrente hoje na escola brasileira” (2019, p. 112).

Isso nos convida a repensar as práticas com a Literatura em sala, pois como afirma Dalvi, boa parte de nossos estudantes “[...] não dispõe de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura: mas dialeticamente, quanto mais impossível ou inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz” (2021, p. 40).

Assim, vemos a necessidade da leitura literária em sala de aula com discentes do Ensino Médio, com espaço para a discussão e a liberdade para a multiplicidade de interpretações ou simplesmente o contato com a leitura por prazer.

3.4. O que é literatura pós-moderna buarquiana?

Anteriormente à chegada dos discentes, espalhamos pela sala sete predefinições e/ou comentários sobre o que é Literatura Pós-Moderna e uma apresentação da vida do autor em estudo. Quando os alunos chegaram para o minicurso, pedimos que passassem pelos textos para ter a oportunidade de com esse conhecimento prévio trabalhar a história de vida, contexto de produção e escrita buarquiana.

Chico Buarque prefere dizer que sua carreira literária começou com *Estorvo*, terminado em 1990, em Paris, e lançado em novembro do ano seguinte. Com isso, virar a página de todos os seus escritos de juventude, que começaram a ser publicados em 1966, ano em que *A banda* chegou às prateleiras. Este primeiro livro reunia manuscritos das primeiras canções, o conto *Ulisses* e um texto de Carlos Drummond de Andrade sobre *A banda*, trampolim de sua carreira como compositor. Antes, Chico já tinha escrito, entre 1963 e 1964, o poema *A bordo do Rui Barbosa*, que só seria transformado em livro em 1981, com ilustrações de Vallandro Keating, um colega da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU).

Para este minicurso optamos por nos concentrar em quatro obras, sendo que três delas possuem relação muito próxima. Para apresentar o escritor, *Fazenda Modelo*. Para trabalhar a poética pós-moderna, *Estorvo*, *Benjamim* e *Budapest*.

O primeiro contato dos estudantes com a obra de Chico Buarque ocorreu durante o momento de avaliações diagnósticas em que utilizamos fragmentos dos romances nessas provas. Essas avaliações (duas) foram uma forma de sondar o conhecimento prévio dos estudantes e planejar uma estratégia atrativa e ao mesmo tempo formativa e colaborativa para sua vida estudantil. Para muitos foi uma surpresa encontrar o cantor como escritor: “Pode professor? É possível fazer as duas coisas?”; “Ah... por isso o senhor trazia as músicas nas provas”, foram algumas das observações

orais feitas pelos estudantes. Foi o momento de contextualizar a relação da Literatura com a Linguagem.

Não tardou para que os próprios discentes procurassem (e encontrassem autores cantores): Bob Dylan, Vinicius de Moraes, Caetano Veloso, Zeca Baleiro, entre outros, autores que eles conheciam, mas que pareciam distantes da realidade discursiva. Facilitou também nosso trabalho o fato de que os exemplares dos romances de Chico Buarque já fazem parte das bibliotecas escolares. Além do prazer de ceder a esses estudantes também algumas cópias pessoais de livros.

Uma curiosidade: alguns estudantes fazem a utilização de meios tecnológicos para montar sua biblioteca. Entre os quinze estudantes apenas um possuía um *e-reader*, mas todos os inscritos faziam do celular sua “sala de leitura” com alguns livros que trocavam entre eles. Um clube do livro informal já existia.

3.5. Dialogando com Chico: um escritor que já nasceu maduro

Antes de iniciarmos o relato deste encontro achamos por bem detalhar um pouco mais sobre os motivos da escolha de Chico Buarque para a composição deste nosso trabalho. Este narrador-poeta-autor que com simplicidade e rapidez compunha versos que embora pertencentes a um período emblemático da História brasileira – a ditadura militar – continuam atuais. Soube atravessar os anos de chumbo, chegar ao período da democratização e seguir resistindo ao período atual de desvalorização e perseguição a autores críticos e artistas comprometidos com a cultura e resgate do Brasil que ousa sonhar.

Chico Buarque, embora tenha estreado na literatura em meados dos anos 1970, assumiu projeção como escritor de renome somente no ano de 1990, com seu romance *Estorvo*, livro que provocou diversas reações na crítica literária, alguns viam um novo modo de fazer artístico, outros um livro questionável, tanto em aspectos estilísticos quanto em aspectos literários.

Com o lançamento de *Benjamim*, as opiniões já foram mais favoráveis. A crítica, principalmente a jornalística, passou a ver Chico como um compositor que escrevia romances, e Chico, segundo ele mesmo, gostaria de ser conhecido como um “sambista

que escrevia romances”. O certo é que a partir do início dos anos 90, o Brasil ganharia um escritor com pleno domínio de sua verve artística.

“Tudo que é ligado à palavra me interessa”, diz Chico em uma de suas poucas entrevistas. Notamos em sua produção artística, tanto musical como literária, uma facilidade com o domínio da palavra enquanto recurso estilístico. Há em toda sua obra uma intenção consciente, expressa, como podemos ver no prefácio à *Gota d’água*, feito em parceria com Paulo Pontes, de revalorizar a palavra, nas práticas sociais. Esse artesão da palavra vai buscar sua matéria-prima no meio do povo. Daí a utilização frequente, por parte de Chico, de frases feitas, provérbios e ditos populares.

Teoricamente, podemos enquadrar Chico na tendência pós-moderna no cenário da atual produção literária brasileira que teve seus primeiros passos nos anos 70 e que veio a se firmar como prática de escrita nos anos 90.

A própria definição do que seja pós-modernismo é algo que ainda causa grandes confrontos na academia. De um lado temos defensores (CARAMELLO, 1983), e de outro, inimigos declarados (EAGLETON, 1985; NEWMAN, 1985). Um dos trabalhos que melhor apresentam essa problematização do assunto é o de professora Hutcheon (1991), que apresenta uma série de discussões, sem propósitos definidores, do que seja o pós-modernismo.

Percebemos que a questão sobre o conceito do que seja a literatura pós-moderna ainda dá seus primeiros passos, e muitas vezes ainda está contida na chamada crítica cultural, que avalia os textos dentro do momento histórico em que são escritos.

O termo pós-modernismo incorpora, dentro de seus significados, sentenças abertas, sem definições marcadas, dentro de estudos literários. Se encontrarmos características próprias da pós-modernidade, podemos dizer que essas são notadas no romance *Benjamim*: a indeterminação, descontinuidade, deslocamento, deslumbramento e descentralização.

O narrador de *Benjamim* é um sujeito pós-moderno, para ele sua narrativa é um romance-ensaio-memorialístico de sua vida e da vida coletiva de um país. Tal fato pode ser melhor entendido se analisado através do pensamento de Walter Benjamin,

que classificou nossa época como sendo a cultura de vidro. Uma cultura fria e descartável: uma cultura regulável a várias circunstâncias, sem leis e regras, e que não possuem raiz. Para Benjamin, o vidro é o que melhor simboliza o hoje:

Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material duro e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério. É também o inimigo da propriedade. [...] Será que homens como Scheerbart sonham com edifícios de vidro, porque professam uma nova pobreza? (BENJAMIN, 1994, p. 117)

O narrador pós-moderno é aquele que enxerga no outro o mundo e seus problemas. A escritura é uma câmera que acompanha acontecimentos, seres e objetos. Chico Buarque parece tentar criar de modo diverso, dentro de sua narrativa um novo tipo de narrador: o narrador memorialista moderno.

Cercado por dúvidas e brechas na memória, ele tenta preencher esses vazios com recortes, fotografias, parece nascer aqui a *madeleine moderna*, que impulsionará a memória involuntária, ou mesmo o processo da desmemória, uma vez que suas personagens não possuem nenhum resquício de memória, apenas dúvidas e vazios a serem preenchidos:

Tantas noites despertava excitado por obra de um sonho interrompido no ápice e ia ao banheiro disposto a consumá-lo. Como esquecesse a parceira do sonho, pensava nas mulheres que nunca lhe negaram fogo e as chamava, chamava, chamava, berrava 'Eurídice! Corina! Maria Gonzaga! América!', as mulheres acudiam uma a uma, porém implacáveis boiando no fundo do vaso. (BUARQUE, 1995, p.22)

Como podemos notar, a questão da desmemória é fundamental para o entendimento da obra buarquiana, é a partir deste processo que as personagens buscam seu passado e sua identidade. Se para Proust o gatilho da memória era disparado por *Madeleines*, para as personagens de Chico Buarque, os fatos e situações fazem com que eles notem a ausência de um passado, mas diferente das personagens proustianas, a memória não é redescoberta, e sim o contrário, as lembranças que podem surgir são confusas, quando não irreais.

Aqui residiu o ponto chave do encontro: encontrar-se com a própria identidade cultural do país. Os estudantes foram protagonistas em buscar a relação presente x passado por meio de gravuras, buscas na internet e compartilhamento de histórias dos pais e avós. A memória foi entendida como algo também coletivo e necessário para a

construção do que eles sonham como nação, não como território geográfico. Sobre isso, Dalvi reflete:

É preciso que nossas aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre os seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade. (DALVI, 2021, p. 36)

O grito poético que nosso país precisa para acordar é dado quando se vive a Literatura, não quando se periodiza. A Literatura aguça a sensibilidade, move desejos e sonhos, promove um esperançar.

O fechamento do encontro não poderia ter sido melhor, pois aos alunos coube a crítica da obra. Entender que a literatura é uma representação não apenas da cultura, mas da formação do país enquanto nação foi o aprendizado desta etapa. Reconstruir a história, mesmo com elementos ficcionais é possível. Finalizamos este encontro após as colocações e comparações dos alunos entre as narrativas buarquianas e o retrato do país atual.

3.6. E agora? Como divulgar? Vamos construir passo a passo e mostrar para a escola!

Iniciamos o encontro sugerindo aos alunos que fizessem uma memória das oficinas trabalhadas. Em seguida, mediamos uma avaliação do trabalho por nós realizado e discutimos a melhor forma de divulgação para os outros alunos da escola que não participaram do projeto.

Para que tudo ocorresse tranquilamente, e nenhum aluno ficasse sobrecarregado, dividimos a turma em equipes de quatro a cinco alunos. Cada equipe se reuniu e programou como seria a sua apresentação. Em seguida, estimulamos uma socialização do que cada equipe havia programado, observamos os pontos comuns entre os grupos, discutimos e fizemos algumas mudanças necessárias para que as apresentações seguissem uma mesma padronização.

Como esta parte foi bem mais descontraída, alguns alunos ainda queriam dar continuidade às atividades, mas o nosso horário já estava muito extrapolado. Acreditamos que pela primeira vez o processo avaliativo não foi visto como algo punitivo e final, mas processual e contínuo.

4. Palavras finais

A realização do projeto “Literatura Pós-Moderna: uma experiência em sala de aula” foi para nós, enquanto mediadores, uma nova experiência profissional, pois teve uma dinâmica que exigia algumas mudanças. Planejávamos um minicurso, mas quando acontecia o contato com os discentes, que proporciona uma riqueza de vivência e um outro olhar sobre o antes visto, foram necessárias algumas alterações que não prejudicaram o andamento do projeto, mas contribuíram para sua plena realização.

Percebemos que o estudo da Literatura Contemporânea despertou o interesse dos alunos pela leitura. O primeiro fator de aprendizagem desencadeado pela narrativa pós-moderna foi o de aguçar a curiosidade dos alunos sobre a temática em questão. Depois os alunos precisaram estudar para descobrir se essa manifestação artística correspondia ou não às suas expectativas.

Ao longo dos encontros, percebemos a capacidade crítica dos alunos com relação às temáticas trabalhadas e o panorama histórico-sócio-cultural e econômico em que estas estavam inseridas, além da capacidade de relacionar com fatos do presente. Os discentes também foram capazes de exteriorizar suas reflexões, seus sentimentos através da prática discursiva oral e escrita.

Ficou claro, para nós também, através do projeto que o uso de outros recursos, tais como: música, vídeo, exposições de painéis e murais estimulam o aprendizado dos alunos. Outro fator que observamos como importante é a disposição da sala em formato de círculo, o que favorece o contato e a discussão.

No momento em que vivemos a Literatura ela não é apenas uma disciplina. É uma forma de expressão de sentimentos, angústias e esperanças. O encontro semanal com esses jovens trouxe de volta o esperar freireano. Esperança nas Letras, esperança na construção não de uma ficção, mas de uma realidade transformada pela cultura, curiosidade e saber. Como diz Chico em sua canção Uma palavra: “palavra boa não de fazer Literatura, palavra, mas de habitar fundo o coração do pensamento, palavra”. Ao fim de tudo, nós que nos formamos quando ensinamos e refletimos.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1997.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7.ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BUARQUE, Chico. *Fazenda Modelo*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1974.

BUARQUE, Chico. *Estorvo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

BUARQUE, Chico. *Benjamim*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BUARQUE, Chico. *Budapeste*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*, 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARAMELLO, Charles. *Silverless Mirrors: books, self and postmodern american fiction*. Tallahassee: University Press of Florida, 1983.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2018.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. São Paulo: Parábola, 2021.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Rev. de Letras*, n. 38 - v. 1, jan./jul., 2019.

LAJOLO, Marisa. *No mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, SP: Ática, 2004.

MACHADO, Luís Toledo. *Antônio de Alcântara Machado e o Modernismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

MARTINS, Wilson. *A ideia modernista*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

MARTINS, Elcimar Simão. *Poesia Marginal: uma experiência em sala de aula*. Curso de Especialização em "O Ensino de Literatura Brasileira". Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2005.

NEWMAN, Charles. *The post-modern aura: The act of fiction in an age of inflation*. Evanston: Northwestern UP, 1985.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: BRASIL, *Integração das Tecnologias na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed: Alínea, 2005.

LIDANDO COM O OUTRO: O HÍBRIDO COMO EU NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA ENDEREÇADA A CRIANÇAS E JOVENS

Fernanda Marques Granato¹

1. Por uma proposta de encontro

Neste capítulo, trago uma leitura analítica de excertos selecionados comparados em que a ênfase está na forma em que se caracteriza o eu como híbrido, em como se cria o eu pelo outro, e em como se lida com a existência do outro, a identidade e a diferença, e a identidade na diferença, nas obras *Muito esquisito* (2017), de Alexandre Brito e Gustavo Piqueira, e *A Galinha e outros bichos inteligentes* (2021), de Ronald Polito e Guto Lacaz.

A partir das teorizações selecionadas acerca da constituição do sujeito em termos do seu hibridismo e de sua alteridade, vamos perceber como o outro cria a forma desse mundo em que habitamos e em que criamos com a palavra e a imagem, e como o “eu” está entre o “eu” e o “outro”, posicionando-se no limiar, na fronteira entre entes, num espaço em que se é eu e o outro, nenhum e todos.

Os elementos aqui analisados são, principalmente, a construção das personagens; a identificação do eu no outro; o espelhamento da identidade; a inversão do ser que estrutura o sujeito híbrido; as figurações do híbrido, do eu-outro, do excêntrico, do sujeito em construção constante, do sujeito que é ele mesmo e seu oposto simultaneamente, além da questão de se viver um tornar-se eternamente outro que, ao mesmo tempo, continua a ser o que se é, de acordo com Deleuze e Guattari (1991), desestabilizando o horizonte de expectativas e revelando um caminho possível para o outro.

Dessa maneira, perceberemos como, nas criações verbais e visuais, a questão de como se lida com o outro, evidenciada aqui, e como se lida com a diferença perpassa não só a vida escolar das crianças e dos jovens, mas também a vida de todo

¹Doutora em Literatura e Crítica Literária pela PUCSP (2021).

Vínculo institucional: UFSC (Pós-doc em Estudos da Tradução; de março de 2022 a março de 2023) e FATEC Mauá e FATEC Ipiranga.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2995925785464225>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3414-6732>.

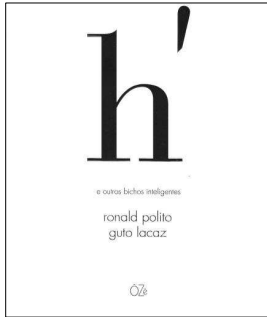
sujeito que se entende enquanto indivíduo e se constitui como tu em relação ao outro, nunca podendo dele ser totalmente separado.

2. A história do eu como outro

A história das identidades, diferenças e alteridades é atemporal. Em diversos povos, temporalidades, culturas e tipos de arte e de manifestações literárias, temos a presença da questão do outro, do embate com o diferente, da relação com o outro. Ao considerarmos a constituição do sujeito, sempre esbarramos na questão do *self* e do alter, do eu e do outro, relação eu-tu que pauta todas as relações humanas. Para Lévinas (2010), em relação às questões do sentido do ser em geral e do aspecto relacional da alteridade, esta se coloca na relação ética com o outro como alteridade absoluta, de acordo com Gallina (2008).

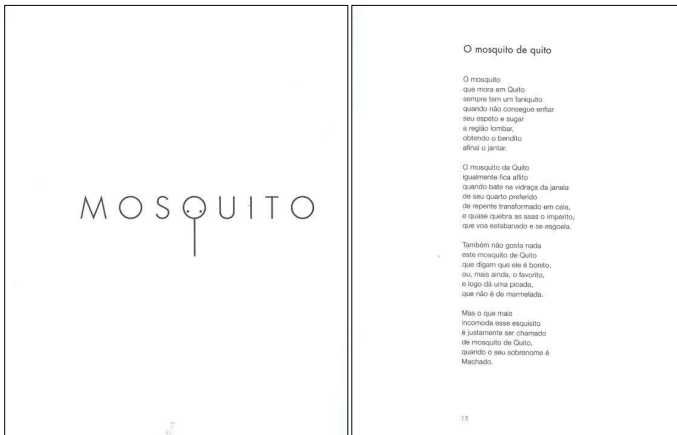
Nas alteridades absolutas, segundo Gallina (2008), “radicalmente falando, seria preciso aceitar incondicionalmente a possibilidade de estabelecer uma relação com o ‘outro’ em sua incompreensão, para que a responsabilidade atinja seu alcance ético, liberando as possibilidades para o encontro com a alteridade absoluta”. Ou seja, no caso do livro abaixo, temos a parte gráfica e visual, que é formada pelas letras, pelo seu grafismo e pelo jogo sonoro, acompanhada de poemas breves, ambos relacionados entre si e identificados na diferença. Na capa do livro “A galinha”, temos a letra “h” minúscula acompanhada de aspas (h’), que, ao ser pronunciada em voz alta, tem o som de “agá” e as aspas são lidas como “linha”. A letra “h” encontra o “agá”, e o animal “galinha” encontra o h’ (agá linha), encontrando-se um denominador comum na desigualdade.

Figura 1 – Capa de *A galinha*



Fonte: POLITO, Ronald. A galinha e outros bichos inteligentes/ Ronald Polito [poemas visuais] Guto Lacaz. 2ª edição. São Paulo: Ôzê Editora, 2017.

Figura 2 – O mosquito de quito



Fonte: POLITO, Ronald. A galinha e outros bichos inteligentes/ Ronald Polito [poemas visuais] Guto Lacaz. 2ª edição. São Paulo: Ôzê Editora, 2017.

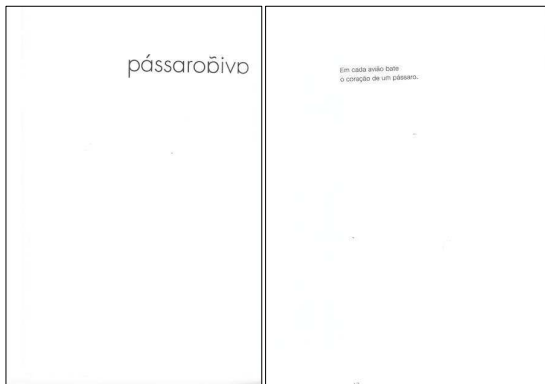
Neste poema, intitulado *O mosquito de quito*, temos, na página esquerda, a ilustração do mosquito com seu grafismo, que passa, na letra Q, a impressão de ser a cabeça do mosquito que nos pica com seu nariz longo sem percebermos – o mosquito de quito está camuflado na palavra mosquito e sua origem, Quito, também é parte de seu nome – e tem dois olhos. Na página direita, temos o poema, que traz a sonoridade, a musicalidade e a rima de **mosquito/Quito** (capital do Equador e segunda cidade mais

populosa do país) / fani**quito** / bendito / **Quito** / aflito / imperito / **Quito** / bonito / favorito / esquisito / **Quito**, som esse que parece uma pontada, um som pontiagudo ou uma picada (de mosquito). É interessante também notar que, no título, quito está em minúscula, enquanto no poema está em maiúscula, representando no primeiro caso a interioridade subjetiva do mosquito, a sua própria estrutura, e no segundo caso, a sua origem (localidade).

O outro, segundo Lévinas e sua ética da alteridade, que “contesta, portanto, o primado da metafísica, da ontologia, de Husserl e de Heidegger para defender a ética da alteridade e a sua radicalidade”, vive na relação permanente de intersubjetividade com o eu. Diz Lévinas: “Com isso, a intersubjetividade está condicionada ao contexto não só pelo seu inserimento no fluxo dos acontecimentos, mas porque predetermina o sujeito na estrutura” (2010, p. 13-4). Ou seja, a estrutura do eu é predeterminada pelo outro e pela relação intersubjetiva que se desenha entre os dois. De acordo com Lévinas,

o outro é significação sem contexto nem horizonte nem fundo cultural. O outro é sentido por si só. O outro é o que não pode ser contido, que conduz para além de todo contexto e do ser [...] é da alteridade que irrompe um apelo heterônomo que o ser e o saber não podem circunscrever. O eu percebe-se criticado e investido pela alteridade irreductível, e a partir disso seria possível criar um humanismo do outro. (LÉVINAS, 2010, p. 14)

Figura 3 – Pássaro avião



Fonte: POLITO, Ronald. A galinha e outros bichos inteligentes/ Ronald Polito [poemas visuais] Guto Lacaz. 2ª edição. São Paulo: Ôzê Editora, 2017.

Neste poema, intitulado “pássaro avião”, temos a associação do pássaro, animal que voa, com o avião, máquina/meio de transporte que voa pelos ares. Na página esquerda, temos a palavra pássaro justaposta à palavra avião, que está invertida e de trás para frente. Essa brincadeira gráfica passa a impressão de movimento, de que o pássaro está passando pelo ar, de que o pássaro está indo e o avião, por estar invertido, está voltando. O poema reforça a identidade na diferença ao dizer que “Em cada avião bate o coração de um pássaro”, criando um híbrido do animal com a máquina.

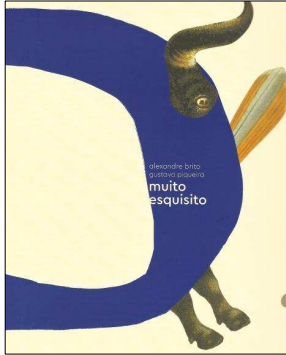
Figura 4 – A galinha (h')



Fonte: POLITO, Ronald. *A galinha e outros bichos inteligentes*/ Ronald Polito [poemas visuais] Guto Lacaz. 2ª edição. São Paulo: Ôzê Editora, 2017.

No poema *h'* ou *A galinha*, que repete a ilustração gráfica da capa, temos a união do animal galinha com sua sonoridade e sonoplastia (agá + linha = a galinha = h'), além de termos, também, a ideia de que a galinha “para o pé no ar”, ficando suspensa no presente, no instante decisivo, sem “nunca dá marcha a ré”, sem jamais ousar voltar para o passado, permanecendo no infinito, “chocando seu ovo eterno”, não percebendo o que pode acontecer e “pensando que é uma andorinha”, quando na verdade é “um robô vestido com penas”. Ao longo do poema, a identidade da galinha vai sendo desconstruída e fragmentada, ao passo que ela não é nada por muito tempo e é tudo ao mesmo tempo.

Figura 5 – Capa de *Muito esquisito*



Fonte: BRITO, Alexandre. *Muito esquisito*. Ilustração Gustavo Piqueira. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

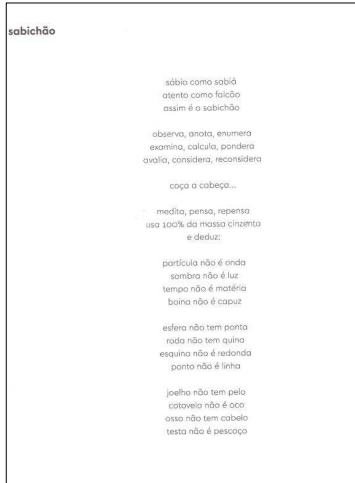
Na capa do livro *Muito esquisito*, temos duas pernas de um touro que saem de uma figura azul; um olho e um chifre; esses três elementos formam o “muito esquisito”, que, exatamente por se denominar dessa forma, escapa qualquer definição; sua imagem visual corrobora a imagem verbal, ao propor uma incongruência e uma conjunção de elementos díspares desequilibrados que não se unem nem se fundem para se tornar algo harmonioso.

Figura 5.1 – Capa e contracapa de *Muito esquisito*



Fonte: <http://casarex.com/english/narratives/muito-esquisito/>.

Figura 6 – *Sabichão*



Fonte: BRITO, Alexandre. **Muito esquisito. Ilustração Gustavo Piqueira. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.**

Neste poema, intitulado *Sabichão*, temos que o sabichão é alguém que, estando de acordo com a definição, sabe tudo, é sábio, como o sabiá, atento como o falcão, que pensa e deduz diversos elementos ao mesmo tempo, sendo todos e nenhum, sendo eu e tu, sendo um e outro.

Figura 7 – *O abu orelhudo*



Fonte: <http://casarex.com/english/narratives/muito-esquisito/>.

Nesta figura, intitulada *O abu orelhudo*, temos um ser com quatro pernas, dois olhos, duas orelhas grandes, focinho e boca, que tem orelhas detalhadas com sombras, que reforçam a sua existência, e pernas e corpo de cores sólidas e pouca profundidade, que reforçam a sua inexistência. Seu nome também remete a uma categoria, pois, ao colocar que este abu é orelhudo, indica que existe o tipo de abu orelhudo e o não orelhudo.

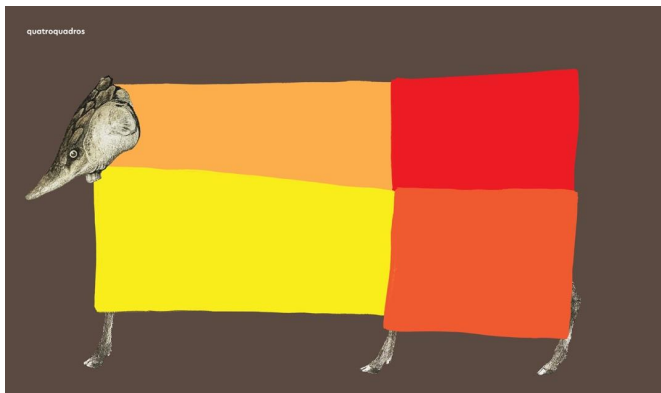
Entre o abu, o abu orelhudo e o abu pouco orelhudo, temos o entre nós, esse espaço de potência de ser tudo e nada, esse limiar, essa fronteira de definições em suspenso. A ética da alteridade de Lévinas coloca a instauração do “entre nós” como “a racionalidade do psiquismo humano pesquisada na relação intersubjetiva, ou seja, na relação de um a outro e na transcendência de para o outro que instauram o sujeito ético”. Aqui, considera-se o vocábulo ser no sentido verbal, enquanto processo de ser, acontecimento de ser, aventura de ser, lembrando o conceito de paradoxo de puro devir e de tornar-se ilimitado de Deleuze em *Lógica do sentido*. O acontecimento ético se encontra na possibilidade do **um** se colocar para o **outro**. Esse conceito de paradoxo de puro devir fica bem evidente neste poema, Javalistra, que, pelo seu título, já mostra que é javali e listra ao mesmo tempo, se colocando em um pulo só como dois simultaneamente; no poema, temos que o Javalistra, apesar de, assim como a ilha de Java, ter quatro letras em comum, não é de lá; tem uma “lista de listras cujas listas começam e não acabam”, remetendo a colocação do um para o outro, do eu para o tu, do self para o alter que cria um *continuum*, um *perpetuum mobile*.

Figura 8 – O Javalistra



Fonte: BRITO, Alexandre. **Muito esquisito. Ilustração Gustavo Piqueira. 1ª edição. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.**

Figura 9 – O quatroquardos



Fonte: <http://casarex.com/english/narratives/muito-esquisito/>.

Nesta imagem do *Quatroquardos*, temos um ser definido apenas pelo fato de ter quatro quadros de cores diferentes compondo estruturalmente o seu corpo: um laranja claro, um vermelho, um amarelo e um laranja escuro, tendo também pernas, olhos, boca, focinho e orelhas. O elemento paradoxal define este ser, pois, se ele tiver estas pernas e esta cabeça, ele se assemelha a animais que existem, mas se tiver esse

tronco e esse corpo com quadros e cores sólidas, só pode ser irreal, ficando entre o real e o irreal, o ser ou não ser, entre o um e o outro.

3. Por uma poética do outro

[...] do encontro com outrem me interessa sublinhar a estrutura formal: o objeto de encontro é ao mesmo tempo dado a nós e em sociedade conosco, sem que este acontecimento de socialidade possa reduzir-se a uma propriedade qualquer a se revelar no dado, sem que o conhecimento possa preceder a socialidade. (LÉVINAS, 2010, p. 28)

Dessa forma, percebemos que o importante a ser sublinhado a respeito do encontro com o outro é a sua estrutura formal, que é interior e exterior a nós, que não é posterior nem anterior a nós. Neste encontro, nos vemos, mas não possuímos o outro:

O encontro com outrem consiste no fato de que, apesar da extensão da minha dominação sobre ele e de sua submissão, não o possuo [...]. O que nele escapa à minha compreensão é ele, o ente. [...] Outrem é o único ente cuja negação não pode anunciar-se senão como total: um homicídio. (LÉVINAS, 2010, p. 28-30)

Assim, a negação total do outro não pode ser parcial; deve ser total, pois não temos a definição de onde um começa e o outro termina, de forma que as fronteiras são esfumaçadas e fugidias e não se sabe qual parte pertence a quem; então, não o compreendo; apenas

nesse caso, apreendi o outro na abertura do ser em geral, como elemento do mundo em que me encontro, vislumbrei-o no horizonte. Não o olhei no rosto, não encontrei seu rosto. A tentação da negação total, medindo o infinito dessa tentativa e sua impossibilidade, é a presença do rosto. Estar em relação com outrem face-a-face – é não poder matar. É também a situação do discurso. (LÉVINAS, 2010, p. 30)

Logo, o rosto não olhado, o rosto não encontrado do outro, a negação total representada pela presença do rosto do outro, leva o eu a uma relação face-a-face com o outro, em que não se pode negar totalmente, não se pode matar, situação que vivemos no discurso e na língua, além de na literatura e, naturalmente, na sociedade, em que devemos lidar com o outro dentro de nós assim como com o outro que habita o exterior, mas define a nossa forma de ver o mundo e de existir nele.

Referências

AZEVEDO, Luciene; FELIPPE, Renata de. Literatura (s) contemporânea (s): a dinâmica do afeto. *Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/issue/view/1373>.

BRITO, Alexandre; PIQUEIRA, Gustavo. *Muito esquisito*. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurelio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1980.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 1994.

GALLINA, Rudhra. *Ontologia da alteridade: "Humanos, outramente humanos"*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*. 5.ed. Editora Vozes, 2010.

MARQUES, Ricardo. *Ecocrítica*. Dicionário de termos literários. 2012. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/ecocritica>.

POLITO, Ronaldo; LACAZ, Guto. *A galinha e outros seres inteligentes*. São Paulo: ÔZé Editora, 2021.

O MARAVILHOSO EM NARRATIVAS DE MARIA JOSÉ DE QUEIROZ

Jaciane Muniz de Aguiar¹

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos²

“A infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária. É bem verdade que a imaginação é uma faculdade que se desenvolve em um contínuo, ao longo de toda a nossa vida. Mas é também verdade que a imaginação na infância tem uma sensibilidade especial, que as crianças tendem a se entregar mais livremente à fantasia, e que dá plenitude da experiência imaginária na infância depende em boa parte a saúde psicológica na idade adulta. O poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas”.

G. Girardello

1. Introdução

A Literatura Infantil é um instrumento importante para a construção do conhecimento das crianças, o prazer pelo mundo do imaginário, o despertar pela leitura como um ato de aprendizagem – atividade prazerosa, “a literatura iniciada na infância pode ser a chave para um bom aprendizado escolar” (MARAFIGO, 2012, p. 4). A criança, ao entrar no universo da leitura, tem facilidade para aprender, desenvolver o senso crítico, socializar com as demais crianças e ter uma melhor convivência na escola.

Karina Kouba e Patrícia Fernanda da Silva, no artigo, “Formar ou moldar? caminhos da literatura infantil” (2010), discutem o papel e a função da Literatura Infantil como direcionamento para formação da criança, diante dos comportamentos, como valores e regras.

O aparecimento da Literatura Infantil tem características que refletem o novo “status” concedido à infância na sociedade burguesa do Século XIII, e a reorganização da escola para atender essa nova concepção de infância que necessitava ser educada para a vida adulta, gerando assim uma aliança com Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento de repasse de valores, ensinamento e regras sociais sem que estes objetivos tivessem que estar, totalmente, explícitos, por isso a concepção maior da Literatura se baseia no lúdico, na diversão e entretenimento da criança. (KOUBA; SILVA, 2010, p. 2)

¹Mestranda em Letras Estudos Literários PPGL/Unimontes.
Bolsista CAPES.

²Professora Doutora em Literatura, PPGL/EL – Unimontes.

A infância e a criança se transformaram em temas que, a partir das últimas décadas, representam temáticas no cenário acadêmico e nas políticas públicas. A imaginação torna-se um instrumento ficcional importante para o desenvolvimento da infância, da criatividade e da representação da realidade social, conforme afirma Ilka Schapper Santos, em *A imaginação e o desenvolvimento infantil* (2009).

Atualmente, a Literatura Infantil desenvolve muitos papéis, “o lado Pedagógico, o lado lúdico, a inculcação de valores e regras, mas há também, o lado artístico, estético, a Literatura como representação da realidade, uma via para a leitura do mundo” (KOUBA; SILVA, 2010, p. 2). Os seres fantásticos e maravilhosos criados nas produções literárias são objetos ficcionais a partir da existência do real, uma imagem mental, segundo Amanda Prado Pires (2013), exposta à criança como elemento para sua própria elaboração e desenvolvimento imaginativo.

Regina Michelli argumenta, no artigo “Nas trilhas do maravilhoso: a fada” (2013), sobre a origem do maravilhoso que:

Torna-se necessário recuar ao pensamento mágico que faz parte do imaginário humano e, por isso, está presente em culturas afastadas no tempo e no espaço. As sociedades antigas alimentavam-se do maravilhoso, presente na literatura produzida como mitos, sagas, lendas, fábulas, contos maravilhosos. Numa perspectiva narrativa, o maravilhoso atravessa as eras, vindo das mitologias de diferentes povos, da literatura da Antiguidade greco-romana, passando pelo *Antigo Testamento*, pelos romances de cavalaria da Idade Média. Mesmo com o apogeu de uma mentalidade fundamentada no racionalismo, a partir do Iluminismo do século XVIII e que prossegue pelo positivismo do século XIX, expurgando de certa forma o maravilhoso, ele persiste nos seres familiares, nos ‘causos’ contados nas varandas ou à roda de fogueiras, nas histórias de Harry Potter, nas telas do cinema. (MICHELLI, 2013, p. 61)

Os contos maravilhosos são narrativas que apresentam tramas com seres e objetos mágicos, como anéis, botas, chapéus, caixas, uma vez que as personagens buscam aventuras a partir da realização pessoal. Sendo assim: “Embora o maravilhoso inscreva um mundo sobrenatural, aparentemente irrompe como ordinário e lógico na trama narrativa: torna-se plausível a presença de metamorfoses [...]” (MICHELLI, 2013, p. 62) e de seres que representam o real.

E é exatamente nessa seara de se apresentar mundos e realidades ficcionais e encantadoramente construídos que se insere a escritora Maria José de Queiroz.

Maria José de Queiroz, professora, ensaísta, poeta e escritora. Nasceu em 29 de maio de 1936, em Belo Horizonte. É uma escritora que começou a publicar ainda como estudante. Doutou-se em Letras Neolatinas pela Universidade Federal de Minas Gerais, ingressando como professora de Literatura Hispano-Americana, Brasileira e Comparada na UFMG. Aos vinte seis anos, torna-se catedrática do país, uma mulher reconhecida socialmente pelos seus escritos e pelo seu potencial profissional. Atualmente, reside no estado do Rio de Janeiro, mas transita entre o Brasil e a Europa, onde leciona como professora visitante. Como professora convidada, tem um vasto currículo em importantes universidades americanas e europeias: Indiana, Harvard, Berkeley, Sorbonne, Lille, Bordeaux, Aix-en-Provence, Bonn e Colônia. Dentre sua ampla produção literária, aproximadamente 30 títulos entre poesia, conto, romance, literatura infantojuvenil e ensaios críticos, estão: *O Chapéu Encantado* (1992), *Amor Cruel*, *Amor Vingador* (1996), *Joaquina, filha de Tiradentes* (1999), *Exercício de Levitação* (1971), *Homem de setes partidas* (1980), *Operação Strangelov: a ecologia e o domínio do mundo* (1987), dentre outros livros.

Conforme Maria Lúcia Barbosa, no trabalho *História e Memória na ficção de Maria José de Queiroz* (2018), em 1953, Queiroz começou a colaborar ativamente em revistas, suplementos e periódicos literários do Brasil e da Europa, como o *Suplemento Literário de Minas Gerais* e o *Le Monde Francês*.

A crítica literária de Queiroz teve início em 1961, quando publicou o primeiro ensaio sobre literatura, intitulado *A poesia de Juana de Ibarbourou*, pela Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais. Publicou, desde então, seis romances, cinco volumes de versos, dois livros de contos, duas obras de literatura infantojuvenil, uma autobiográfica e quinze ensaios, cuja temática é a comida, o exílio e o cárcere, a mulher e a própria literatura.

2. Maria José de Queiroz: o maravilhoso e a imaginação na Literatura Infantojuvenil

Como mencionado por Regina Michelli (acima referida), seres e objetos mágicos habitam as tramas de narrativas maravilhosas. De repente, um anel que nos transporta para um mundo fantasioso; uma porta de um guarda-roupa é uma passagem para um mundo de neve habitado por feiticeiras brancas. Espelhos falantes,

bolsas que realizam sonhos, lâmpadas que iluminam as personagens durante os desafios enredados pelos escritores.

E, nesse painel, insere-se *O chapéu Encantado* (1992), de Maria José de Queiroz, em que temos um chapéu como representação fantasiosa e ficcional, que possibilita a realização dos desejos de um garoto.

Maria José de Queiroz cria um garoto que trilha caminhos inusitados e diferentes, fazendo com que a consciência humana sofra uma espécie de pressão. Algumas indagações nos incitam à leitura: como doar? Ou não doar? Ele está com fome? Ele precisa comer? Não tem lugar para morar? Vive na rua? E seus familiares? Por que escolheu a rua?

O personagem Dudu é um garoto preguiçoso para com os deveres escolares, mas que desenvolveu uma atitude brilhante. Um mendigo, cujo nome é Senhor Divino, recebe do garoto um café. Ao doar o alimento para Senhor Divino, o personagem precisou fazer algumas escolhas, desistiu de alguns sonhos e desejos imediatos. Deste modo, surgem as perguntas: “[...] E o café do Seu Divino? Não era pra isso que gostaria de ter dinheiro? Mas... e a coleção de figurinhas que o Nando lhe tinha oferecido? E ainda havia aquela esferográfica de seis cores que Marta queria vender...” (QUEIROZ, 1995, p. 4). A hesitação de Dudu consiste no fato de que precisa optar por comprar o café ou a coleção de figurinhas. Entre dúvidas e angústias, o café ao Senhor Divino é pago. Durante a narrativa, o desvelar do enredo é mágico. A magia e a imaginação tomam conta das personagens, fazendo com que elas desfrutem da criatividade de maneira admirável, em especial na busca de respostas sobre o poder que um ser humano possui para fazer escolhas. O mendigo, que não era um homem comum, presentia o Dudu com um chapéu encantado, o qual é capaz de transformá-lo em um sábio, dedicado e bom aluno.

Temos, na narrativa, para além do significado evidente, um chapéu como representação ficcional imaginária que tem o poder de transformar os sonhos em realidade. Mas, alerta-nos a voz narradora: “Não se pode dizer que Dudu seja muito estudioso. Não, não é. Mas também não é vadio. De modo algum. Cumpre com as obrigações e sempre acaba passando de ano” (QUEIROZ, 1995, p. 3). O garoto é uma

criança que se transforma em uma pessoa estudiosa e dedicada, e percebe-se a metamorfose de Dudu por meio do presente recebido do Senhor Divino. O chapéu é uma peça fundamental para o desenvolvimento do personagem: “– Tome, é seu. – Meu? Mas...por que, Seu Divino? – É um presente. Não disse que Deus ia ajudar você? Pois ele se serviu de mim para dar-lhe este chapéu” (QUEIROZ, 1995, p. 16). A ficção é construída a partir da imaginação, da reinvenção, da magia e do desejo, o que reverbera num processo de metamorfose do Dudu. A representação do chapéu vai além das estruturas estéticas e sociais, uma vez que o acessório permite à personagem adentrar o simbólico, em especial por remetê-lo a uma natureza de representação dentro da representação.

No livro, Queiroz expõe o poder do chapéu, notadamente por meio da imaginação e da magia, diante da sociedade como construção da personalidade identitária do garoto Dudu. Para Pires (2009), a imaginação é capaz de criar algo totalmente novo, mas, quando manifestado no mundo, transforma-se em algo que faz parte de nossa realidade concreta, servindo como elemento para outras imaginações e criações artísticas e literárias.

O chapéu, no conto em tela, erige-se como um objeto que implica uma figuração de transformação de um garoto, através da magia e do maravilhoso. Sem o chapéu, o personagem não tinha motivação para os estudos e seus pais lhes obrigavam a ir à escola. A magia do chapéu, entretanto, foi capaz de proporcionar a Dudu uma progressão e ascensão social desejada: “[...] O chapéu? Dudu usou-o até os exames para a Universidade. Foi aprovado e voltou para casa para contar à mãe que já era acadêmico de Medicina” (QUEIROZ, 1995, p. 44).

O Senhor Divino possibilita ao Dudu vivências espetaculares, ao incitá-lo à imaginação e apontar-lhe o poder de transformação que a magia promove. A imaginação não se repete como formas e combinações iguais, isoladas, mas (re)constrói, (re)cria o novo a partir das impressões acumuladas, pois, “embora a imaginação criadora não seja sinônimo de memória, nela se apoia, já que as novas imagens só surgem a partir das impressões e experiências anteriores” (SANTOS, 2009, p. 164). O chapéu e a magia tornam-se elementos fundamentais para o processo

formativo do garoto Dudu. A infância e o desenvolvimento da imaginação são marcados, na escrita de Queiroz, como mecanismos construtivos da metamorfose do personagem, como se pode notar no fragmento abaixo:

Dizem que um dos proprietários do chapéu – o frade espanhol que viveu na capital do México no século XVIII – nunca morreu. Ele corre o mundo, como o estranho Conde São Germano, que tem hoje mais de três mil anos de idade, fazendo o bem a todos que cruzam o seu caminho. Como Seu Divino gosta muito de crianças, é provável que ele ande pelo Brasil afora a oferecer aos meninos e meninas o seu chapéu encantado. (QUEIROZ, 1995, p. 45)

Após a realização dos desejos e sonhos do garoto Dudu, o chapéu encantado retorna para as mãos do seu primeiro dono – Senhor Divino – evidenciando o poder da magia. Aliás, Senhor “Divino”. O nome da personagem parece mover-se, marcadamente, num sentido metonímico do que ele representa: um mendigo que não era um simples mendigo, mas, sim, um homem que, conforme a narrativa *O chapéu encantado* deixa entrever, era socialmente reconhecido como pertencente a uma realidade inefável e magnífica – e que alerta que o uso exagerado e inadequado do chapéu lhe extinguiria o poder. “Seu Divino notou a mudança operada no menino. Deu-lhe então o livro que tirara do saco. Dudu tomou-o nas mãos” (QUEIROZ, 1995, p. 17).

O personagem Dudu utilizou o chapéu em momentos em que o considerava extremamente necessário, sem exageros, tornando-se, mais tarde, estudioso e bom filho. O chapéu devia ser usado somente para realização do bem: “Não é para exibição nem para provocar inveja. É para aumentar seus conhecimentos e não para fazer crescer a sua soberba! Se proceder com vaidade, ou com orgulho, perde o chapéu” (QUEIROZ, 1995, p. 20).

Interessante o que se lê na novela:

Há chapéus e chapéus: o chapéu cow-boy, o chapéu do gaúcho, o chapéu do tropeiro e do vaqueiro, o chapéu da polícia montada, o chapéu do dançarino de flamenco (dança espanhola), o sombrero mexicano, o chapéu tirolês, o chapéu do jóquei, o chapéu dos membros da Academia Francesa – o bicórnio, mas há, também, o tricórnio, chapéu de três bicos, como há, além desses, uma infinidade de chapéus que as mulheres e os homens elegantes têm usado através dos séculos, como o chapéu sino, o chapéu de abas largas, a cartola, o chapéu-coco, o panamá, o palheta, o borsalino etc., etc. Há, até o chapéu do Quixote, o Cavaleiro da Triste Figura, que não era senão uma bacia de barbeiro que ele, vaidoso, chamava ‘elmo de Marbrino’. (QUEIROZ, 1995, p. 46)

Nota-se, no excerto acima, que as frases curtas se amalgamam em sentidos conotativos e denotativos para os chapéus, apresentando um desfile de possibilidades dos variados chapéus. Há vários chapéus, referente a cada circunstância pessoal ou profissional. Na narrativa, o chapéu do Senhor Divino aponta para uma realidade de ausência, tornando-a visível, produzindo uma ocorrência de pluralização das representações possíveis, as quais remetem a outras e não se sobrepõem, reclamando para esta ou para aquela maior validade, segundo afirma Maria Lúcia Barbosa no trabalho anteriormente citado (2018). Na narrativa, o chapéu não se caracteriza como um objeto da moda, mas, sim, como figura mágica que, quando correlacionada ao pensamento, resulta na realização de necessidades que atravessam um processo de maturidade do protagonista. Nesse sentido, *O chapéu encantado* (1992) apresenta acontecimentos possíveis de realização no campo do maravilhoso, que, no desenrolar do enredo, reverberam-se na concretização dos desejos: “o maravilhoso puro é a única narrativa que não procura algo para justificar sua história; simplesmente os fatos são aceitos, leitores e personagens vivem momentos mágicos sem qualquer questionamento ou explicação” (CORDEIRO; GRADE, 2008, p. 90).

Para Mariana Sbaraini Cordeiro e Luciana Grade, o mundo maravilhoso e de fantasias faz parte do universo infantil de todas as crianças, uma vez que “a literatura é uma das formas de vivenciar isso, pois leva o leitor a andar por caminhos nunca antes percorridos e, portanto, dificilmente aceitos pelo real” (CORDEIRO; GRADE, 2008, p. 87). A magia e a imaginação são como construção imagética de um universo de representações ficcionais presentes nos enredos de obras infantis. O poder da magia e das metamorfoses presentes no contexto do maravilhoso e o encantamento produzido pelo chapéu encantado transformam sonhos em realidades, “parecendo fazer parte de um mundo natural, mas evidentemente não faz” (MARINHO, 2006, p. 43).

Nas palavras de Cecília Carolina Álvares Marinho, na tese “Contribuições para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo entre a narratividade literária e cinematográfica” (2006):

A ideia do maravilhoso surge primeiramente dentro do pensamento mágico e, dessa forma, antes de ele ser estetizado pela literatura, aparece intrínseco no imaginário humano e, portanto, dotado de um caráter universal que se manifesta em todas as sociedades ou grupos sociais. O

maravilhoso tem seu substrato exatamente esse pensamento mágico que origina, dentre outros, o pensamento religioso, criando os mitos e as diversas religiões. Se comparamos as mitologias oriundas das diferentes civilizações, como a egípcia, a grega, a suméria, a hebraica, etc., notaremos que todas elas têm a preocupação de explicara gênese do mundo, os fenômenos naturais e a condição humana por meio de mitos e de alegorias. (MARINHO, 2006, p. 18)

O maravilhoso apresenta-se interligado ao poder da magia e da transformação social, de forma que a ficção desenvolva domínios que possibilitam às personagens, juntamente com os leitores, vivenciarem um universo de encantamentos e possibilidades de conquista do objeto desejado.

Operação Strangelov: a ecologia e o domínio do mundo, de Maria José de Queiroz, publicada em 1987, é outro texto que apresenta ações e personagens que buscam o domínio do mundo por meio de uma revolução ecológica, sem mortes, sem fome e sem sofrimento. O maravilhoso inscreve-se, nesta narrativa, pelo fato de um único homem – Dr. Strangelov – dominar o mundo, mesmo que em pouco tempo, com a ecologia e animais (borboletas e abelhas).

Para Maria José de Queiroz, na contracapa do livro, o Dr. Strangelov não quer, como o Dr. No, recorrer a bombas nem a mísseis para dominar a humanidade, a natureza lhe oferece melhores recursos para isso. É deles que se serve na sua cruzada tirânica, tornando-se, facilmente, um dos mais poderosos chefes de Estado do globo. Desse modo, parece tratar-se de um exemplo do que afirma a pesquisadora Maria Lúcia Barbosa: “[A] obra de Queiroz é marcada pelos deslocamentos das personagens [...] converge para uma representação mais abrangente dos eventos históricos a que são referidos, bem como das relações sociais do conjunto das narrativas” (BARBOSA, 2018, p. 103). História movimentada, com um desfile de personagens famosas como Ulisses, Mata-Hari e Pedro Malasartes, o enredo possui informação, divertimento e apresenta-se como um convite a uma viagem ao mundo das palavras, aludindo a um repertório de conhecimentos diversificados.

Na narrativa *Operação Strangelov: a ecologia e o domínio do mundo*, observa-se a intertextualidade entre discursos (filosófico, o mitológico, o biológico, o político e o discurso religioso) como forma de construção de sentido para dominação da humanidade – os ministros do Dr. Strangelov eram especialistas nas diversas áreas,

demonstrando relação entre a ciência e as artes em geral. O domínio do mundo – que, aliás, parece ser um objetivo de muitos – na história, requereria conhecimento, habilidade e, principalmente, competência para realização do plano, para que o personagem obtivesse êxito. Tamara Maria Bordin, em “O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault” (2014), afirma que:

Um discurso é produto da sua época, do poder e saber de seu tempo. Por isso ele não se preocupa em entender como esta prática enunciativa era efetuada no passado, mas sim, busca evidenciar esta abordagem como uma prática do presente do indivíduo e como forma de poder. (BORDIN, 2014, p. 228)

O poder está estabelecido nos discursos, e se realiza tanto nos que o exercem quanto nos que são hostilizados, e, assim, aceitam tais mecanismos. Os discursos de verdade são causados por meio dos comportamentos, linguagens, valores que se refletem nas relações de poder, de maneira a aprisionar ou não indivíduos, conforme Bordin (2014).

No decorrer do livro, a operação Strangelov se desenvolve rapidamente, tornando os meios de comunicação dominados pela ambição humana. O mundo adapta-se aos pensamentos de um homem que, no final da narrativa, perde o poder por meio da intervenção de Joãozinho Olho-Vivo e Maria-Periquita. Conforme Michel Foucault, o “poder produz saber [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (2010, p. 30). O poder é um domínio constituído pelos diferentes *status* científico; o saber é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso, e em que os discursos se transformam e se aplicam às diversas esferas comunicativas (FOUCAULT, 2010).

A personagem Dr. Strangelov utiliza um discurso de poder e de saber cada vez mais forte, tendo, sob seu domínio, todas as riquezas do mundo civilizado, como, por exemplo, a torre Eiffel, a Mona-Lisa e a Vitória de Samotrácia, que passam a integrar o seu tesouro (QUEIROZ, 1987).

Importante ressaltar que o livro de Queiroz, por meio das referências a obras e obras clássicas e a edificações que pertencem a um patrimônio universal, instiga o leitor a convocar o seu repertório cultural de leitura, a fim de que possa melhor fruir

dos sentidos a que a narrativa alude atinentes à ascensão de poder e prestígio – que parecem ser o objetivo de muitos. Por outro lado, parece tratar-se também de uma grande ironia ao apresentar um personagem que domina e se apodera de todas as riquezas do mundo civilizado valendo-se de uma guerra ecológica – do domínio das borboletas e das abelhas.

Os conhecimentos acerca das borboletas e das abelhas tomaram conta da cidade, das escolas e da população e “num instante toda a menina aprende a soletrar mel em inglês – *honey*, em francês – *lemiel* [...] Nunca se estudou tanto. Nem com tal prazer. Os professores ensinavam com doçura; os alunos deliciavam-se [...]” (QUEIROZ, 1987, p. 33). Nesse mundo fantasioso, o conhecimento acerca das borboletas e das abelhas se espalha pela sociedade, como forma de imposição e dominação. O personagem domina o mundo, sem guerra e sem violência.

No texto de Queiroz (1987), as ideias de cada ministro se voltavam a formas destruidoras, por exemplo: o mundo coberto pela poluição, pelas indústrias, pela destruição da Amazônia, de gases mortais, dentre outras questões com o objetivo de extinção humana. No entanto, Strangelov recusa-se a adotar essas estratégias e mostra aos ministros que o mundo deverá ser dominado por uma operação biológica.

Para Debert e Gregori, em “Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas” (2008), o poder é peça fundamental para o desenvolvimento do personagem Dr. Strangelov, assim como a violência não depende de números ou de opiniões, mas de formas de implementação; e as formas de implementação da violência, como todos os demais instrumentos, aumentam e multiplicam a força humana. A violência acompanha o ser humano a todo tempo, e o poder são normas e regras que devem ser seguidas como constituição dos direitos e deveres de cada indivíduo. Assim:

Analisar como os personagens ajudam a construir esta narrativa é fundamental, pois são responsáveis em abrir as portas do enredo para a magia, elevando o clima de fantasia vivida na obra, sendo essencial para atrair a atenção dos leitores, principalmente dos jovens leitores, pois proporciona uma visão pessoal e fantástica do mundo, sendo capaz de inserir o leitor em um mundo maravilhoso, cheio de aventuras, sentimentos e principalmente conhecimentos, que ‘Ensina a ver, a escutar, a pensar por si mesmo’. (CORDEIRO, GRADE; apud HELD, 2008, p. 88)

O personagem Dr. Strangelov é um homem ambicioso, esperto, e o enredo gira em torno da sua habilidade de posse do mundo e das galáxias. Para Cordeiro e Grade

“é interessante esta forma de narrativa que chama a atenção de pequeninos leitores, fazendo-os encontrar-se com a literatura desde muito cedo” (2008, p. 88) – especialmente porque a narrativa do maravilhoso torna os leitores críticos e favorece a formação de sua personalidade, de forma a torná-los “capazes de enfrentar as diversas situações que a vida lhes proporcionará” (CORDEIRO; GRADE, 2008, p. 88).

Em *Operação Strangelov*: a ecologia e o domínio do mundo, o conhecimento e a ambição do personagem inicialmente obtiveram êxito, porém, a desigualdade social fez com que o fracasso acontecesse, impossibilitando o personagem da ocupação de outras galáxias. Nesse sentido, é importante retomar Bordin, que no texto “O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault” (2014) afirma que a relação de poder e saber são as combinações que formam o indivíduo, uma vez que o conhecimento é um produto das relações de luta, das relações de poder, e portanto, a verdade é algo histórico, é uma luta entre os poderes, os sujeitos.

“A era de Strangelov chegou a fim antes que se iniciasse a conquista de outras galáxias. Sepultou-se no esquecimento o seu sonho de domínio. Sem olhar para trás, cada ministro tomou seu rumo” (QUEIROZ, 1987, p. 52). E o mundo torna-se livre da loucura de um homem que pensa em si e dominou a sociedade com atitudes egoístas, voltadas apenas para seu próprio e egóico prazer.

3. Conclusão

O maravilhoso está presente nas obras da Literatura desde os seus primórdios até a contemporaneidade, o que evidencia a potência desse gênero, com criação e apresentação de eventos e de personagens realizados por meio dos mitos, sagas, lendas e fábulas.

Com seres sobrenaturais e fantásticos e personagens as mais inusitadas possíveis, com objetos, chapéus, anéis encantados, chaves que abrem quaisquer portas, metamorfoses, dentre outros, o gênero possibilita o encantamento e a magia, e faz viver a imaginação das mais diferentes naturezas.

Nessa mirada, as narrativas de Maria José de Queiroz – como se procurou demonstrar neste trabalho – exemplificam a tomada de fatos reais como referência inicial para se construir conteúdos ficcionais maravilhosos para pequenos leitores,

notadamente os que trazem personagens que buscam a realização pessoal em aventuras sobrenaturais – e com a presença, por exemplo, de objetos mágicos, chapéus, animais, máquina do tempo.

O chapéu Encantado (1992) e *Operação Strangelov: a ecologia e o domínio do mundo* (1987) são narrativas de Maria José de Queiroz que se inscrevem no maravilhoso, em que personagens audaciosos e ambiciosos, e objetos diversos, desempenham uma função primordial de realização dos desejos. O garoto Dudu, por meio do chapéu, realiza todos seus sonhos, e mostra aos leitores o poder estabelecido pela magia. O personagem Dr. Strangelov, através do desejo de dominar o mundo, recorre desenvolve alternativas que, ao fim, são assinaladas pela comicidade – também realizando um teor mágico e maravilhoso. As duas narrativas possibilitam a leitores e leitoras refletirem sobre a realidade, mas pelo viés da magia e do maravilhoso descritos na ficção – feito, certamente, que aponta para a inesgotabilidade da criação artística desta discreta, mas relevante escritora mineira.

Referências

- BARBOSA, Maria Lúcia. *História e Memória na ficção de Maria José de Queiroz*. Belo Horizonte, 2018.
- BORDIN, Tamara Maria. O saber e o poder: a contribuição de Michel Foucault. *SABERES*, Natal RN, v. 1, n. 10, p. 225-235, nov., 2014.
- CORDEIRO, Mariana Sbaraini; GRADE, Luciana. Redescobrimo o maravilhoso em companhia de Lobato. *ANALECTA Guarapuava*, Paraná, v. 9, n. 2, p. 87-101 jul./dez., 2008.
- DEBERT, Guita Grin; GREGORI, Filomena Gregori. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. *RBCS* (Revista Brasileira de Ciências Sociais), v. 23, n. 66, fev., 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KOUBA, Karina; SILVA, Patrícia Fernanda da. Formar ou moldar? Caminhos da literatura infantil. *Anais da II JOPED. II Jornada Pedagógica Lulupe – olhar multidisciplinar sobre a ludicidade*, 2010. Disponível em: http://www.joped.uepg.br/2010/anais/painel/20044_1_FINAL.pdf. Acesso em 12 de jan. 2022.
- MARAFIGO, Elisângela Carboni. *A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores*. São Joaquim: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, 2012. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/01/Elisangela-Carboni-Marafigo-Padilha.pdf>. Acesso em 12 de jan. 2022.

MARINHO, Cecília; ÁLVARES, Carolina. *Contribuições para uma poética do maravilhoso: um estudo comparativo sobre a narratividade literária e cinematográfica*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.

PIRES, Amanda. *Infância e imaginação criativa: Um Estudo de Caso em uma Escola de Educação Infantil de Pedagogia Waldorf/Amanda Pires*. Florianópolis, p. 59, 2013.

QUEIROZ, Maria José de. *O chapéu encantado*. 3.ed. Ilustrações de Cláudio Martins. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

QUEIROZ, Maria José. *Operação Strangelov: a ecologia e o domínio do mundo*. 2.ed. Belo Horizonte: Vigília, 1987.

SANTOS, Ilka Schapper. A imaginação e o desenvolvimento infantil. *Educ. foco, Juiz de Fora*, v. 13, n. 2, p. 157-169, set. 2008/fev., 2009.

LÍNGUAS DE PRATA E LIVROS VIVOS: A METAFICCIONALIDADE EM “A HISTÓRIA SEM FIM” E “MUNDO DE TINTA”

Jessica Ribeiro Bombonato¹

1. Representações da metaficção infantojuvenil no século XX

O autor alemão Michael Ende colocou seu romance “A história sem fim” (1979) na tradição de séculos do conto de fadas. Enganosamente infantil em sua estrutura e simplicidade prosaica, o romance celebra a busca pela imaginação humana para moldar a vida da humanidade em contraposição ao tédio do mundo moderno, enrolados na teia da mediocridade e comportamentos rotineiros tanto para crianças como adultos. Vinte e quatro anos depois da publicação de Ende, Cornelia Funke apresentaria a sua celebração à arte de se contar histórias através do primeiro romance de sua trilogia “Mundo de Tinta” (2003 – 2007), intitulado “Coração de Tinta”. Apesar da distância temporal entre os romances de Michael Ende e Cornelia Funke, ambas as obras apresentam semelhanças filosóficas fundamentais na construção de seus teceres narrativos, e por este motivo, constituem o ponto focal desta reflexão.

No romance de Ende, seguimos o tema da criança solitária em alguma cidade não nomeada na Europa, que ao fugir dos valentões de sua escola, vai parar em uma pequena livraria. Bastian Balthazar Bux é um herói incomum até mesmo para um conto de fadas, mas Ende sutilmente constrói a complexidade de seu personagem alienado ao longo de cada capítulo. Após roubar um estranho livro da loja e se esconder no sótão da escola, Bastian é transportado para o mundo da História Sem Fim, através da leitura. Nesse mundo, ele conhece Atreyu, destemido menino-caçador que tem a missão de salvar a Imperatriz Menina, que governa este mundo chamado Fantasia. No universo de Fantasia, as palavras possuem grande poder, e cabe a Bastian salvar Fantasia dando à Imperatriz Infantil um novo nome antes que o Nada a destrua. Bastian entra em Fantasia onde a Imperatriz, renomeada Filha da Lua lhe concede um

¹Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo, com foco em literatura infanto-juvenil alemã.
E-mail: jessica.r.bombonato@gmail.com.

desejo, e lhe dando o medalhão mágico chamado AURYN². Bastian deve encontrar a Fonte das Águas da Vida para retornar ao mundo real ou ficar preso em Fantasia sem suas memórias para sempre.

Já a trilogia de Cornelia Funke, iniciada com o livro “Coração de Tinta”, segue Meggie, uma estudante de doze anos que descobre que seu pai, um restaurador de livros chamado Mortimer ou “Mo” tem um dom especial: ele pode dar vida a personagens fictícios quando lê em voz alta. Quando Meggie tinha três anos, Mo leu em voz alta o livro Coração de Tinta, escrito por um homem chamado Fenoglio, e acabou por trazer para o seu mundo os personagens do romance — o vilão Capricórnio e seus capangas, e o misterioso Dedo Empoeirado, um comedor de fogo. Mas esse poder veio com um preço, pois a mãe de Meggie desapareceu no romance em seu lugar. Meggie, Mo e a tia de Meggie, Elinor, devem lutar para impedir os planos do conspirador Capricórnio e tentar resgatar a mãe de Meggie de dentro do livro.

Neste ponto, e antes de iniciar a discussão proposta, se faz necessário diferenciar os livros que nós (leitores no mundo real) lemos, dos livros citados dentro dos livros que lemos. Livros dentro de livros que possuem os mesmos nomes podem causar considerável confusão ao longo dessa análise, portanto, neste texto trataremos como “narrativa em 1.º plano” os livros reais escritos por Ende e Funke. Enquanto as narrativas internas serão tratadas por “narrativas em 2.º plano” (o livro roubado por Bastian intitulado “A história sem fim”, e o livro escrito pelo personagem Fenoglio intitulado “Coração de tinta”).

Tanto Ende como Funke transportam seus protagonistas para dentro de livros cujos nomes são os mesmos dos textos que nós lemos, caracterizando narrativas metaficcionalis. A metaficção é um termo dado à escrita ficcional que, de forma autoconsciente e sistemática, chama a atenção do leitor para seu status como um objeto para questionar a própria relação entre ficção e realidade (WAUGH, 1995, p. 40). Essas narrativas se valem de estratégias como *mise en abyme*, termo que costuma

²AURYN é um poderoso medalhão mágico pertencente à Imperatriz Menina, que protege seu portador de todo mal ao mesmo tempo em que o corrompe e apaga suas memórias. Quem usa AURYN torna-se o representante da Imperatriz Menina. Este artefato mágico é sempre escrito em letras maiúsculas no romance, e nunca é acompanhado por artigo. Neste texto optou-se por manter a grafia do autor com relação a este objeto devido à sua importância simbólica dentro da obra.

ser tratado como “narrativo em abismo”, onde uma narrativa é composta por outras narrativas dentro de si mesma. Dessa forma, pode ser realizado um questionamento dos próprios métodos de construção da narrativa, não apenas a fim de examinar as estruturas fundamentais da ficção narrativa, mas também para explorar a possível ficcionalidade do mundo fora do texto ficcional literário.

Os textos, tanto de Funke quanto os de Ende, se encaixam perfeitamente nos limites da definição de Waugh (1995) como narrativas que exibem uma extraordinária autoconsciência dos livros como artefatos materiais e objetos imaginativos que ocupam, em certo sentido, uma posição dupla no mundo, capazes de influenciar e mudar a realidade material em diferentes níveis discursivos.

Esse tipo de narrativa é denominado por Linda Hutcheon (1984) como narcisista metaficcional, pois considera que metaficção “[...] é ficção sobre ficção — isto é, ficção que inclui dentro dela um comentário sobre sua própria identidade narrativa e/ou linguística” (HUTCHEON, 1984, p. 1)³. Embora Hutcheon tenha escolhido o termo “narrativa narcisista” para tratar de obras literárias ficcionais que são auto reflexivas, é importante ressaltar que este não é o único termo utilizado para se referir a esse tipo de narrativa.

Amaryll Chanady (1987), em seu artigo “Une métacritique de la métalittérature: quelques considérations théoriques” se refere ao problema da nomenclatura e possíveis termos a serem usados, como um discurso sobre outro discurso; o sentido de transformação; e o sentido de “além de” (CHANADY, 1987). Na lógica da metaficção moderna, o leitor se torna crítico e, para exercer tal papel, precisa conhecer a tradição literária, do contrário, não será capaz de compreender o texto metaficcional. Em ambas as obras de Funke e Ende, tanto o leitor dentro da narrativa como o leitor real do livro fazem parte da dinâmica do tecer narrativo. Este é o caso de Bastian, o protagonista de “A história sem fim”, que se vê na posição descrita por Hutcheon (1984) de maneira literal, onde ele deve assumir responsabilidade por Fantasia, onde as Águas da Vida, uma espécie de entidade que o levará de volta ao mundo real, exige saber se Bastian terminou todas as histórias que começou e criou para seu próprio

³ “[...] is fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity” (HUTCHEON, 1984, p. 1). (Tradução original da autora).

divertimento.

Já segundo Wallace Martin (1991), a metaficção ainda pode ser entendida como uma *embedded narration*, ou narrativa embutida (MARTIN, 1991, p. 135). A narrativa embutida fica claramente representada através das narrativas em 1º plano de Mo e de Bastian em relação às narrativas em 2º plano que as personagens leem. O uso da narrativa embutida dentro do aspecto metaficcional das duas obras está intrinsecamente ligada com o gênero da literatura fantástica e com a fantasia. Por outro lado, Todorov considera a hesitação o cerne do fantástico, e uma vez que o leitor tenha se decidido, o texto o levará a uma das duas categorias adicionais: o maravilhoso ou o estranho, cada um seu subgênero transitório (TODOROV, 2008). O estranho seria se os personagens inferissem os eventos sobrenaturais como perturbadores, enquanto os maravilhosos não perturbam nem aos personagens nem ao leitor.

De acordo com Todorov, o maravilhoso é um mundo onde as regras físicas do nosso mundo não se aplicam, e nós o aceitamos totalmente sem hesitação. Portanto, nas definições de Todorov, tanto “Mundo de Tinta” (2003-2007) quanto “A História Sem Fim” (1979) se encontram no domínio do fantástico maravilhoso. Aqui, a indecisão que o leitor e o protagonista sentem no início de suas experiências se transforma no puro maravilhamento e aceitação deste. Mundos maravilhosos que se misturam com o mundo real enquanto o personagem principal não tem certeza do que é realidade e do que é fantasia até que chega a uma conclusão sobre como se relacionar com esse mundo.

Mo, sua filha e Bastian ficam a princípio perturbados com as coisas maravilhosas que acontecem ao seu redor, mas eventualmente chegam a um acordo com o sobrenatural, assim como o leitor no mundo real que os acompanha em semelhante ignorância. A hesitação entre o real e o maravilhoso é o terreno onde esses personagens caminham, e é nessa linha que a metaficção se concretiza. Ambas as obras são populares entre os jovens leitores, tendo sido adaptadas para o cinema com sucesso poucos anos após o lançamento dos livros, porém a qualidade dessas narrativas está além de seu sucesso comercial, triunfando em sua ambiguidade entre mundos, entre sonho e realidade, oferecendo uma reflexão sobre o ato de se escrever

e contar histórias, assim como Pesch descreve:

Acredito que a boa fantasia como literatura popular é sempre de qualidade quando tem certa ambiguidade, ou seja, quando não é apenas história, mas também quando oferece ao leitor algo para fazer, pensar sobre algo, sobre si mesmo, sobre o mundo. Por outro lado, esses romances, que costumam ter uma história, são lidos em um nível plano, simplesmente porque o leitor quer saber como as coisas continuam, porque ele quer saber como a aventura termina. [...] Mas não acho que a literatura em si deva transportar visões de mundo, não acho que a literatura possa mudar atitudes, se puder, então só em casos muito, muito raros. Na verdade, articula mais o que já está latente nos leitores, na sociedade. (PESCH, 2009, p. 24)⁴

A interseção entre o mundo real e o mundo da fantasia é o grande tema que une as duas obras aqui visitadas. Em “A história sem fim” (1979), um menino da nossa realidade é levado para o mundo da fantasia, enquanto em “Coração de Tinta” (2003), os personagens de fantasia são trazidos para nossa realidade, e em “Sangue de Tinta” (2005), os personagens principais são levados para dentro do livro. Para que esse trânsito de realidades funcione adequadamente, o autor deve construir um mundo alternativo, e intersecioná-lo com o nosso de maneira que se torne tão crível quanto à realidade que vivemos. Segundo Solms (1994):

Os mundos da fantasia são fantásticos e ao mesmo tempo extremamente complexos. Pelo menos um romance inteiro, se não uma tetralogia ou uma série de romances, é necessário para criar um outro mundo que se oponha ao mundo cotidiano com o qual estamos familiarizados e no qual ainda podemos encontrar nosso caminho. O mundo da fantasia é elaborado até o último detalhe, concebido como um projeto de mundo completo⁵. (SOLMS, 1994, p. 20)

A dualidade e intersecção entre o mundo da realidade e o mundo imaginário

⁴“Ich glaube, dass gute Fantasy als Unterhaltungsliteratur immer dann von Qualität ist, wenn sie eine gewisse Doppelbödigkeit hat, das heißt, wenn sie eben nicht nur Geschichte ist, sondern wenn sie auch dem Leser das Angebot macht, über etwas, über sich selbst, über die Welt nachzudenken. Auf der anderen Seite haben solche Romane in der Regel eine Story, sie werden auf einer Ebene gelesen, einfach weil der Leser wissen möchte, wie es weitergeht, weil er wissen möchte, wie das Abenteuer endet. [...] Aber ich glaube nicht, dass Literatur an sich Weltanschauungen transportieren sollte, ich glaube nicht, dass Literatur Einstellungen verändern kann, wenn doch, dann nur in ganz, ganz seltenen Fällen. Sie artikuliert eigentlich mehr das, was bereits latent in den Lesern, in der Gesellschaft vorhanden ist. PESCH, H. Science Fiction, Horror, Fantasy. Die modernen Genres der Phantastischen Literatur”. (PESCH, 2009, p. 24) (Tradução original da autora).

⁵“Die Welten der Fantasy sind phantastisch und zugleich äußerst komplex. Um eine Anderwelt zu erschaffen, die der uns vertrauten Alltagswelt entgegengesetzt ist und in der wir und dennoch zurechtfinden, ist mindestens ein ganzer Roman, wenn nicht eine Roman-Tetralogie oder eine Roman-Serie vonnöten. Die Fantasy-Welt ist bis ins letzte ausfabuliert, als kompletter Weltenwurf angelegt”. (SOLMS, 1994, p. 20). (Tradução original da autora).

parece se alinhar com o pensamento de David Roas sobre a literatura fantástica, que a defende como “um discurso em constante relação com esse outro discurso que é a realidade, entendida sempre como construção social” (ROAS, 2014, p. 8). A narrativa de intersecção de mundos existe para instigar o diálogo com o próprio ato de contar histórias.

Na trilogia de Funke, temos um mundo chamado Mundo de Tinta (*Tintenwelt* no original alemão), um nome que já carrega o aspecto irreal relacionado ao ato de escrever, é um mundo escrito em tinta por uma caneta. Já no romance de Ende, o nome do universo maravilhoso é Fantasia, que, como o próprio nome sugere, se caracteriza como o mundo primitivo da fantasia. Ambos os mundos imaginários se sobrepõem à realidade conforme elementos ficcionais são introduzidos ao longo da narrativa, sendo causa de contemplação sobre o próprio ato de se narrar.

A contação de histórias é o tema central de ambas as obras aqui citadas. A habilidade de um Língua de Prata⁶ de Funke, e as Águas da Vida de Ende são as duas grandes estratégias que iniciam a reflexão sobre o fazer literário em cada uma das obras. As narrativas em 1º plano reconhecem seu próprio estado ficcional, que em certo sentido assume uma dupla posição para indicar a realidade material em diferentes níveis discursivos, afetando-a e modificando-a. Esse espelhamento da realidade material caracteriza um *mise en abyme*, que segundo Faria (2009), consiste em uma reduplicação ou espelhamento por semelhança. A duplicação entre narrativas ficcionais e realidade, se colocam uma dentro da outra em ao menos três níveis, o nosso, o do leitor personagem, e o da ficção dentro da ficção (FARIA, 2009). Mader (2012) também fala sobre o valor das palavras e da linguagem na construção de um mundo fantástico:

Nos mundos ficcionais há apenas a linguagem que forma a imaginação: Ao contrário da realidade, o que já existe não é descrito na linguagem, mas a linguagem é o meio para criar a existência. Em ambos os casos, na realidade e na ficção, o uso da linguagem é, portanto, decisivo. Na realidade para representar, na ficção para criar. No entanto, em ambos os casos, sem linguagem, nada existe no verdadeiro sentido da palavra. (MADER, 2012, p.

⁶Língua de Prata, Língua Mágica ou até Língua encantada (do original em alemão *Zauber Zunge*) é a habilidade passada de geração em geração na linhagem de Mo e Meggie, dentro da obra de Funke, que possibilita trazer elementos escritos em livros para o mundo real através da leitura em voz alta.

Tanto a história de Funke quanto a de Ende colocam uma ênfase notável na palavra falada e escrita como ingredientes essenciais para a existência desses mundos ficcionais. Em certo momento do romance de Ende, Bastian é incumbido da responsabilidade de renomear a Imperatriz Menina, senão tudo será consumido pelo nada. Sem sua palavra falada, este mundo não existirá mais:

Bastian se assustou. Naquele momento, algo aconteceu com ele que ele nunca havia experimentado antes. Até agora ele conseguira visualizar tudo o que estava sendo contado em 'A História Sem Fim' com bastante clareza. Certas coisas estranhas aconteceram durante a leitura deste livro, não havia como negar isso, mas certamente poderia haver alguma explicação para elas. [...] No entanto, quando ele chegou ao ponto em que a Imperatriz Infantil foi mencionada, ele viu o rosto dela por uma fração de segundo - apenas a duração de um relâmpago - antes dele. E não apenas em sua mente, mas com seus olhos! Não tinha sido minha imaginação, Bastian tinha certeza disso. [...] Bastian sabia com certeza que nunca tinha visto nada mais bonito do que esse rosto em sua vida. E no mesmo momento ele também sabia o nome dela: Filha da Lua. Não havia a menor dúvida de que esse era o nome dela.

E Filha da Lua olhou para ele - ele, Bastian Balthasar Bux! Ela o olhara com uma expressão que ele não conseguia interpretar. Ela também ficou surpresa? Houve um pedido em seu olhar? Ou saudade? Ou - sim, o quê? Ele tentou se lembrar dos olhos de Filha da Lua mas não conseguiu. (ENDE, 2010, p. 219)⁸

Cornelia Funke vai além com o conceito de Língua de Prata, também traduzido como Língua Encantada. Línguas de Prata são pessoas que, quando leem em voz alta,

⁷"In fiktiven Welten existiert lediglich die Sprache, die Phantasie formt: Umgekehrt als in der Realität wird also nicht bereits Existentes sprachlich beschrieben, sondern Sprache ist das Mittel um Existenz zu schaffen. In beiden Fällen, in Realität und Fiktion, ist demzufolge die Sprachverwendung ausschlaggebend. In der Realität, um zu repräsentieren, in der Fiktion, um zu kreieren. Dennoch ist in beiden Fällen ohne Sprache nichts im eigentlichen Sinn des Wortes existent". (Tradução original da autora).

⁸Bastian erschrak.

"In diesem Augenblick war ihm etwas geschehen, das er noch nie erlebt hatte. Bis jetzt hatte er sich alles, was da in der Unendlichen Geschichte erzählt wurde, ganz deutlich vorstellen können. Einige seltsame Dinge waren ja allerdings beim Lesen dieses Buches vorgekommen, das war nicht zu leugnen, aber sicherlich konnte man sie irgendwie erklären. [...] Als er jedoch zu der Stelle kam, wo von der Kindlichen Kaiserin die Rede war, da hatte er für den Bruchteil einer Sekunde - nur so lang, wie das Zucken eines Blitzes dauert - ihr Gesicht vor sich gesehen. Und zwar nicht nur in seinen Gedanken, sondern mit seinen Augen! Es war keine Einbildung gewesen, dessen war Bastian ganz sicher. [...] Bastian wußte mit Sicherheit, daß er nie in seinem Leben etwas Schöneres gesehen hatte als dieses Gesicht. Und im gleichen Augenblick hatte er auch gewußt, wie sie hieß : Mondenkind. Es gab überhaupt nicht den geringsten Zweifel, daß dies ihr Name war.

Und Mondenkind hatte ihn angeblickt - ihn, Bastian Balthasar Bux! Sie hatte ihn angeblickt mit einem Ausdruck, den er sich nicht zu deuten wußte. War auch sie überrascht gewesen? Hatte ihr Blick eine Bitte enthalten? Oder Sehnsucht? Oder - ja, was nur? Er versuchte, sich Mondenkind's Augen in Erinnerung zu rufen, aber es gelang ihm nicht mehr" (ENDE, 2010, p. 219). (Tradução original da autora).

podem ler coisas, pessoas, etc. para fora dos livros, tornando-as reais e palpáveis em seu próprio mundo. Entretanto, quando erros de leitura são cometidos, estes possuem consequências visuais sobre as coisas que foram lidas, como vemos através de Darius, um Língua de Prata que fica nervoso com muita facilidade e lê coisas com gagueira, tornando-as “quebradas”, tanto pessoas como outros seres vivos. Esses textos, portanto, ampliam a posição única dos livros como os objetos inerentes à experiência humana, como as semelhanças de Bastian com o bibliotecário no final do romance, e o dom da contação de histórias em *Coração de Tinta*.

O elemento fantástico é usado de forma a abarcar “o universo da linguagem e é por meio desta que será criada uma profunda incoerência entre os elementos do cotidiano” (CUNHA, 2017, p. 17). Este efeito é muitas vezes referido como o metalepse. Bunia (2010) afirma que “a metaficção, nesse sentido, caracteriza-se pelo fato de que ela também pode jogar um jogo com a realidade, ou seja, pode, em última análise, abalar suposições sobre como a realidade é constituída” (BUNIA, 2010, p. 194)⁹ e ambas as narrativas o fazem por meio do uso da palavra, como uma ferramenta, não apenas para a construção do livro, mas como um artifício dentro da narrativa que afeta o decorrer da história de forma material.

Gérard Genette (2010) similarmente caracteriza essa problematização das fronteiras do ficcional com o real com o termo “metalepse narrativa”. Os romances também são notáveis nas maneiras pelas quais suas estruturas narrativas dissolvem deliberadamente as fronteiras diegéticas e se envolvem na metalepse narrativa, ou seja, o ato de personagens e/ou narradores ficcionais rompendo diferentes níveis narrativos de aninhamento. Essas obras literárias exibem uma atitude altamente filosófica sobre a natureza intertextual e contingente da realidade. O termo “fronteiras” também é frequentemente usado no romance de Michael Ende. As fronteiras entre Fantasia, o mundo humano e o Nada ameaçam uma à outra, em um possível cataclisma existencial entre mundos.

2. Livros em livros e o papel do leitor

⁹“Metafiktion in diesem Sinne ist davon geprägt, dass sie auch ein Spiel mit Realität betreiben kann, also letztlich die Annahmen darüber erschüttern kann, wie Realität sich konstituiert” (BUNIA, 2010, p. 194). (Tradução original da autora).

Quando Cornelia Funke introduz pessoas que leem livros e os tornam realidade dentro de seu universo narrativo, ela também torna a intertextualidade com obras pré-existentes inevitável. “Coração de Tinta” (2003) joga frequentemente e conscientemente com referências intertextuais diretas e indiretas expandindo a reflexão autoral para obras além de si mesma. Um Língua de Prata lê coisas para fora dos livros mais famosos do nosso mundo, sendo inclusive este um tema central que atrai tantos leitores. A habilidade de tornar um livro real parece tentadora a princípio e em muito contribui para a construção dos aspectos metaficcionalis do livro. Segundo Mader (2012):

A intertextualidade aparece como elemento metaficcional de duas maneiras, sendo mutuamente dependentes: a referência a um ‘fora’ aparentemente indeterminado cria uma quebra de fronteiras. Isso se dá pela construção de uma ponte como ligação entre as diferentes ficções, mas essas ficções já existem limitadas por sua distância material e seus diferentes autores. A presença de referências intertextuais resulta numa referência à obra enquanto artefacto ficcional, que sempre acompanha este elemento de forma indireta, na medida em que são também referidas outras obras ficcionais e, assim, aponta-se a ficcionalidade em si. É claro que referências intertextuais de obras ficcionais a não ficcionais também são possíveis, mas as exceções confirmam a regra¹⁰. (MADER, 2015, p. 105)

Conforme citado anteriormente, além de simples menções, Funke incorpora o texto pré-existente em seu próprio. Um exemplo que pode ser lembrado ocorre através de Farid, que é lido diretamente de “Ali babá e os 40 ladrões” (nas “Mil e uma noites”), sendo ele um dos bandidos. Farid, apesar de se originar de uma obra externa ao universo de Mundo de Tinta, se torna um personagem central na história. Ele traz aspectos únicos de seu próprio mundo, enriquecendo as experiências de seus companheiros e do leitor que tem a oportunidade de observar o desenvolvimento de um personagem que outrora era despido de individualidades.

A intertextualidade também é outra estratégia encontrada no *mise en abyme*.

¹⁰“Intertextualität erscheint auf zweifache Weise als metafiktionales Element, wobei diese sich gegenseitig bedingen: So entsteht durch den Verweis auf ein scheinbar unbestimmtes ‘Außen’ ein Grenzbruch. Dieser kommt zustande, indem zwar innerhalb verschiedener Fiktionen eine Brücke als Verbindungsstück zueinander geschlagen wird, doch existieren diese Fiktionen schon alleine durch ihre materielle Distanz und ihre unterschiedlichen Autoren begrenzt voneinander. Aus dem Vorhandensein von intertextuellen Verweisen ergibt sich ein dieses Element stets indirekt begleiter Verweis auf das Werk als fiktionales Artefakt, indem auch andere fiktionale Werke verwiesen und damit auf Fiktionalität an sich hingewiesen wird. Natürlich sind auch intertextuelle Verweise von fiktionalen auf nicht fiktionale Werke möglich, doch Ausnahmen bestätigen die Regel” (MADER, 2015, p. 105). (Tradução original da autora).

De acordo com Dällenbach (1979, p. 53-54), este é um redobramento especular, que enquanto condensa ou cita a matéria de uma narrativa, constitui simultaneamente um enunciado que se refere a outro enunciado – e, portanto, uma marca do código metalinguístico; enquanto parte integrante da ficção que resume, torna-se o instrumento de regresso e dá origem, por consequência, a uma repetição interna.

Ainda nos livros de Funke, a referência ocorre em outros casos como uma menção direta ao título, e não uma citação direta. Outras vezes as referências são um pouco mais sutis, como a feita ao livro “As bruxas” de Roald Dahl (2012): “As bruxas, sim. As bruxas viriam, as bruxas carecas que transformam crianças em ratos [...]” (FUNKE, 2003, p. 327)¹¹. O primeiro livro da trilogia é mais carregado de referências à medida que os personagens principais desenvolvem e exploram suas habilidades, mas conforme a trama se desenrola, suas habilidades se concentram no próprio Mundo de Tinta.

De modo semelhante, “A história sem fim” possui um rico conjunto de intertextos, principalmente quanto aos contos de fada, apresentando uma estrutura de história em moldura. O livro segue a estrutura típica dos contos de fadas, não por falta de criatividade, mas porque pretende criar um mundo que vai dominar todos os outros mundos de fantasia. O mundo chamado Fantasia de “A história sem fim” (1979) pode ser visto como representante de um mundo de fantasia ideal como descrito por Vladimir Propp em “Morfologia do conto maravilhoso” (2006).

A narrativa de “A história sem fim” se encaixa em duas partes (os capítulos 1-12, e 13-26); na primeira parte Atreyu é o herói, enquanto Bastian é o herói da segunda parte. Herói é uma das sete funções¹² descritas por Vladimir Propp, sendo as outras: a princesa, o falso herói, o doador, o ajudante, o mandante e o malfeitor (PROPP, 2006, p. 77-78). Michael Ende herdou o sistema de personagens caracterizado por Propp através dos contos de fadas, mas o transformou de acordo com seus próprios propósitos.

Atreyu é, na primeira parte do romance, o típico herói do povo, um menino

¹¹“Die Hexen, ja. Die Hexen würden mitkommen, die Hexen mit den kahlen Köpfen, die Kinder in Mäuse verwandeln [...]” (FUNKE, 2003, p. 327). (Tradução original da autora).

¹²“Por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação” (2006, p. 22).

órfão. A Imperatriz Menina é a princesa que precisa ser salva, ao mesmo tempo em que é a doadora que presenteia o herói com um objeto mágico. O centauro Cairon é o mandante que envia Atreyu em sua missão e Falkor, o dragão, é o ajudante que auxilia Atreyu em suas tarefas. E por fim o Nada é o malfeitor, uma força completamente maligna que ameaça a Imperatriz Menina e todo o país Fantasia.

De fato, a sequência na primeira parte lembra em muito a estrutura básica e tradicional dos contos de fada. Desenvolvendo a vilania através da mediação e partida para uma série de provas, onde o herói encontra diferentes doadores que através de conselhos, agentes mágicos ou de alguma outra forma, auxiliam Atreyu a passar suas provações. Ao longo de toda a jornada Atreyu é perseguido pelo lobo, o agente do Nada, e é por várias vezes resgatado por Falkor. Quando Atreyu retorna à Torre de Marfim sua missão está completa e Fantasia pode ser salva.

A segunda parte demonstra uma dinâmica um pouco divergente. Bastian é o herói e Atreyu seu ajudante. Não há vilão, e a Imperatriz Menina cumpre o papel do expedidor e do doador que presenteia Bastian com um amuleto mágico e o envia para novas aventuras, onde ele fará aquisição de vários outros itens mágicos. Curiosamente, Bastian faz mal-uso de todos os seus presentes da mesma maneira que o Falso Herói de Propp. E diferentemente da estrutura tradicional de contos de fada, onde o herói é transfigurado em um príncipe, Bastian que havia se tornado um super-herói sem memória de sua vida na nossa realidade em Fantasia, reverte para a sua forma original de um pequeno menino de 10 anos. E por fim a recompensa é representada pela reunião de Bastian com seu pai.

Porém, diferentemente do leitor passivo de romances miméticos aos quais o mundo de Fantasia faz referência, o leitor da narrativa metaficcional de “A história sem fim” é chamado à ação. Ou seja, o papel do leitor não é mais apenas recepcionar, mas sim agir e ser responsável também pela criação, desempenhando função implícita no texto. O leitor do texto metaficcional deve enfrentar o paradoxo de aceitar a obra como um artifício, e se tornar seu cocriador. Ao mesmo tempo em que admite o mundo como ficcional, deve participar desse mundo. Enquanto ele lê, o leitor vive em um mundo onde ele é forçado a admitir como ficcional. Contudo, paradoxalmente o

texto também demanda que ele participe, que se engaje intelectualmente, imaginativamente e efetivamente na sua cocriação. Nesse paradoxo o texto é ao mesmo tempo narcisisticamente autorreflexivo e direcionado ao leitor exterior ao texto (HUTCHEON, 1984, p. 7).

Ainda segundo Hutcheon (1984), o fato de o leitor ser parte da ação é o aspecto diferencial da metaficção do século XX em relação às narrativas autoconscientes do passado. Isso aumenta o grau de explicitude e autocrítica, além de demandar do leitor nova liberdade e responsabilidade. Quando Bastian e o bibliotecário conversam sobre a Água da Vida, o bibliotecário deixa implícito que o leitor foi levado à Fantasia por Bastian, e que é sua responsabilidade trazer de volta as Águas da Vida.

Bastian abriu a porta com um puxão, de modo que o conjunto de sinos de latão começou a soar descontroladamente, e correu em direção a essa luz. O Sr. Koreander fechou a porta com cuidado e cuidou dos dois. 'Bastian Balthasar Bux', ele gralhou, 'se não estou enganado, você mostrará a muitas pessoas o caminho para Fantasia para que elas possam nos trazer a água da vida'. E o Sr. Koreander não estava errado. Mas essa é outra história a ser contada em outra ocasião¹³. (ENDE, 2010, p. 219)

“A história sem fim” estende a autorreflexão e a metaficção além da trilogia “Mundo de Tinta”. O leitor é frequentemente considerado como participante da história e incentivado a participar, criando uma história verdadeiramente sem fim. O livro deixa essa opção em aberto quando Atreyu tem que completar a provação de AURYN. Bastian deixa o reino imaginário e termina sua história no mundo real, e o bibliotecário também menciona a visita ao mesmo mundo (Fantasia), o que significa que toda vez que o livro é lido uma nova história surgirá repetidamente, da próxima vez que alguém se juntar a Atreyu, tornando o leitor como um dos portadores das Águas da Vida por consequência.

Já no livro final da trilogia Funke, uma decisão semelhante deve ser tomada. O herói deve escolher entre permanecer no mundo da fantasia ou retornar ao mundo

¹³“Es gibt eine Menge Türen nach Phantasien, mein Junge. Es gibt noch mehr solche Zauberbücher. Viele Leute merken nichts davon. Es kommt eben darauf an, wer ein solches Buch in die Hand bekommt. ‘Dann ist die Unendliche Geschichte also für jeden anders?’ ‘Das will ich meinen’, versetzte Herr Koreander, ‘außerdem gibt es nicht nur Bücher, es gibt noch andere Möglichkeiten, nach Phantasien und wieder zurück zu kommen. Das wirst du noch merken”. (DALLENBACH, 1979, p. 59-60). (Tradução original da autora).

dos humanos. Ao contrário do romance de Ende, onde o protagonista volta para a sua realidade após suas aventuras, os heróis de Funke encontram seu “final feliz” no mundo de fantasia que lhes foi confiado, ao invés de retornar para o mundo real com a intenção de trazer outros para sua nova consciência.

3. A rendição do autor na metaficção

Uma das principais características da *mise en abyme* é o fato de que ela contesta o desenrolar cronológico como segmento narrativo. Na trilogia “Mundo de Tinta” o destino das personagens em suas histórias originais já aconteceu em seus livros ao serem escritos, mas ao serem deslocadas para o mundo real o que já aconteceu no livro, ainda não aconteceu a eles.

Ainda conforme Dällenbach (1979), a contração de uma história refletida, que se encaixa em uma outra, não acontece sem pôr em causa “[...] a sua própria ordem cronológica: incapaz de dizer a mesma coisa ao mesmo tempo que a ficção, o ‘analogon’ desta, dizendo-o noutro lado, di-lo fora de tempo, e sabota assim a progressão da narrativa” (DALLENBACH, 1979, p. 59-60). A reflexão do próprio fazer literário e seus paralelos com questões existenciais também se dá através da figura do Autor. Escritores e suas obras, criatividade literária e estratégias de contar histórias, como vimos anteriormente, são temas centrais.

Dedo Empoeirado, um dos personagens principais de Cornelia Funke que habita o mundo da narrativa em 2º de “Coração de Tinta”, já tem seu final escrito. Meggie fica horrorizada e surpresa ao descobrir que o personagem não sabia que morreria ao final do livro de Fenoglio (autor do “Coração de Tinta” dentro da narrativa em 1º plano):

Dedo Empoeirado inspecionou os dedos avermelhados e sentiu a pele tensa. Ele pode me dizer como minha história termina — murmurou. Meggie olhou para ele com espanto. — Quer dizer que você não sabe? — Dedo Empoeirado sorriu. Meggie ainda não gostava muito do sorriso dele. Parecia aparecer apenas para esconder outra coisa. — O que há de tão incomum nisso, princesa? — ele perguntou baixinho. — Você sabe como sua história termina? — Meggie não tinha resposta para isso¹⁴. (FUNKE, 2003, p. 243)

¹⁴“Dustfinger inspected his reddened fingers and felt the taut skin. He might tell me how my story ends,” he murmured. Meggie looked at him in astonishment. ‘You mean you don’t know?’ Dustfinger smiled. Meggie still didn’t particularly like his smile. It seemed to appear only to hide something else. ‘What’s so unusual about that, princess?’ he asked quietly. ‘Do you know how your story ends?’ Meggie had no answer for that” (FUNKE, 2003, p. 243). (Tradução original da autora).

A discussão do livre arbítrio e a imutabilidade do destino, ou das nossas histórias, aparece quando a ficção é transportada para o mundo real, e se desenvolve majoritariamente ao redor do desenvolvimento de Dedo Empoeirado e de Fenoglio. Na metaficção, é comum a rejeição do conceito tradicional de autor como criador, posição que lhe garante superioridade e, por conseguinte, o direito de controlar suas criaturas. Nesse tipo de texto, “o ‘autor’ descobre que a linguagem do texto o produz tanto quanto ele produz a linguagem do texto”¹⁵ (WAUGH, 1984, p. 133). Desse modo, paradoxalmente, o autor e o texto ficam em uma posição igualitária e com o único propósito de construir um “mundo possível” (ECO, 1994). Fenoglio se encontra em similar posição, o controle que ele exercia sobre suas personagens acaba, e o autor não é mais capaz de ditar o rumo das histórias que criou:

— Desesperado? E daí? Eu também estou desesperado! — Fenoglio disparou para ela. — Minha história está afundando no infortúnio, e essas mãos aqui — disse ele estendendo-as para ela — não querem mais escrever! Tenho medo de palavras Meggie! — Antes eram como mel, agora são veneno, veneno puro! Mas o que é um escritor que não ama mais as palavras? A que eu cheguei? Esta história está me devorando, me esmagando, e eu sou seu criador!¹⁶ (FUNKE, 2005, p. 50)

A história de Dedo Empoeirado era para terminar com sua morte, porém a interferência de Mo, que pertence à realidade, possibilita sua ressurreição, e não apenas isso, mas Dedo Empoeirado se transforma do covarde traidor que conhecemos no começo da trama, em um homem leal e valente, se libertando do destino fixado pelo seu criador, assumindo a responsabilidade por sua vida. Da mesma forma, Bastian deve assumir a responsabilidade por Fantasia, e o leitor também é convidado a assumir responsabilidade por sua imaginação, sendo a narrativa ficcional uma ferramenta de crítica e reflexão para os métodos de sua própria construção.

Para Faria (2009), o autoquestionamento é revolucionário porque, além de revelar a insatisfação do escritor ou do crítico com o cânone, há o rompimento com

¹⁵“The ‘author’ discovers that the language of the text produces him or her as much as he or she produces the language of the text” (WAUGH, 1984, p. 133). (Tradução original da autora).

¹⁶“Desperate? So what? I’m desperate, too! Fenoglio snapped at her. My story is foundering in misfortune, and these hands here, he said holding them out to her, don’t want to write anymore! I’m afraid of words Meggie! Once they were like honey, now they’re poison, pure poison! But what is a writer who doesn’t love words anymore? What have I come to? This story is devouring me, crushing me, and I’m it’s creator!” (FUNKE, 2005, p. 50) (Tradução original da autora).

esse cânone e a tentativa de criação de algo novo. Dessa forma, as características básicas da metaficção acabam criando “[...] uma nova concepção e uma nova configuração do espaço romanesco” (FARIA 2009, p. 259). O romance, ao invés de caminhar para o seu fim, está se renovando, como descrito no último capítulo de “A história sem fim”:

— Existem muitas portas para Fantasia, meu jovem. Ainda existem mais alguns livros mágicos. Muitas pessoas não percebem. Depende das mãos de quem esses livros vão parar.

— Então a história sem fim é diferente para cada um?

— É isso que quero dizer — disse o sr. Koreander — além de que não há apenas livros, há outras maneiras de ir e vir de Fantasia. Você ainda vai se lembrar disso¹⁷. (ENDE, 2010, p. 219)

Cornelia Funke e Michael Ende se valem de estratégias discursivas dentro do gênero do fantástico maravilhoso para iniciar uma reflexão sobre o fazer literário. A princípio parecem não se propor a nada além de contar uma boa história, porém ao longo dos livros, o próprio leitor acabará por perceber que caiu em uma armadilha. O autoquestionamento dessas narrativas é inescapável. Os resultados dessas sementes de reflexão germinam na influência que essas obras exerceram em gerações ao redor do mundo. Enquanto a intertextualidade estende-se como uma mão acolhedora para que os jovens leitores revejam algo familiar, a estratégia metaficcional os guias em questões filosóficas sobre o pensamento criativo. E assim como Bastian e Mo continuam suas histórias, também seus leitores agora transformados, tendo embutidos em si mesmos, a tinta de Funke e o infinito de Ende.

Referências

- BUNIA, Remigius. Mythenmetz & Moers in der Stadt der Träumenden Bücher - Erfundenheit, Fiktion und Epitext. In: BAREIS, Alexander; GRUB, Frank Thomas (Orgs). *Metafiktion. Analysen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Berlin: Kaleidogramme 57, p. 189-201, 2010.
- CUNHA, Maria Zilda da. O Fantástico, Seus Arredores: Figurações Do Insólito. In: CUNHA, Maria Zilda da; MENNA, Lígia. *Fantástico e seus arredores: figurações do*

¹⁷“Es gibt eine Menge Türen nach Phantasien, mein Junge. Es gibt noch mehr solche Zauberbücher. Viele Leute merken nichts davon. Es kommt eben darauf an, wer ein solches Buch in die Hand bekommt. ‘Dann ist die Unendliche Geschichte also für jeden anders? ‘Das will ich meinen’, versetzte Herr Koreander, ‘außerdem gibt es nicht nur Bücher, es gibt noch andere Möglichkeiten, nach Phantasien und wieder zurück zu kommen. Das wirst du noch merken”. (ENDE, 2010, p. 219) (Tradução original da autora).

insólito. São Paulo: FFLCH, 2017.

ENDE, Michael. [1979]. *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Carlsen, 2010.

FARIA, Zênia de. A Rainha dos cárceres da Grécia: metaficção e mise en abyme. In: FARIA, Zênia de; FERREIRA, Ermelinda (Org.). *Osman Lins - 85 anos. A harmonia de imponderáveis*. Recife: Editora Universitária UFPE, p. 257- 274, 2009.

FUNKE, Cornelia. *Tintengerz*. Cecilie Dressler Verlag, Hamburg 2003.

FUNKE, Cornelia. *Tintenblut*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, 2005.

FUNKE, Cornelia. *Tintentod*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, 2007.

GENETTE, Gérard. *Fiktion und Diktion*. München: Wilhelm Fink Verlag, 1992.

GENETTE, Gérard. *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt: a.M: Suhrkamp, 1993.

GENETTE, Gérard. *Die Erzählung*. A. d. Franz. v. Andreas Knop. 3, durchges. und korr. Aufl. Paderborn: Fink, 2010.

LEBLANC, Thomas; SOLMS, Wilhelm. *Phantastische Welten*. Märchen Mythen Fantasy. Regensburg: Erisch Röth Verlag, 1994.

MADER, Ilona. *Metafiktionale Elemente in Walter Moers' Zamonien-Romanen*. Marburg: Tectum, 2012.

PESCH, Helmut. Science Fiction, Horror, Fantasy. Die modernen Genres der Phantastischen Literatur. In: LEBLANC, Thomas; SOLMS, Wilhelm. *Phantastische Welten*. Märchen Mythen Fantasy. Regensburg: Erisch Röth Verlag, p.131-146, 1994.

PESCH, Helmut. *Fantasy. Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung*. Köln: Eigenverlag, 2009.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ROAS, David. *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas*. Tradução de Julián Fuks. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TODOROV, Todorov. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WAUGH, Patricia. *Metafiction. The theory and practice of self-conscious fiction*. London: Routledge, 2003.

MARIA LYSIA CORRÊA DE ARAÚJO E O DUPLO DESTINATÁRIO

Kelen Benfenatti Paiva¹

“Sempre procurei uma forma de expressão que levasse o leitor a pensar no que escrevo, a descobrir até mesmo o que talvez não tenha desejado dizer”.

Maria Lysia Corrêa de Araújo

Maria Lysia Corrêa de Araújo se insere no rol de escritoras que teve uma produção significativa, mas que é pouco conhecida pelos leitores na atualidade. Mineira nascida em Campo Belo, em 1921, foi atriz com ativa atuação na dramaturgia, participando de grupos teatrais importantes como Arena, Oficina, Cia Maria-Della Costa e Cia. Seu percurso como atriz é reconstruído por MOURA (2015) que destaca como sua atuação como atriz e escritora se insere em um contexto de silenciamento e repressão nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

Sua trajetória literária é marcada pela publicação do livro *Em silêncio*, premiado e bem recebido pela crítica, em 1978. Logo, publicaria mais sete livros entre os quais o romance *Um tempo*, de 1985 e os títulos direcionados ao público infantil e juvenil: *Os pássaros que gostavam de poesia*, de 1981; *Bairro feliz*, de 1982; *O círculo*, de 1985; *O carneirinho diferente*, de 1987, *Acorda Luiz*, de 1991 e *Aprendiz de barroco*, de 2002. Além disso, escreveu crônicas e contos para as revistas *O Cruzeiro*, *A Cigarra* e *Ficção* e publicou nos jornais *Estado de S. Paulo*, *Estado de Minas* e *Suplemento Literário de Minas Gerais*, além de ter escrito para o teatro e produzido outros textos que ainda se encontram inéditos.

A ausência de reedições recentes de seus livros, bem como o fato de até o momento suas crônicas e contos esparsos em jornais não terem sido reunidos agravam o efeito de esquecimento e apagamento de seu nome na historiografia literária brasileira. Nesse sentido, faz-se necessário um movimento que busque evidenciar sua escrita, o estudo de sua produção marcada pela diversidade e qualidade literária, bem

¹Doutora em Letras, Estudos Literários e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012).

Mestre em Estudos Literários e Literatura Brasileira (2006).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5583536150176300>.

como a edição de sua obra reunida no intuito de trazer aos leitores de hoje essa produção.

Dona de uma escrita inquietante, Maria Lysia Corrêa de Araújo trata em seus textos de questões existenciais e filosóficas e entrecruza o “real” e o inusitado em suas narrativas. São constantes em sua escrita as temáticas da solidão e da incomunicabilidade humana. A solidão, ora se apresenta como refúgio das personagens na busca do autoconhecimento, ora gera angústia pela impossibilidade de conviver com o outro. Nesse sentido, são várias as personagens que estão em fuga em suas narrativas, se isolam ou conseguem se comunicar apenas com animais.

Parece oportuno lembrar que a profunda reflexão a que se propõe, por meio da ficção, se apresenta tanto nos textos destinados aos leitores adultos quanto aos direcionados ao público infantil e juvenil. Evidentemente, com uma escrita diferenciada, essa postura autoral nos deixa indícios para pensarmos em algumas questões. Teria sido por ter em mente a “função humanizadora” da Literatura, como bem destaca Antonio Candido (1972), que Maria Lysia aborda temas em comum para adultos e crianças? Teria ela considerado a predestinação do texto infantojuvenil ao duplo destinatário como destaca Tereza Colomer (2003) ao afirmar que todo autor sabe que será lido, avaliado, sancionado pelo leitor adulto?

Fato é que sua produção infantojuvenil leva o leitor adulto a pensar em dois aspectos: a concepção de criança presente em sua obra como ser capaz de lidar com questões de ordem filosófica e existenciais e a preocupação com a formação estética e humana do pequeno leitor.

Protagonizam suas histórias muitos animais que, como os humanos, lidam, como declara a autora em entrevista, com “os problemas naturais da vida, com suas dificuldades, tristezas e alegrias, com toda essa terrível angústia que às vezes chega a derrubar-nos” (ARAÚJO apud MOURA, 2015, p. 107). Animais como um carneirinho diferente de seus pares que encontra somente na poesia a possibilidade de existir ou pássaros que gostam de poesia e que povoam a vida de uma mulher solitária em seu apartamento, ou ainda gatos, ratos, polvo, lagosta, lagartos e muitos outros animais que habitam sua escrita para, com eles, colocar em discussão maneiras de recriar o

“real”. Por meio de bichos que falam com os homens, a autora promove reflexões sobre a própria lógica humana, sobre as incoerências dessa racionalidade na relação com o mundo e com o outro. De forma sensível, nas relações estabelecidas entre animais e homens, ela leva o leitor a pensar nas lições que vão muito além de um pedagogismo exacerbado presente na história da Literatura infantil. A escritora não se limita a ensinar em seus livros. Se o faz, considera, sobretudo, a criação estética, a elaboração do texto literário, o cuidado com a palavra.

Em entrevista ao *Jornal de Letras*, sobre a publicação de seu livro de estreia na Literatura para crianças, *Os pássaros que gostavam de poesia*, a escritora afirma:

Não dou conselhos, não tenho pretensões a quaisquer mensagens. Mas se nos meus contos se pode colher a essência de um problema, este é o da grande solidão da humanidade. Assim, agora que estou lançando um livro para crianças, gostaria de que fosse lido como um voto de confiança e de esperança na construção e reconstrução de um mundo de paz entre todos, passarinhos, gatos, ratos e gente... (ARAÚJO, 1981)

Seu desejo de adentrar nesse universo da literatura infantil como possibilidade de reconstrução do mundo é interessante se analisarmos o conjunto de sua produção literária. Observarmos, sobretudo, como a autora aproxima-se dos leitores, como se propõe a uma escrita que leva o leitor a refletir sobre sua existência, sua relação com o outro e com a palavra; como concebe o leitor e sua importância no processo de produção de sentidos; como se propõe, pela arte literária, a sensibilizar o leitor para questões que independem da faixa etária do destinatário ou dos rótulos do livro literário.

1. Por uma reflexão metaliterária

Refletir sobre o ato da escrita e sobre a literatura é uma das marcas dessa escritora que se inscreve em sua produção. Em *O carneirinho diferente* e *Os pássaros que gostavam de poesia*, a autora discute o fazer literário e coloca a poesia em cena. No livro *O carneirinho diferente*, publicado em 1987, o protagonista, um carneirinho que vivia sozinho, pensativo e triste não se interessava por nada. Nem mesmo os brinquedos oferecidos pelos pais ou a tentativa da aproximação de outros animais

tiravam dele a melancolia. Até o dia que vai para a escola e lá conhece “um brinquedo diferente”:

Era uma caixa de letras. O carneirinho começou a juntá-las, a perguntar, a aprender que elas ‘falavam’ com ele. Começou, então, a fazer palavras: casa, lua, flor. Ficava pensando, e jogando as letras, para o lado, para cima, para baixo. Misturava e inventava outras palavras e outras, e muitas outras inventava. (ARAÚJO, 1987, p. 6)

Com esse brinquedo, passa a “jogar letras para o lado, para cima e para baixo” e a conversar com as palavras, ler, inventar. Ao ler livros de poesia, interessa-se também pelo ato da escrita, e começa a escrever poemas sob a supervisão da leitora coruja durante às noites. E é nessa escrita que consegue se expressar e lidar com a solidão. É pela literatura que se dá a possibilidade de comunicação.

Interessante destacar que a autora faz uma reflexão metapoética em um livro que, a priori, seria destinado às crianças. Isso também indica que sua reflexão se volta para o duplo destinatário. Há nessa narrativa o registro da inquietação no ato da escrita, uma reflexão sobre o labor literário e o processo de criação e a necessidade de estudar, de estabelecer “um jogo” com o “brinquedo” palavra, de ser um leitor assíduo para se tornar um escritor. Nessa reflexão, há o arquivamento de parte do processo criativo da autora. Isso se mostra também quando adentramos seus arquivos pessoais e nos deparamos com anotações de leituras feitas nas margens de seus livros, em papéis em que anotava suas impressões de leituras, nos vários dicionários pelos quais tinha apreço e marcava palavras.

A importância da poesia no processo de autoconhecimento, na comunicação com o mundo, na relação com a palavra também se inscreve no livro *Os pássaros que gostavam de poesia*. Nessa narrativa, a protagonista é uma mulher solitária que vive em seu apartamento rodeada por seus livros de poesia. Ela passa a ser visitada com frequência por pássaros que vinham para ler os livros de sua estante. Eles tornam-se sua família e compartilham com ela a preferência pelos versos de Carlos Drummond de Andrade e o gosto pela música clássica, tocada ao piano.

A admiração pela obra de Drummond é uma evidência que encontramos para além da ficção. Maria Lysia Corrêa de Araújo guardava consigo, até o final de seus dias,

um bloquinho no qual copiava e colava citações, muitas das quais de Drummond, além de ter se correspondido com ele.

Além de Drummond e Manuel Bandeira, poetas estrangeiros vão compor essa “antologia poética” presente na narrativa: Ezra Pound, Rimbaud, Prévert, Gerald, Shelley, Fernando Pessoa, Byron, Rilke. E é interessante destacar que na lista feita por ela não estão os autores “indicados para crianças”. Sua preferência enquanto leitora parece se sobressair como modelo de uma tradição literária que merece ser repassada como herança a outras gerações e compartilhada também com os leitores adultos, sobretudo de poetas que se voltam à reflexão existencialista e a questões próprias do desencantamento com o mundo. Isso evidencia novamente que sua literatura se dirige ao duplo destinatário. Se por um lado evidencia sua preocupação com a formação estética do jovem leitor e de sua concepção desse leitor como ser capaz de lidar com questões como a perda, a morte, a tristeza e as inquietações humanas, por outro, registra a reflexão metaliterária, a importância da leitura no seu processo de criação. Ao criar suas narrativas, ao mesclar diferentes gêneros, ao inserir referências literárias, deixa indícios da leitora assídua de poesia que foi e da importância da literatura em sua vida.

O jogo metaliterário e a mescla de gêneros são marcas de inovação da produção destinada ao público infantojuvenil apontadas por Colomer (2003) e gerada também pela tensão da existência do duplo destinatário. Segundo a autora, essa existência faz com que, de forma consciente ou inconsciente, os autores adotem uma postura de maior complexidade em seus textos. Afinal, a literatura infantil “supõe a criação de textos que, embora destinados às crianças, são sancionados pelos adultos” (COLOMER, 2003, p. 164). Nesse sentido, parece oportuno lembrar que essa sanção representa importância ora positiva, ora negativa na produção destinada aos jovens leitores. Se por um lado, ela pode gerar uma produção contemporânea que se volta à qualidade estética do texto, com o desejo de promover uma formação humana e estética desses leitores, por outro, tem gerado também uma produção a serviço exclusivamente do ensinar. Assim, não faltam livros infantis nas prateleiras das livrarias que funcionam apenas como manuais de boas maneiras, desconsiderando a

sensibilidade e inteligência dos pequenos leitores. Livros que podem parecer a um leitor adulto ingênuo ou pouco exigente, interessantes para serem oferecidos às crianças.

Diante disso, vale ressaltar a importância do leitor adulto no processo de mediação, seja ele professor, pais ou incentivador da leitura. Sobretudo ao proporcionar às crianças o encontro com uma literatura que tenha como princípios a função humanizadora e a elaboração estética da palavra. Em ambos os livros, *O carneirinho diferente* e *Os pássaros que gostavam de poesia*, essa mediação é possível, uma vez que a autora considera a capacidade imaginativa do pequeno leitor e dá à poesia papel de destaque. É por meio dela que o carneirinho melancólico cria para si um mundo em que é possível existir sendo diferente dos outros. É por meio dela ainda que a mulher solitária consegue viver, conviver e se comunicar com os pássaros que gostavam de poesia e criar uma “realidade” de felicidade. Nessas narrativas, a essência do problema, “a grande solidão da humanidade”, presente em seus livros endereçados aos adultos também se fazem presentes. Isso parece indicar como a autora aproxima esses dois públicos leitores por algo que é da ordem da existência humana, independentemente da idade do leitor.

Os pássaros tornam-se mais que personagens dessa escrita, inscrevem-se na linguagem e se confundem com ela, são a feliz metáfora da própria poesia que habita o apartamento e a vida da protagonista. A mesma poesia que, mais tarde, dará sentido à existência do carneirinho. Por meio da literatura haveria possibilidade, portanto, de driblar a incomunicabilidade humana, a diferença e a solidão.

2. Por uma reflexão social

Maria Lysia se volta ainda em sua produção infantojuvenil a questões de ordem social. Vale lembrar o livro *O círculo*, publicado em 1985 e um dos finalistas do Concurso João de Barro. Talvez nesse livro fique ainda mais explícita sua consciência do duplo destinatário. Nele, lemos a história de um menino negro adotado por pais brancos. O protagonista, a partir do nascimento dos dois filhos biológicos do casal, vive uma condição marginal marcada, sobretudo, pela cor. Os conflitos social e racial são

vivenciados pelo protagonista. Aos doze anos, no círculo fechado de sua existência, percebe a hostilidade do contexto em que se insere:

Olhava a janela, triste. Há muito tempo que inventara uma estória de estrelas. Elas eram gente e conversava horas e horas seguidas. A casa agora não é a mesma. Antigamente, quando bem criança, era o rei da casa. Todos o afagavam, apesar de sua origem, da cor. Sabe que as coisas são diferentes. À medida que foi crescendo, tudo se foi distanciando. Seus pais de criação, os irmãos louros, claros como o sol. Com doze anos, enxerga tudo. Ouve. Percebe. Sente no ar a diferença. (ARAÚJO, 1991, p. 5)

O sofrimento do protagonista vai se intensificando com a solidão, à medida que se vê fora da afetividade familiar e ouve as frases da exclusão ecoando pela casa na fala do pai, das visitas que chegam, na desconfiança ou na insistência da cozinheira negra em evidenciar a sua cor e origem:

- Que é isso menino? Você é da minha cor. Preto, preto como carvão. Carvão. Nessa noite não dormiu. Chorou. Era diferente. Foi para o banheiro e se esfregou com aquela bucha até sangrar. Não ficava branco. Desistiu Para sempre. [...] Era um menino de cento e vinte anos na janela, olhando para o céu. Precisava ainda aprender a conviver com o seu escuro. (ARAÚJO, 1991, p. 6)

A fala da cozinheira representa a consciência histórica trazida para a narrativa como uma forma de protesto pela exploração e discriminação social. A mulher que, assim como o menino, não é nomeada, representa uma memória coletiva capaz de manter registrado um histórico de humilhação e desigualdade social ainda mais acentuado pelas relações de trabalho. É dessa voz que o protagonista ouve as sentenças de seu juízo: “Mãe branca e filho preto! Você é empregado como eu, seu bobo! Só que não ganha... Negro, negrinho, vai sempre ficar de escanteio...” (ARAÚJO, 1991, p. 6-7).

O desejo de embranquecimento presente na produção direcionada ao público infantil nas primeiras décadas do século XX está presente na fala do protagonista de *O círculo*. A obsessão em se tornar branco e a negação de seu pertencimento étnico são trazidos à tona não como forma de dar continuidade à tradição literária de inferiorização do negro, mas uma maneira de colocar em discussão as questões existenciais agravadas pelo preconceito racial. Nesse sentido, Maria Lysis questiona o mito da democracia racial no Brasil ao criar uma personagem que se deseja branca pelo simples motivo de ser amada como os irmãos louros “claros como o sol”.

A negação de seu pertencimento étnico somada às atitudes do pai, dos irmãos, das visitas e à fala da cozinheira, pouco a pouco, ganham dimensões que ultrapassam a fala dos outros e passam o constituir o protagonista enquanto sujeito:

É isso, um rechaçado. Repelem-no. Sempre. Vai-se tornando cada vez mais triste, mais sozinho. Quem teriam sido seus pais? Gente daquela favela miserável? Que pai foi esse que o deixou? Sonha uma mãe loura e linda como a que tem. Nunca lhe explicaram nada. Tudo fora encoberto. Queria uma luz e ela não vinha. Encolhe-se na cama. É um feto. Quer encolher-se mais, engolir-se a si próprio, desaparecer. Ninguém sabe do seu sofrimento. Não pode reparti-lo com ninguém. Ninguém. Não o escutariam. Vai se fechando dentro de um círculo, sem ar, sem perspectivas. É um escorpião sem cauda, cercado de fogo, inerte. (ARAÚJO, 1991, p. 15)

A autora coloca em discussão a história de muitos ao não nomear seu protagonista. Vai além da história individual, discute uma questão social. E ao fazer isso, não poupa os jovens leitores da maldade, do preconceito, da violência, das diferenças cada vez mais enfatizadas pelo convívio social. *O círculo* retrata um problema real, sem final feliz, sem saídas fantásticas, é uma crítica ao preconceito racial e aos estereótipos. O próprio protagonista não consegue se livrar do julgo construído pelo imaginário social. É dele o fado de terminar como a sociedade espera. às margens dessa mesma sociedade.

A metáfora do escorpião sem cauda, sem defesa, portanto, cercado pelo círculo de fogo, é significativa para a crítica social a que se propõe a escritora. O círculo de fogo é metáfora para o imaginário social marcado pela estereotipização do negro na sociedade. Acuada por todas as vozes que insistem em delimitar seu lugar à margem, sem possibilidade de defesa, seu destino será a morte. Nesse círculo de fogo, o protagonista vive uma crise de identidade, não se reconhece como parte da família e vai assumindo uma identidade estereotipada pela sociedade, levando-o a conviver na marginalidade, a praticar roubos, a dormir no parque, a planejar com outros o sequestro da irmã. Nessa luta interna, desiste com medo de que a maltratassem e sofre agressão. De volta a sua casa, recebe socorro e tenta se reestabelecer novamente no quarto dos fundos.

A noite chegou e, com ela, os latidos de cães, os fantasmas na sua cabeça tumultuada. Resolveu levantar-se e entrar na casa. Havia um silêncio enorme. Devagar, foi-se dirigindo para o quarto da menina. Gostava de olhar para ela. Agachado, na cabeceira, olhava-a como se olha um santo, uma imagem antiga, um painel. [...] Passou a mão nos cabelos louros dela,

foi escorregando até estender-se no chão. Dormiu. O sono era pesado, mas pela manhã, foi acordado pelos gritos do pai. [...] Uma confusão enorme tomou conta da casa. Todos o empurravam para fora aos pontapés, o pai lhe dando murros na cabeça. Estava desesperado. Repentinamente se desvencilhou de todos e correu para a rua, na direção do velho parque. Os meninos formaram um círculo ao seu redor e ele teve certeza uma certeza absoluta de que nunca mais sairia dele. (ARAÚJO, 1991, p. 30)

Essa narrativa enfatiza a concepção de criança e de infância que se apresenta no projeto literário de Maria Lysia. Parece-nos apontar para uma concepção bastante atual sobre a infância, não de forma idealizada como o lugar da felicidade, da inocência e da ingenuidade, mas de um lugar em que coexistem alegria e tristeza, vida e morte e todas as demais oposições inerentes à existência humana. O menino que protagoniza sua história não é salvo ou protegido por um herói, não tem superpoderes, não vence o destino imposto a ele socialmente, não encontra na poesia uma saída para a solidão imposta pelo preconceito, é engolido pela realidade que o cerca. O leitor-criança também não é colocado em um lugar de conforto da infância, protegido de toda e qualquer imagem que possa ferir sua sensibilidade e inocência. Antes, é colocado em confronto, na zona de desconforto, com uma história que ultrapassa os limites da página escrita. A narrativa traz à tona as complexas relações étnico-raciais marcadas pelo preconceito. Embora seu protagonista esteja fadado a ocupar um lugar à margem destinado a ele pela sociedade, luta para se desvencilhar desse destino construído socialmente pelo imaginário social.

Em *O círculo*, o negro é retratado no que podemos chamar de uma fase de transição no que se refere à sua representação na literatura infantil. Ele é protagonista da história, mas ainda sofre um processo de vitimização, embora isso não ocorra com passividade. Há tentativas de resistência negra para não ocupar o papel estereotipado pela sociedade. A luta interna da personagem para vencer esse destino construído socialmente promove uma reflexão sobre o tema. A narrativa de Maria Lysia parece apontar para uma consciência história e de seu tempo em relação aos conflitos étnico-raciais. É exemplo de uma literatura que, embora trate da vitimização do negro, relata um conflito constante para resistir ao preconceito. Nesse sentido, esse tipo de posicionamento crítico e questionador abre portas para o que se seguiria na produção

literária destinada ao público infantil no que se refere ao negro: a representação do negro como força de resistência a todo e qualquer tipo de subjugação.

Ao trazer para o público infantojuvenil uma história que se constrói em outro lugar que não o do final feliz, comum durante muito tempo nas narrativas destinadas a esse público-leitor, Maria Lysia Corrêa de Araújo aborda questões que, sem dúvida, se voltam diretamente à formação do leitor, à função humanizadora da literatura, como bem destaca Antonio Candido: “Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica [...] [a Literatura] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805). E é nesse espaço de sombra, de solidão, de desigualdade, preconceito e intolerância, desse círculo de fogo fechado que tantas vezes vemos reproduzido na sociedade é que seu texto se dirige ao duplo destinatário, levando seu leitor criança ou adulto a pensar, sobretudo, na realidade em que se inserem.

Assim, educando como a vida, é que sua literatura se inscreve não só em seu contexto histórico de produção, mas ecoa aos ouvidos de seu duplo destinatário ainda hoje. E se nos livros *Os pássaros que gostavam de poesia* e *O carneirinho diferente*, a literatura é antídoto para a solidão e incomunicabilidade; em *O círculo*, é instrumento de conscientização incômodo que nos obriga a “ler levantando a cabeça” (2004, p. 29), como propôs Barthes, fazendo-nos ouvir Maria Lysia Corrêa de Araújo e descobrir “até mesmo o que talvez não tenha desejado dizer”.

Referências

- ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa de. *Os pássaros que gostavam de poesia*. Belo Horizonte: Ed. Comunicação, 1981a.
- ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa de. Gosto de escrever para crianças. Entrevista ao jornalista Adayr José. *Jornal de Letras*, ago., 1981b.
- ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa de. *O círculo*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1985.
- ARAÚJO, Maria Lysia Corrêa de. *O carneirinho diferente*. Belo Horizonte: Ed. RHJ, 1987.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

MOURA, Heleniara Amorim. *Passagens da Memória*: Ensaio biográfico sobre a artista Lysia de Araújo. 2015. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

A LEITURA POÉTICA DE BEATRIZ MARTÍN VIDAL: ALGUNS CONTOS DE FADAS E SEUS ENIGMAS

Maria Zilda da Cunha¹

Regina Célia Ruiz²

1. A força poética entre imagens e saberes

Beatriz Martin Vidal é natural de Valladolid, Espanha. Formou-se em Belas Artes, na Universidade de Salamanca e especializou-se na Escola de Arte de sua cidade natal. Artista premiada e reconhecida em diversas categorias, dedica-se à ilustração de contos, livros e publicações jornalísticas. Além da Espanha, já publicou para editoras de outros países como Itália, Austrália e México.

O trabalho de Martin Vidal insere o seu interlocutor em uma arte que concilia conceitos do fantástico com uma abordagem plástica figurativa, acentuando os elementos mágicos das formas. O olhar da artista espanhola, com frequência, nos instiga a entrar em um universo metafórico, envolvendo-nos em um repertório de narrativas ancestrais e no movimento que as imagens produzem ao transitarem em diferentes tempos e espaços.

Seu projeto estético lembra-nos a lição de Aby Warburg (1866-1929), acerca de movimentos presentes na materialidade da obra de arte, de uma singularidade inquietante, que nos faz aprofundar o olhar. O estudioso fala da sutileza de algo, tal como a fluidez percebida no caminhar das ninfas que, sem atravessar um tempo cronológico, acompanha a trajetória da humanidade. Para Aby Warburg, a Antiguidade permanece viva, reverberando em épocas posteriores (*Nachleben*), vida póstuma, sobrevivência, e, os artistas trarão, em suas obras, elementos de épocas anteriores, para que o apreciador da imagem possa perceber, nos detalhes, os tênues fios que fazem a ponte entre passado, presente e as promessas do devir, sinalizando caminhos percorridos e desvelando movimentos que atravessam tempo e espaço.

Com efeito, Martin Vidal parece saber engendrar a *Nachleben* warburguiana – (épocas permanecem vivas) em um universo incomum de ficcionalidade,

¹Docente na Universidade de São Paulo, na área de Literatura Infantil e Juvenil e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

²Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

intertextualidade e de metaficcionalidade literária, não apenas no plano verbal, como verificamos com frequência na narrativa contemporânea de recepção infantil e juvenil, mas leva-nos a depreender, sobretudo, um trabalho que agencia singularidades que se espriam pelos processos de criação de um texto literário, exibindo e matizando-os em termos verbo-visuais.

A produção livresca de Beatriz Vidal compreende títulos como *Secrets* (2008) - o seu primeiro livro como autora e ilustradora; *Bird* (2015); *O pacto do Bosque* (2015); *Enigmas* (2016); *Caperuza* (2016); *Iris* (2017), *Querida Tía Agatha* (2018). O livro *El truco más asombroso del mundo* (2018), ganhou uma menção honrosa no concurso de álbuns ilustrados da Biblioteca Insular de Gran Canaria.

Dois textos de livros publicados serão foco de nossa leitura neste capítulo, a saber: *Caperuza* e “La Bela Durmiente”. A perspectiva comparatista, pela qual somos movidos a análises, permite estabelecer correlações no escopo da temática, estrutura narrativa e diálogos de tempos e culturas além de transposições intersemióticas. Perspectiva que reconhece positivamente a diversidade, a multiplicidade, a reciprocidade, promovendo intercâmbios teóricos e metodológicos entre diferentes artes e territórios do saber, elaborando-se como um espaço reflexivo para a compreensão sensível e a crítica do fenômeno literário.

Convirá lembrar, no entanto, que a obra dessa artista plástica é algo que desassossega. Independente da escolha que façamos, nosso olhar enfrenta desafios, nossa percepção torna-se inquieta e qualquer intelecção será sempre parcial. A complexidade que engendra sua composição visual-poética vela cuidadosamente a intraduzibilidade, transmutando eficazmente a invisibilidade em forças pulsantes do visível. Como um signo de invasão, a leitura faz-se pela via de uma “crueldade delicada”, usando a concepção do grande poeta e pensador Luís Serguilha (2021). Nesse sentido, ler é encontrar pontos vibráteis, pois somos movidos a pensar o impensável. Toda a força da leitura é apenas metamorfose do olhar, transmutação. Experiência de linguagem.

O signo estético é inseparável do enigma do ser e das linguagens em devir. Nesse sentido, se há uma exigência é a de um frequente “aprender a ler”, posto que o

ato de leitura nos levará ao imprevisto, protegido por fantasmas da história, mas sob a ameaça constante em face do desconhecido.

Desse modo, em face do conflito de paradigmas e de interpretações próprio de nossa época, qualquer leitura evoca uma arbitragem ética, que permita por sob consideração a estética do inacabado. Capaz de articular a lei (forma) e a promessa (estética) na experimentação da fulgurância frágil, da qualidade de sentimento, quase-sigilo que, fenomenicamente, engendrará o ser da arte como a presença constante do enigma.

Com esses pressupostos, que ancoram algumas faces de uma pesquisa mais ampla voltada aos estudos da literatura infantil e juvenil, entendida por nós como um universo tecido de múltiplos e complexos fios, no âmbito das temáticas, das texturas verbo-visuais, da hibridez de linguagens, da materialidade e design do livro, como vem se apresentando na contemporaneidade, traçamos vias de leitura de duas produções da autora e ilustradora.

2. Histórias de fantasmas

Em tempos de infindáveis avanços tecnológicos e suportes digitais, o ser humano encontra-se inquieto, sempre em busca de preencher as frestas que se abrem no caminhar e recontar de cada narrativa. As respostas para suas inquietações, para os enigmas que se formam conforme os passos de sua caminhada necessitam de um mergulho no vórtice de sua própria história, na interioridade da alma, um reencontro com um não-lugar, com o indefinido, um estado de suspensão que nos faz retomar os nossos inícios. Nessa retomada, os contos de fadas ganham importante destaque. Nas contações ao redor da fogueira, nas sábias palavras dos nossos antepassados estão cunhadas as questões existenciais vividas e revividas pelo homem, questões que perpassam os tempos, e continuam a alimentar os enigmas da humanidade. E é nessa seara de reflexões que os contos de fadas deixaram de ser vistos como entretenimento infantil e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo (COELHO, 2012, p. 23).

George Didi-Huberman, em a *Imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*, retoma, com apaixonada tomada de posição, as

ideias de Warburg. E o faz confrontando os paradoxos abertos pelas potências fantasmáticas da imagem. Seu texto lúcido evoca os mais interessantes recortes do universo warburguiano e os conceitos que o historiador formula sobre a sobrevivência das imagens. Em uma passagem dessa obra, denominada “Epílogo do pescador de pérolas”, lemos uma expressiva reflexão que ele retoma de Warburg:

Os personagens de contos de fadas, assim como os fantasmas, sempre manifestam certa propensão para a melancolia: nunca chegam a morrer. Seres da sobrevivência vagueiam como *dibuk* por algum lugar entre um saber imemorial das coisas passadas e uma trágica profecia das coisas futuras. (HUBERMAN, 2013b, p. 427)

Não é ilícito pensar que tais conexões não só são possíveis, mas que também permitem refletir sobre o modo como, em tempos nos quais novas forças vigoram, enquanto outras muito antigas parecem ou mesmo parecem mortas, há uma magia (como a da biblioteca de Warburg e suas conchas e pérolas a revelar que nada morre por completo) desvelando com seus sinais algo que está ali por recomeçar. De fato, isso ocorre com a sobrevivência desses contos que se tornaram clássicos, os quais colocam em convergência o enigma humano, o movimento e a memória. Os contos de fadas, em sua materialidade, são histórias de fantasmas, imagens sobreviventes.

Figura 1 – Série The Briar Rose – “The Rose Bower”, de Edward Coley Burne-Jones



Fonte: Disponível em: <https://arthur.io/art/edward-burne-jones/the-rose-bower-from-the-legend-of-briar-rose>. Acesso em: 17 fev.2022.

A imagem acima traz a habitação de uma jovem adormecida cercada pelos seus criados, num ambiente decorado em que rosas circundam a cortina ao fundo; é uma obra do artista britânico Edward Coley Burne-Jones, (1833–1898), designer associado ao movimento pré-rafaelita, cujas obras incluem os vitrais St. Philip's Cathedral, Birmingham, St Martin in the Bull Ring, Birmingham, Holy Trinity Church, Sloane Square, Chelsea, St Peter and St Paul parish church in Cromer, St Martin's Church in Brampton, Cumbria (the church designed by Philip Webb), St Michael's Church, Brighton, Trinity Church in Frome, All Saints, Jesus Lane, Cambridge, St Edmund Hall, and Christ Church, two colleges of the University of Oxford, entre outros. Burne-Jones trabalhou também com materiais como *crafts*, cerâmica, tapeçaria, joalheria. A obra reproduzida acima pertence a um conjunto de quatro pinturas: *Briar Wood*, *The Council Chamber*, *The Garden Court* e *The Rose Bower*.

The Rose Bower, que intitula a tela de que vemos a reprodução, contém como inscrição um poema de William Morris (1834 –1896)³:

Here lies the hoarded love, the key
To all the treasure that shall be;
Come fated hand the gift to take
And smite this sleeping world awake.

O quadro de Burne-Jonestrax, em um cenário similar à emaranhada teia de ramos e rosas, a figura da moça adormecida a esperar por sua propriedade recém-acordada, como se sonhasse embalada pelo silêncio da voz do destino. O nosso olhar, ao voltar-se para a tela, reconhece, seguramente, a sua remetência à narrativa da bela jovem princesa que, por maldição de uma fada má, adormeceu por cem longos anos. Esse conto que se tornou um clássico da literatura infantil e juvenil será motivo de retomada para Beatriz Vidal, com um trabalho de singular densidade e beleza, como analisaremos a seguir.

II. 1 La Bella Durmiente

Que sonho?

Le habló alguna vez a alguien

De todo lo que ocurrió durant

Esos cien años de vida secreta? (MARTIN VIDAL, 2016)

³Disponível em: <https://arthur.io/art/edward-burne-jones/the-rose-bower-from-the-legend-of-briar-rose>. Acesso em: 17 feb. 2022.

Nessa cápsula narrativa, tem-se a sobrevida do evento relacionado à moça adormecida e algumas das perguntas que esta história pode suscitar.

E se não podemos com exatidão traçar os primeiros indícios da história em que princesas ficam adormecidas: seus destinos, o que ocorreria em seus sonhos (elas os teriam?), nesses anos de vida secreta (que enigmas estariam cifrados?), nossas fontes podem nos levar a alguns ecos de relatos e figurações espectrais de suas protagonistas, fantasmas que se escondem em suas formas e sombras: na mitologia nórdica, por exemplo, encarnam-se na figura das Valquírias. Estas eram mulheres guerreiras que tinham como função entrar nos campos de batalha e escolher quem vencia ou perdia, conforme as ordens do deus Odin. Régis Boyer comenta sobre a Valquíria:

[...] ela é matadora de homens – em sua qualidade de mensageira de Odin, é bem verdade, e de executante de suas sentenças – mas é, ao mesmo tempo, uma sedutora: não há quem resista a seus encantos propriamente mágicos.
(BOYER, 1997)

Caso desobedecesse a Odin, a Valquíria seria punida severamente, como constatamos com a passagem de Brunhilde. Odin a enviou ao campo de batalha, de modo que ela proporcionasse a vitória para um guerreiro, mas, por descuido, acaba por tirar a vida daquele que deveria ser o vencedor. Odin, furioso, a condena a um sono eterno, que apenas se encerraria quando um homem passasse pelo local e a libertasse. Ele a prende em um salão rodeado por fogo. Brunhilde pede que, ao menos, possa ser salva por um homem que não conheça o significado do medo. Desobedecer a Odin implicaria em um confinamento ao casamento, à perda da virgindade e ao afastamento dos campos de batalha, o que tornaria uma Valquíria, em uma mulher comum.

Reminiscências da princesa encontram-se, também, no romance de cavalaria *Perceforest*, “um original latino, de autor desconhecido e datado do século XIII. Entre os episódios romanescos há um semelhante ao da ‘Bela Adormecida’, entre o cavaleiro Troylus e a bela Zellandine, adormecida” (COELHO, 2010, p. 97). *Perceforest* é composto por seis livros escritos nos Países Baixos, entre 1330 e 1344, com várias releituras e reescritas. Em uma das versões, a princesa Zellandine apaixona-se por Troylus; seu pai pede para que ele realize tarefas para provar que é digno da filha,

enquanto ela cai em um sono encantado. Troylus a encontra, e ela engravida durante esse período de sono. Quando a criança nasce, tira do dedo da mãe o linho que a fez dormir.

Com Zelandine, chegamos à obra de Giambattista Basile, *O Conto dos Contos*, e a narrativa “Sol, Lua e Talia”. A protagonista, Talia, filha de um homem de posses, recebe, ao nascer, uma previsão de que sua vida corria um grande risco, devido a uma farpa de linho. Quando moça, ela espeta uma farpa no dedo e desmaia. O pai, acreditando que a filha estivesse morta, acomoda-a em uma poltrona, tranca a casa e vai embora, na tentativa de esquecer o mal que lhe havia acontecido. Um rei a encontrou, encantou-se pela moça adormecida e “colheu dela os frutos do amor”. Após nove meses, nascem Sol e Lua, que, ao tentarem sugar o seio da mãe, acabam sugando seu dedo, retirando a farpa que a mantinha adormecida. O rei era casado. Sua esposa descobre o ocorrido, tenta matar as crianças e Talia, mas acaba morrendo quando o marido descobre suas intenções. Talia e o rei casam-se e vivem felizes para sempre.

Na versão de Charles Perrault (1697), “A Bela Adormecida no Bosque”, apresenta um rei e uma rainha que desejavam muito ter filhos; ela engravida e, no batismo da filha recém-nascida, são convidadas sete fadas, sendo que uma, a mais velha, não foi convidada. Esse fato faz com que a fada esquecida lance uma maldição, predizendo que a princesa furaria o dedo com um fuso e morreria; uma das fadas ameniza o feitiço, fazendo com que a moça não morra, mas caia em um sono profundo por cem anos, aguardando a chegada de um príncipe que a acordaria. Após o tempo determinado, a princesa acorda, logo em seguida chega o príncipe; eles se apaixonam e após dois anos de encontros, nascem Aurora e Dia. Após a morte do pai, ele assume sua união com a nova rainha e a leva, com seus filhos, para o seu reino. Lá deixa a família aos cuidados de sua mãe, uma ogra, e parte para a guerra. A mãe tenta devorar a nora e os netos, mas acaba sendo impedida pelo filho. Na versão dos Irmãos Grimm (1812), tem-se praticamente a mesma trama com as fadas e a maldição que acomete a princesa. Mas o desfecho, para atender às necessidades da sociedade burguesa, para

quem os irmãos escreviam, sofre alterações. Nessa versão, a princesa é acordada com o beijo do príncipe e, logo em seguida, eles se casam, e “são felizes para sempre”.

Ao fim e ao cabo, retomando a reflexão de Aby Warburg, trazida por Didi-Huberman (2013b), personagens de contos de fadas, como os fantasmas, nunca chegam a morrer. São seres de sobrevivência, sempre estão “em algum lugar entre um saber imemorial das coisas passadas e uma trágica profecia das coisas futuras”. O fato é que o fantasma que atravessa uma obra de arte estará presente antes, durante e depois da leitura do objeto/livro que a corporifica, a sua encarnação é singular exatamente pelo fio da intertextualidade. Além disso, fortalece-se pela peculiaridade de uma narrativa que se faz metaficcionalmente - este repensar acerca do próprio fazer literário -, cujas marcas estão no questionamento e na autorreferencialidade, como se encontra em obras de Martin Vidal:

De todo lo que ocurriódurant
Esoscien anos de vida secreta? (MARTIN VIDAL, 2016)

Estratégia que, com foco na própria linguagem, espreita uma ação subjacente ao ato da leitura, perceber a subversão do pacto da ficcionalidade de uma narrativa (tradicional):

Que soño?
Le habló alguma vez a alguien? (MARTIN VIDAL, 2016)

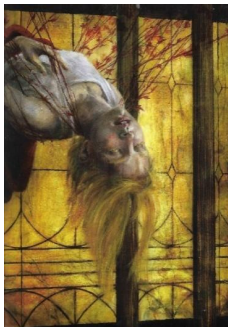
Além dos fios dos múltiplos intertextos que evoca, em Martin Vidal manifesta-se a intromissão de uma consciência autoral que move a ficção para o voltar-se sobre a ficção, para incluir dentro de si mesma um comentário e uma reflexão acerca de sua própria narrativa, da questão que tematiza, do gênero no qual se insere, sobre os enigmas que cifra. Ao leitor, abrem-se os bastidores da criação para que ele possa acessar e refletir sobre o processo de *poiesis*. O leitor encontrará o fazer literário como matéria-prima para a (re)construção da obra, como se pudesse retirar de seu próprio sangue⁴ a força viva de sua existência, ao entrar em território de outros tempos, tornando-se responsável pela sobrevivência das imagens e da força de sua reaparição,

⁴Aqui nos reportamos à frase de Edgar Wind “toda tentativa de desvincular a imagem (inclusive a artística) de seus laços com a religião e a poesia, o culto e o drama, é retirar-lhe seu próprio sangue”. (WIND apud DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 41). Esses laços amalgamam-se às imagens sobreviventes.

de seu “pós-viver”. O nosso *dibuck*, o fantasma de nossa pesquisa em Literatura para crianças e jovens, em nosso tempo e de seu futuro.

Além disso, vale lembrar que ao leitor serão exibidos as estratégias e impasses empregados na elaboração do texto literário, concebido como objeto cuidadosamente edificado. Seu ato de leitura torna-o uma espécie de coautor se aceitar o convite de participar dessa densa tarefa. “La Bella Durmiente” (MARTIN VIDAL, 2016) é obra que, além de empregar as estratégias metaficcionalis no plano do verbal, o faz magistralmente no registro da visualidade.

Figura 2 – Imagem do livro *Enigmas*, de Beatriz Martin Vidal, 2016



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thules Ediciones SL, 2016.

Encontramo-nos aqui com o retomar do texto clássico, ecoando a narrativa verbal, pela figura visual de uma personagem. Notamos que se entremeia agora uma forma ancestral e mítica de narrar, pela qual há a corporificação da história contada, por meio de um elemento importante de um relato, quiçá transitório, entretanto, repleto de significações. A figuração do evento narrativo dá-se por meio da imagem da protagonista. Tem-se algo análogo ao que nos traz Warburg⁵ sobre as obras artísticas

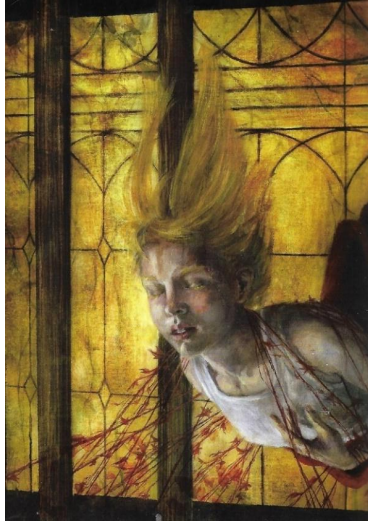
⁵Na perspectiva assumida pelo historiador sobre a história da arte.

como objetos que “se exprimem por extratos, blocos híbridos, rizomas” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 25), engendrando “complexidades específicas, retornos frequentemente inesperados e objetivos sempre frustrados” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 25). Na perspectiva assumida pelo historiador sobre a história da arte, pela qual “as boas imitações” cedem espaço a “um modelo fantasmal que se exprime por obsessões e remanências” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p.25), há um modelo tensivo que se processa pela vontade de identificação e necessidade de alteração.

Os sintomas dessa corporificação fantasmática, aqui na obra em exame, apresentam-se com a imagem de uma personagem presa, tal uma “alma penada” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 27), um fantasma que se encarna na página (dupla), uma figura feita de linhas, formas, sombras, uma forma humana, feminina, passional, fixada em um momento de intensidade física, atada em um cenário quase disforme, uma página que se apresenta com beleza e poesia atemorizante, gerando, em seu conjunto, estranhamento para o leitor.

Estranhamento e poder, lhes são propiciados pelo manuseio do objeto livro e pela alteração que esta ação confere ao cenário – que ganha outra iluminação, a força do ar faz-se visível, a figura feminina movimenta-se em outra direção, mantendo, no entanto, o modelo tensional entre o reconhecer e o alterar.

Figura 3 – Imagem (invertida) do livro *Enigmas*, de Beatriz Martin Vidal, 2016



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thules Ediciones SL, 2016.

“La bella Durmiente” pertence a um conjunto de 13 contos inseridos em um livro intitulado *Enigmas*, obra de grande profundidade e muita beleza. É a primeira história. O verbal, que apresenta a narrativa em tessitura verbo-visual, iconiza-se amalgamando-se à potencialidade da imagem que enredará a narrativa, obrigando o leitor a refazer sua leitura e deslocar o seu olhar em busca de índices dados pelo recurso visual da pontuação (?). São as perguntas que fazem o interlocutor, ainda aturdido, ir à busca de pistas intertextuais para reconhecer a conexão entre a promessa do título, os enigmas propostos pelas perguntas e a potência atemorizante da imagem na página dupla. A narrativa possui, assim, a força indômita de um processo de criação que se fia por intertextualidade, mas sobretudo se disponibiliza para a construção de uma narrativa metaficcional, cujo processo de elaboração está na brecha entre o sistema semiótico que engendra o universo sógnico e fenomênico da obra e a sua conjectura de pertencimento a um sistema instituído (o conto já conhecido).

Nota-se o impasse na criação da personagem (sua refiguração) por meio de sintaxes híbridas, resultantes da habilidade de manipular a linguagem de uma forma

visual e espacial. Sugerido primeiramente pelo título, será enfatizado por outras sugestões enlaçadas na trama verbo-visual, remetendo-nos à adormecida / sonho / algo belo, mas submergido, preso com amarras, seguro, mas também livre. São verbos de ação que projetam as perguntas, há uma intromissão no universo do onírico: *Que sonho?* A inércia e a imobilidade da jovem passam a contrastar com a sugestão do sonhar – complexa atividade psíquica. Outras estratégias, como o uso do verbo falar também de ação, por exemplo: *Le habló alguma vez a alguien*, também adensam o pendular movimento entre a imobilidade e a ação. Entre a morte e a vida. Entre o desfalecer e a face erótica da figura da jovem de boca vermelha, olhos cerrados, cabelos ao vento, mãos em pose de bailarina próxima ao seio – como se vê na imagem.

Personagem, conflito, tempo e espaço não se configuram apenas pelas sugestões do verbal, mas nas sintaxes que se estabelecem entre verbo e imagem, memória e desafios do desconhecido, mais complexas formas feitas de linhas. A linha e a vida carregam em si uma referência ao tempo, posto serem produto de um movimento - do ponto para alguma direção indicam sempre um percurso que irá ligar duas porções da experiência conforme diria Charles Sanders Peirce (1794). As linhas emaranhadas tomam direções – e mesmo que possam não coincidir com experiências do mundo visível –, condensam em sua tensão a forma mais densa e concisa da infinidade de possibilidades do movimento. A dilatação do sentido e a profundidade intensificam-se no cenário pelo jogo de luz e sombra, na página dupla da imagem, atingindo maior força de vibração com a parte mais iluminada da tela. Os sentidos são tramados pelo movimento da mão e do olhar do leitor, evocando qualidades de sentimento e necessidade de intelecção.

Assim, traça-se, em percurso de fios intertextuais, um discurso ficcional que engendra um discurso crítico em razão dos desafios alinhados ao processo de construção. Ao leitor se disponibiliza um modo de desenvolver pensamento acerca da textualidade, do discurso ficcional, e sobretudo um pensamento crítico sobre a ocorrência de estereótipos que acabam por se constituir ao longo da movência de dadas narrativas.

Em “La Bella Durmiente”, de Beatriz Martin Vidal, verbal e não-verbal tecem a potência narrativa do conto, abrigo de todas as princesas metaforicamente adormecidas, uma conjuntura de muitos fios somados aos ecos de nosso repertório.

Diante da obra, enfrentamos o paradoxo de que nos fala Didi-Huberman (2013a). Ficamos entre o visível, e instigados pelo invisível. Enfrentamos a imagem para buscar os seus não-ditos, uma força concentrada na potência do que não vemos e precisa ser visto, algo que se encontra mergulhado no vórtice da narrativa.

Ao primeiro olhar, evoca-se um estranhamento, somos invadidos pelo silêncio, uma solidão que nos perturba. A personagem retratada parece pendurada em galhos vermelhos ou talvez uma teia que a entrelaça, suspendendo-a no ar. Um estado de suspensão que provoca o retorno do olhar: o que vemos também nos olha. Há um movimento que percorre a cena, uma brisa que sopra os cabelos e as vestes. A moça parece balançar com o vento; sua mão esquerda toca o coração em um gesto lembrando uma bailarina. Ao fundo, uma claridade: o sol ou o fogo. Entre a moça suspensa e a luz, uma grande estrutura de porta ou janela. Uma grande dúvida paira no ar: estaria a moça morta ou dormindo?

No jogo que a materialidade do livro nos oferece, podemos inverter a imagem e motivarmos o olhar sob um novo cenário. A brisa que sopra o cabelo e a roupa da personagem é sentida sob outro ângulo. Seus olhos fechados parecem desfrutar do frescor desse vento, que inunda o ambiente e a faz balançar suspensa por galhos que a abraçam suavemente. Ela parece voar ou dançar. Sua mão de bailarina continua a tocar seu coração em uma suave coreografia Saímos de um estado de desconforto para um ambiente em que quase sentimos o movimento provocado pelo vento.

3. Caperuza

A outra obra de que nos ocupamos, neste capítulo, é livro que encena a narrativa de Chapeuzinho Vermelho e que forneceu material para a elaboração de um texto a ser publicado no livro *Linguagens verbo visuais e do design em urdiduras poéticas* (CUNHA; GARCIA, 2022), como poderá conferir o nosso leitor.

Trata-se de uma obra cuja composição traz códigos de sistemas semióticos diversos: pintura, fotografia, teatro, cinema, dança, que se enlaçam, e cumprem com o

propósito de apresentar uma história deveras fragmentada, à espera do olhar e repertório do leitor.

Figura 4 – Imagem do livro *Caperuza*, de Beatriz Martin Vidal, 2016.



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Caperuza*. Barcelona: Thule Ediciones SL, 2016.

São vários os recursos de linguagem que ativam cintilações eróticas, enquanto outros evocam expressões do jogo vida e morte, insinuando a devoração pela metamorfose, a violência, que subjazem à versão mais antiga dessa narrativa da menina e o lobo. Da fricção entre linguagens, adensa-se uma face intensa da poesia. De forma lírica, tramam-se sistemas diversos de signos dinamizando a narratividade, o enredo, consubstanciando tempo e espaço pela elaboração plástica. O receptor, a cada fio que se corta, faz com que, de alguma forma, renasça com força singular para ser reatado. Nesse sentido, figura-se, também, o ler como devorar. O leitor é presença necessária como um grande devorador – em “uma devoração que perpetua o objeto devorado em seu ser, processo criativo de transcrição, assimilação do objeto que o faz renascer em traduções renovadas” (CUNHA, 2017, p. 224).

Martin Vidal, tangenciando o conceito de “sonho dentro do sonho”, como nos inspira Carroll com suas *Alices*, traz um jogo intrigante, num espaço bosque/livro, no qual as distinções se desvanecem, na medida mesma em que o sonho se retrai. O protagonismo e a atuação, o tempo e o espaço engendram-se em metamorfoses. Seriam manifestações oníricas? Ilusões que têm lugar num palco, na cena fílmica, na

pintura, na página plana do livro? A partir de uma conjuntura de jogos de linguagens, com a fragmentação narrativa, com a identidade fugidia das personagens, com enlances intertextuais que guardam células de outras narrativas ancestrais, são artisticamente agenciadas relações complexas com esta época de transições em que vivemos.

Com frequência, quando pousamos nosso olhar sobre uma imagem de arte, vem-nos a irrecusável sensação do paradoxo. O que nos atinge imediatamente e sem desvio traz a marca da perturbação, como uma evidência que fosse obscura. Enquanto o que nos parece claro e distinto não é, rapidamente o percebemos, senão o resultado de um longo desvio – uma mediação, um uso das palavras. (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 9)

Cada traço abre-se para o “entre”, o momento da ação reflexiva do que se olha. Há um choque entre o conhecido e o desconhecido, e o lampejo produzido a cada encontro, a cada olhar. As imagens acompanham o tempo do leitor, o tempo do ir e vir de cada página. Nem tudo é dito, nem tudo é visível. E, assim, a narrativa se compõe. Passado e presente contam a história.

Figura 5 – Imagem do livro *Caperuza*, de Beatriz Martin Vidal, 2016.



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Caperuza*. Barcelona: Thule Ediciones SL, 2016.

Quando a imagem incita os nossos sentidos, levando-nos a revolver nossa memória e pensamentos, buscamos, no âmago da nossa história, o diálogo que se trava entre o que vemos e o reverso que se dá, quando a mesma imagem nos olha. Há uma potência que envolve essa ação reflexiva do ato de ver, e não se trata da potência do que vemos, mas sim e, principalmente, do que não é visto, do que não é dito: “a

potência-de-não é uma resistência interna à potência, que impede que esta se esgote simplesmente no ato e a impele a voltar-se para si mesma” (AGAMBEN, 2018, p. 73).

Diante daquilo que se vê, inicia-se o mergulho na história, uma mescla de presente e passado unindo-se em diálogo com um repertório. Um olhar para a obra ressoando no próprio percurso. A história é um campo aberto, não se encerra no presente, evolui de forma constante:

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (BENJAMIN, 1994, p. 223)

As reminiscências ressoam à medida que os lampejos do passado travam embates com o presente. Há um choque entre os dois tempos e marca-se o momento do relâmpago, na mínima fração que anuncia o descontínuo da temporalidade.

A imagem se apresenta, abre uma nova percepção, justamente no espaço da fratura, aquela que surge após o embate instaurado entre passado e presente, reverberando em toda a história. “A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura” (BENJAMIN, 2009, p. 505).

Figura 6 - Capa do livro *Caperuza*, Beatriz Martin Vidal, 2016.



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Caperuza*. Barcelona: Thule Ediciones SL, 2016.

A face dialética da imagem não é fixa, ela abarca a cisão do encontro entre *o que foi* e *o agora* que se apresenta. Olhar para a imagem, percebendo esse espaço da cisão embasa a consciência, não do momento, mas de toda a trama que prepara o que ainda virá. Há um “não-saber” implícito quando se olha uma imagem. Instauram-se

conflitos internos que motivam o leitor, o pesquisador à investigação. Didi-Huberman (2013a) nomeia de “sintomas” essa inquietação, o desejo manifestado de ultrapassar a fresta do não visível, dos não ditos. O primeiro para quem ultrapassa o visível é chamado por Didi-Huberman de “rasgadura”, “a primeira palavra, a primeira aproximação [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 186). O sintoma refere-se à potência dessa rasgadura:

Diz a insistência e o retorno do singular no regular, diz o tecido que se rasga, a ruptura de equilíbrio e o equilíbrio novo, o equilíbrio inédito que logo vai se romper. E o que ele diz não se traduz, não se interpreta, e se interpreta sem fim. (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 212-213)

E, no jogo dialético do tempo em que história e temporalidade se misturam, *Caperuza* compõe-se na fissura que se abre entre as memórias do conto popular e a releitura contemporânea, marcada pela ambiguidade e múltiplas linguagens. O choque temporal e o caráter da imagem dialética anunciados por Walter Benjamin são aparentes em *Caperuza*. Há a necessidade de um leitor cúmplice para que a narrativa se desenvolva.

Não há que escolher entre o que vemos (com sua consequência exclusiva num discurso que o fixa, a saber: a tautologia) e o que nos olha (com seu embargo exclusivo no discurso que o fixa, a saber: a crença). Há apenas que se inquietar com o *entre*. Há apenas que tentar dialetizar, ou seja, tentar pensar a oscilação contraditória em seu movimento de diástole e de sístole (a dilatação e a contração do coração que bate, o fluxo e o refluxo do mar que bate) a partir de seu ponto central, que é seu ponto de inquietude, de suspensão, de entremeio. É preciso tentar voltar ao ponto de inversão e de convertibilidade, ao motor dialético de todas as posições. É o momento em que o que vemos justamente começa a ser atingido pelo que nos olha – um momento que não impõe nem o excesso de sentido (que a crença glorifica), nem a ausência cínica de sentido (que a tautologia glorifica). É o momento em que se abre o antro escavado pelo que nos olha no que vemos. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77)

A cada imagem, abre-se a fratura, o espaço que aguarda o olhar e os sentidos criados pelo leitor.

Figura 7 – Imagem do livro *Caperuza*, de Beatriz Martin Vidal, 2016



Fonte: MARTIN VIDAL, Beatriz. *Caperuza*. Barcelona: Thule Ediciones SL, 2016.

Ambas as obras de Beatriz Martín Vidal, nas quais aportamos o nosso olhar, “La Bella Durmiente” e *Caperuza*, ao fim e ao cabo remetem a uma evocação à alma feminina - às ninfas, objeto de estudos de Aby Warburg, seres que se movimentam pelo tempo e espaço, metamorfoseando-se entre menina e mulher. A ninfa é um ser que sempre retorna, com a leveza de uma dançarina que se desdobra no tempo, camuflando-se em diversas imagens, múltiplas coreografias, deixando-se levar pela brisa, a que faz perdurar os fios das narrativas que compõem a história da humanidade.

As duas personagens encantam, envolvem-se na arte da dança em um movimento de *fantasmata*, descrito por Domenico da Piacenza, coreógrafo do século XV, como “uma parada repentina entre dois movimentos, capaz de concentrar virtualmente na própria tensão interna a medida e a memória de toda a série coreográfica” (AGAMBEN, 2012, p. 24). Com o “dançar por fantasmata”, o coreógrafo pretendia “expressar muitas coisas que não podem ser ditas”, assim como a imagem que camufla os não ditos, os não visíveis que exigem a transcendência do nosso olhar, provocando o atrito entre movimento e memória, uma referência ao Pathosformel de Warburg, a vida em movimento, o eterno vir a ser. “As Pathosformel são feitas de tempo, são cristais de memória histórica, ‘fantasmatas’ no sentido que lhe dá

Domenico da Piacenza, em torno dos quais o tempo escreve sua coreografia” (AGAMBEN, 2012, p. 29).

A obra de Beatriz Martin Vidal instiga nosso voltar ao alimento das narrativas que, ao longo do tempo, contam as nossas histórias. Fogo necessário para o sustento dos relatos e da nossa memória, ancorados nos fios do tempo, onde se inserem os principais enigmas que permeiam e conduzem a vida humana.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Ninfas*. Tradução de Renato Ambrosio. São Paulo: Hedra, 2012.
- AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o Relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. Tradução de Andrea Santurbano, Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura história da cultura*. Obras Escolhidas, v.1, 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOYER, Régis. Mulheres viris. In: BRUNEL, Pierre (Org.). Dicionário de mitos literários. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- BURNE-JONES, Edward Coley. Série The Briar Rose – “The Rose Bower.” Disponível em <https://arthur.io/art/edward-burne-jones/the-rose-bower-from-the-legend-of-briar-rose>. Acesso em: 17 fev. 2022.
- COELHO, Nelly Novaes. *O Conto de Fadas: Símbolos – Mitos – Arquétipos*. 4.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Manole, 2010.
- CUNHA, Maria Zilda; GARCIA, André Ming (Orgs.). *Linguagens verbovisuais e do design em urdiduras poéticas*. São Paulo: Ed.USP (no prelo), 2022.
- CUNHA, Maria Zilda. Entre livros e telas a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. In: GOMES, Álvaro Cardoso et al. *A literatura e o imaginário: diálogos transversais*. Curitiba, CRV, 2017.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da Imagem: Questão colocada aos fins de uma história de arte*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013a.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Imagem sobrevivente: História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto - Museu de Arte do Rio, 2013b.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- MARTIN VIDAL, Beatriz. *Caperuza*. Barcelona: Thules Ediciones SL, 2016.
- MARTIN VIDAL, Beatriz. *Enigmas*, Barcelona: Thules Ediciones SL, 2016.
- PEIRCE, C. S. Escritos Coligidos. *Os pensadores*, v. 36, São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- SERGUILHA, Luiz. Em Conferência intitulada: “Ler dentro da estética da deformação: experimentações da duração e da delicadeza da crueldade”. Ministrada em 10/12/2021, na USP, realização do GPPLCCJ, liderado pela Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha.

WARBURG, Aby. *Histórias de Fantasma para gente grande*: escritos, esboços e conferências. (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIVÊNCIAS POÉTICAS NA PRÉ-ESCOLA

Melina Sauer Giacomini¹
Flávia Brocchetto Ramos²
Marli Cristina Tasca Marangoni³

"[...] O vento é o mesmo: mas sua resposta é diferente em cada folha."

Cecília Meireles

1. Ateliês poéticos na pré-escola

Infância e poesia são entendidas por nós como territórios próximos. Ou melhor, já defendemos que poesia é casa da infância, lugar onde as infâncias fazem morada (MARANGONI; RAMOS, 2020). A poesia e as infâncias são livres. Na poesia, “a sonoridade, a imagem poética e a visualidade concretizam a potencialidade lúdica da poesia, em textos para “dar nó”, para dizer e cantar, para imaginar, investigar ou, ainda para ler e ver” (2020, p. 37). Para as autoras, a poesia “pode acolher o horizonte do leitor em formação, fazendo-se sua morada e desafiando-o a desenvolver sua sensibilidade estética e sua linguagem” (2020, p. 37). O estudo mostra que são “muitas as formas de a poesia se manifestar. São muitas as formas de as infâncias se colocarem. Mas esses dois mundos – poesia e infâncias – têm muitos pontos de intersecção” (2020, p. 47).

Com esse entendimento, a presente investigação é configurada como um estudo-piloto do projeto de pesquisa “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na Pré-escola”, para a dissertação de mestrado de mesmo título, que está em desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). O objetivo da pesquisa é investigar a relação de crianças da Pré-

¹Mestranda (bolsista PROSUC/CAPEs) no PPGedu da Universidade de Caxias do Sul (UCS). É professora da turma e quem ministrou os encontros no contexto dos Ateliês de vivências poéticas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3319471513879463>. E-mail: msauer@ucs.br.

²Doutora em Letras. Professora no PPGedu e PPGLet, UCS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1742135960263892>. E-mail ramos.fb@gmail.com.

³Doutora em Letras, UCS. Professora na Rede Municipal de Bento Gonçalves. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4549042852032510>. E-mail marli.ctasca@gmail.com.

escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD⁴ literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como um direito das crianças. A pesquisa proposta é empírica de âmbito qualitativo e pautada no Ateliê de vivências poéticas, uma metodologia criada para compor uma das fontes de evidência do estudo. As demais fontes de evidência são a observação dos registros fílmicos, registros escritos no diário de campo e recolha documental. Além disso, será um estudo de natureza exploratória delineado pela abordagem de estudo de caso (YIN, 2001).

O cata-vento remete ao lúdico da infância, por explorar o elemento presente no ambiente para gerar encantamento e deleite. Em sua proposta de “catar” os ventos poéticos que colocam em movimento a infância, o estudo busca abrigar as reações de crianças à leitura de poesia e dar-lhes visibilidade. Os ventos poéticos não são percebidos da mesma maneira por todos e, muitas vezes, é preciso aguçar os sentidos para ouvir sua espantosa canção. Ocasionalmente, não os vemos nem os ouvimos, mas observamos seus efeitos no balançar da paisagem, no seu leva-e-traz. Os versos de Cecília Meireles que abrem o presente texto nos provocam a pensar que, assim como cada folha responde diferentemente ao vento que a move, a experiência da leitura poética é singular, pois resulta das subjetividades que a acolhem.

O estudo-piloto aqui discutido refere-se a um ateliê de vivência poética realizado com 8 participantes, crianças da Pré-escola da Educação Infantil que têm entre 5 e 6 anos de idade, pertencentes à turma de atuação da professora-pesquisadora. Ao final dessa vivência, são elencadas as primeiras impressões acerca do ateliê poético e de como as crianças reverberam a leitura do texto lido para elas, notando as fragilidades e potencialidades dessa metodologia. O texto “Que bichos engraçados!”, de Maria Antonia Pietrucci Gonzalez, possibilitou a realização deste ateliê. Foi selecionado do PNLD literário de 2018, categoria pré-escola, gênero poema.

O “Ateliê de vivências poéticas: cataventos de poesia” ocorreu em 5 momentos, conforme a figura1.

⁴Programa Nacional do Livro Didático – livros literários selecionados do acervo do ano de 2018.

Figura 1 – Momentos dos “Ateliês de vivências poéticas”



Fonte: elaborada pelas pesquisadoras (2022).

O primeiro momento foi chamado “Ao sabor dos ventos”, no qual é proposto tempo lúdico para acolhida das crianças e preparação da recepção do texto, buscando ativar saberes prévios sobre a temática e/ou recursos poéticos empregados no texto, por meio de elemento mobilizador (o título, a ilustração, uma canção, um jogo ou brincadeira); o segundo momento, “Reviravento do poema”, no qual a leitura do texto selecionado foi realizada para as crianças; o terceiro momento, “Ventilando pensamentos e emoções”, no qual as crianças falaram sobre seus pensamentos, sentimentos, sensações acerca do texto lido por meio de algumas perguntas norteadoras; o quarto momento, “Ventando e inventando”, no qual as crianças puderam expressar como o texto reverberou, nesse caso, através de desenho; e, por fim, o quinto momento chamado “Roda dos ventos”, no qual as crianças sentadas em roda mostraram suas produções acerca do texto e falaram sobre elas.

O estudo-piloto foi realizado na sala de referência das crianças, em horário regular de aula. Foi realizado registro fílmico com uma câmera de vídeo e as crianças permaneceram nas suas mesas, usavam máscaras faciais e estavam distanciadas conforme os protocolos de segurança exigidos pela prefeitura da cidade de Caxias do Sul e da escola devido à pandemia da covid-19⁵. Ressaltamos que as crianças serão

⁵A Organização Mundial da Saúde – OMS (2021) refere que a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo Coronavírus, que foi descoberta em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China. A doença se espalhou mundialmente devido ao seu alto contágio, gerando uma pandemia que adentrou os anos de 2020 e 2021.

aqui nomeadas com nomes de poetas e escritores famosos da literatura brasileira, de modo que suas identidades sejam preservadas.

2. Ao sabor dos ventos

No primeiro momento do Ateliê de vivências poéticas, houve a mobilização para a recepção do texto. O texto escolhido para ser lido às crianças foi retirado do livro “Que bichos engraçados!”, de Maria Antonia Pietrucci Gonzalez, proveniente do PNLD literário de 2018, categoria pré-escola, gênero poema.

A mobilização foi feita por meio de um questionamento às crianças sobre o que elas entendem por rimas. Imediatamente algumas delas foram levantando as suas mãos para dizer o que sabiam sobre rimas e responderam aquelas que se sentiram à vontade. No Quadro1, observamos respostas de algumas crianças:

Quadro 1 – Respostas das crianças acerca do que é uma rima

CRIANÇA	O que é uma rima?
Ziraldo	Ah, é quando uma palavra que tem CO também tem CO no final.
Cecília	Rima são coisas que tipo uma palavra termina com TO e outra também termina com TO tipo, to..., ai tipo... tipo pro-je-to, pá-ti-o. Entendeu? Começa com a letra e daí rima.
Vinícius	Rima é uma palavra parecida tipo cola-bola.
Marina	É uma palavra que termina com... que começa e termina com o mesmo som, com a mesma letra.
Ruth	Rima é alguma coisa que termina com uma letra no final: espina-FRE, toma-TE!
Lygia	Uma rima é tipo feijão com macarrão. A mesma letra é combinada.

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Uma das crianças sinaliza que tem ideia proveniente de seus saberes anteriores sobre como uma rima é construída. Algumas trouxeram exemplos, como o caso de Cecília que complementou sua fala no diálogo com a pesquisadora, exemplificando uma rima conhecida, dizendo “Tipo aquela música da *Sopa do neném* (Palavra Cantada) que a gente fez com rimas um dia”. Com a colocação de Cecília, a pesquisadora convidou todas as crianças a cantarem a canção fazendo as rimas e,

então, começaram a cantar, inventando rimas na música como feijão-macarrão; sorvete-colete. Foi um momento espontâneo que cativou a turma para algo que já fazia parte do repertório vivido na escola e que auxiliou na retomada ou construção do entendimento sobre rimas.

Posteriormente, foi lançado o desafio de fazerem rimas com os seus nomes e todos os estudantes conseguiram realizá-las, associando a outros nomes e objetos. Aqui não é possível descrever as rimas realizadas com os nomes para não comprometer a identidade das crianças, mas a grande maioria conseguiu fazer a rima imediatamente, saltitando e levantando a mão para contar sua rima. Na sequência, foi solicitado que fizessem rimas com nomes de animais, iniciando por “gato”. Zivaldo imediatamente levantou a mão e disse “Rato! Rato! Rato!”. Depois foi questionado uma rima para “macaco” e Vinícius respondeu “Gato”, já Cecília “buraco”. Com a palavra “leão”, Lygia respondeu “pavão”, Ruth “feijão” e Cecília “macarrão”. E, por fim, a pesquisadora lançou a palavra “girafa”. A turma ficou um silêncio e então, a professora-pesquisadora soletrou a palavra devagar e silabicamente “gi-ra-fa”. Nesse momento, Marina levantou a mão e disse “Rafa”.

Como se pode perceber, as crianças foram capazes de fazer rimas simples com palavras do universo infantil, sejam elas seus nomes ou nomes de animais e objetos de seu convívio. Crianças pequenas têm apreço e curiosidade pelos animais, o que chama a sua atenção no primeiro momento e, da mesma forma, as brincadeiras com jogo de palavras e sons, que é o que uma rima propõe, aproximam as crianças de forma que elas se engajem na proposta. Esse início do ateliê poético chamado de “Ao sabor dos ventos” ajudou as crianças no preparo para a recepção do texto que veio na sequência, o qual constitui o próximo tópico desta reflexão.

3. Reviravento do poema

Nessa etapa da metodologia do Ateliê de vivências poéticas, as crianças foram convidadas a ouvir o texto. Foi combinado com elas que eu apenas leria o texto e não mostraria as imagens do livro, a não ser a capa, e todas concordaram que precisariam imaginar o conteúdo do poema, já que não veriam as imagens. A capa, o título e a autora do livro (figura2) foram mencionados às crianças. Elas, imediatamente, olharam

a capa e falaram sobre o que viam nela. Observaram a presença de animais, mamíferos, herbívoros e aves, expressando-se com suas palavras. Feito isso, o grupo entrou na fase da leitura.

Figura 2 – Capa do livro *Que bichos engraçados!*



Fonte: Imagem reproduzida da capa do livro (2021).

A leitura foi realizada pela professora-pesquisadora com o uso do livro, em tom de voz expressivo, na sequência do texto, sem pausas longas, apenas seguindo o ritmo do passar das páginas. As crianças sentadas ouviram a leitura e não a interromperam em nenhum momento, mas manifestaram algumas risadas e olhares entre si, percebidos nas gravações. O texto verbal contido no livro pode ser conferido a seguir:

Que bichos engraçados!
O urso Bolão só come pão!
A leoa Cora gosta de torta de amora.
O elefante Augusto só nos dá susto.
A girafa Sofia bebe água da pia.
O macaco equilibrista dá show de artista.
O galo Tuco é lelé da cuca
O cavalo Ventania tem muita valentia.
O tucano real é um cara legal.
A zebra listrada só dá risada.
O porco Janjão adora melão.
O pato Joca procura minhoca.
A gata malhada fugiu para a estrada.
Que bicharada mais engraçada!
(GONZALES, 2018)

Durante a leitura, quando foi lido um trecho em que um dos animais tinha o nome de uma das crianças da turma, esta espantou-se imediatamente, olhou para um

colega ao lado sorrindo (dava para perceber mesmo com a máscara) e depois arregalou os olhos, porque percebeu a coincidência que acontecera ali. Esse é um caso de aproximação com a obra, no qual a criança se identificou com algo que lhe era peculiar, fazendo com que o texto a abraçasse nesse instante.

4. Ventilando sentimentos e emoções

Ao término da leitura, a professora orientou que era o momento de cada um falar sobre o texto, sobre aquilo que poderia ter tocado a cada um, sobre seu entendimento, percepções e sensações. Monteiro disse imediatamente: “Tem rimas!”, assim como a colega Marina que verbalizou “O livro é só de rimas”. Já Cecília levantou a mão e comentou “Eu percebi que tem vários animais engraçados que fazem rima, tipo a girafa Sofia bebe água da pia!”. No argumento de Cecília, notamos que ela memorizou o verso lido no texto. Vinícius quis contar um outro exemplo de rima do texto e começou a falar: “O macaco equilibrista...” e não conseguiu terminá-lo. Como nenhuma criança tentou ajudá-lo, retomou-se o verso inteiro para ele: “O macaco equilibrista dá show de artista”. Então, a pesquisadora lançou uma pergunta a todas as crianças:

Quadro 2 - Falas sobre o trecho do livro

CRIANÇA	Falas sobre o texto “O macaco equilibrista dá show de artista”
Adélia	Que ele faz arte de malabarismo.
Vinícius	Que ele faz arte de palhaço.
Cecília	Arte de piruetas.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

No Quadro 2, percebemos a compreensão das crianças acerca do verso do texto. Elas relacionaram com aquilo que provavelmente conheciam sobre o macaco ou sobre a ação de um equilibrista, mais uma vez utilizando seu repertório prévio para compreensão do texto. Ao notar que as crianças pararam de falar, foram indagadas: “Tinha uma que dizia assim: O cavalo “Ventania” tem muita valentia. Por que será que o nome do cavalo é Ventania?” No Quadro 3, estão as respostas das crianças:

Quadro 3 - Falas sobre trecho do texto

CRIANÇA	Fala sobre o nome do cavalo “Ventania”
Cecília	Pra rimar com valentia. Por causa que sempre quando ele dá um coice, faz muito vento.
Ruth	Porque ele gosta de vento.
Marina	Porque ele corre tão rápido que ele ama o vento
Monteiro	Porque ele gosta de vento.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

O questionamento sobre o nome do cavalo Ventania e seu significado foi uma ação mediadora empregada para que falassem mais sobre o texto lido. Pelas falas, pareceu-nos que a ação ajudou na construção do seu entendimento. Duas crianças, Ruth e Monteiro, associaram o nome “Ventania” ao fato de o cavalo gostar de vento; já Sofia e Marina fizeram relações um pouco mais complexas relacionadas ao movimento do coice e da corrida do cavalo relacionando ao vento.

Na sequência, a pesquisadora fez mais uma tentativa para que falassem mais sobre o texto e disse “O galo Tuca é lelé da cuca. O que será que quer dizer isso?” As respostas podem ser conferidas no quadro 4.

Quadro 4 - Falas sobre o trecho do texto

CRIANÇA	Falas sobre o texto “O galo Tuca é lelé da cuca”
Cecília	Lelé da cuca significa que é maluquinho.
Monteiro	Porque ele gosta de cuca.
Ziraldo	Que ele é doidinho da silva.
Vinícius	Porque ele é muito gordo e muito maluco.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Observamos, outra vez, que as crianças associaram o significado do texto a partir de algo que já conheciam ou já ouviram falar, relacionando ao termo “maluco” e “doido”. Até o jeito de expressar pode ser notado com os diminutivos destas palavras ou gírias, como o caso do “doidinho da silva”, proferido por Ziraldo. Ruth tentou

argumentar algo relacionado à cabeça, mas referiu que não conseguia explicar. Contudo, durante a gravação do vídeo em que se lia o texto às crianças, foi possível ver que ela fez movimentos com as mãos, girando os dedos na lateral da cabeça, mostrando que entendera o que significa o termo “lelé da cuca”. Monteiro, entretanto, associou “cuca” ao alimento cuca, uma espécie de bolo ou pão doce consumido na região da cidade onde o estudo foi realizado.

O texto selecionado para este ateliê contava com animais e rimas simples que não suscitaram muitas emoções por parte das crianças. Contudo, a pesquisadora insistiu em perguntar se o texto fazia com que se lembrassem de algo, de um acontecimento ou sensações afetivas. As crianças começaram a relatar situações mais concretas acerca do texto, tal como pode ser visto no quadro 5.

Quadro 5 - Sensações e pensamentos acerca do texto

CRIANÇA	Sensações acerca do texto
Cecília	Eu lembrei da cachorrinha da minha vó que se chama Amora. Eu senti a falta do Beto Carrero que tinha vários animais.
Marina	Eu lembrei de uma amiga do meu pai que amava girafas. Eu lembrei que fui no zoológico e vi um macaco. E eu lembro uma onça que eu vi. Saudade do zoológico.
Ruth	De quando a gente foi viajar num lugar eu vi uma girafa, no Beto Carrero!
Vinícius	Eu lembrei da Cecília!
Monteiro	Senti a falta do zoológico.
Adélia	Eu lembrei de plantar na horta do vô.

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Cecília associou o verso do texto “A leoa Cora gosta de torta de amora” com a cachorrinha da avó de mesmo nome. Marina, Ruth e Monteiro associaram o texto aos animais de zoológico. Adélia relacionou o texto com a ação de plantar na horta do avô e, mesmo parecendo que a sua resposta seja desconexa da proposta do texto, não se pode dizer que ela não teve sensações genuínas. No geral, as crianças expressaram-se a partir daquilo que são, daquilo que faz parte de seu universo e conhecem. De alguma

forma, entendemos que é preciso valorizar a sensação da criança, mesmo que seja desarticulada do texto, porque ela tem uma vontade e um desejo de falar e de ser ouvida. Aquilo que profere é subjetivo, então não podemos dizer se está correta ou incorreta, porque não há respostas certas para as sensações que um texto poético ou um poema ou qualquer texto literário possa reverberar em alguém, sobretudo em uma criança. Nesse sentido, em entrevista para a revista Gestor escolar, Zilberman pontua que a criança “[...] é leitora antes de conhecer o texto escrito” (2015, 4min28s) e isso porque ela lê o mundo, seu entorno e as histórias que ouve.

5. Ventando e inventando

A quarta etapa do Ateliê de vivências poéticas chamada “ventando e inventando” consistiu que as crianças realizassem um desenho como forma de expressão não verbal sobre seu entendimento diante do texto lido. Cada criança recebeu uma folha de desenho tamanho A4 e foi convidada a transferir para o papel sua percepção diante do texto lido. As crianças utilizaram canetas hidrocor e lápis de cor para realizar seu desenho.

Durante a construção do desenho, as crianças faziam alguns comentários entre si sobre o que estavam desenhando, de forma espontânea. Ruth, Cecília, Marina, Adélia e Lygia comentaram sobre suas vivências no zoológico e no parque Beto Carrero⁶ enquanto desenhavam. Zivaldo cantava uma canção e às vezes trocava conversas com Vinícius. Monteiro e Ana Maria permaneceram concentrados realizando seu desenho. Não houve intervenção da pesquisadora durante essa parte do ateliê, deixando-os livre para se expressarem.



6. Roda dos ventos





A Roda dos ventos foi o momento final do Ateliê de vivências poéticas e nele, as crianças, sentadas em roda na sala, foram chamadas uma a uma para mostrarem e falarem sobre a sua produção em forma de desenhos realizados na etapa anterior chamada “Ventando e inventando”. Alguns dos desenhos seguiram a linha das argumentações proferidas no quadro 5, baseadas nos animais ou no zoológico

⁶Parque temático situado na cidade de Penha, no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil.

(Marina, Ruth, Adélia, Monteiro e Ana Maria) e nas rimas (Cecília). Já Vinícius e Ziraldo trouxeram elementos inusitados em relação ao texto, um pouco desconectados (um desenhou a cerca construída com o pai e o outro representou o jogar futebol com o pai), como podemos verificar no quadro 6:

Quadro 6 - Desenho e a partilha verbal com a turma na “Roda dos ventos”

	<p>A história me lembrou da onça no zoológico quando eu vi ela. O zoológico é um lugar que tem vários animais pra olhar e são de verdade.</p> <p>(Marina)</p>
	<p>Fiz o urso que representa o amor.</p> <p>(Adélia)</p>
	<p>Quando eu fui no Beto Carrero eu vi uma girafa.</p> <p>(Ruth)</p>

	<p>Quando eu fui no zoológico eu vi uma zebra. (Ana Maria)</p>
	<p>Quando eu era bebê eu vi um macaco no zoológico. (Monteiro)</p>
	<p>Eu lembrei quando ajudei meu pai a tirar a cerca da casa da praia. (Vinicius)</p>
	<p>Eu jogando futebol com o pai. (Ziraldo)</p>

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021).

Como mencionado no tópico anterior, a hipótese é de que o texto provocou em cada criança uma sensação, sugeriu-lhe um lugar próprio, mesmo que isso possa gerar

estranhamento para um adulto. É necessário valorizar a sua tentativa de expressar aquilo que sente, sobretudo acerca do texto literário, nesse caso, o poema. Lygia foi a única que, na fase final do ateliê, não conseguiu se expressar por meio do desenho, disse que não sabia o que fazer e, na “Roda dos ventos”, não quis falar. Então respeitei sua postura e a deixei livre para desenhar ou não diante de suas sensações.

7. Considerações finais

De maneira geral, o objetivo deste estudo não é mediar a leitura das crianças, mas sim perceber suas relações com o texto poético a partir das suas expressões verbais e não verbais. Contudo, houve a necessidade de pequenas mediações com perguntas em tom de diálogo durante o ateliê para ajudar as crianças a se expressarem, sobretudo verbalmente.

O ateliê teve a duração de 1h15 minutos, conforme a previsão. A gravação fílmica mostrou-se essencial para observar os momentos não verbais das crianças, por meio das suas expressões e gestos, já que durante o ateliê não é possível acompanhar tudo o que acontece. Pontuamos que o uso de máscara, necessário para o momento em que estamos vivendo, atrapalha na percepção das expressões faciais das crianças durante a leitura e nos diálogos posteriores, bem como na transcrição e identificação da criança. Talvez seja necessário anotar a ordem de fala no diário de campo ou que a auxiliar da pesquisa o faça, para facilitar a identificação das falas dos participantes na transcrição e, conseqüentemente, a análise dos dados da pesquisa.

Acerca dos dados iniciais construídos a partir desse estudo-piloto do Ateliê de vivências poéticas, que ainda não foram tratados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016) – procedimento delineado para a investigação –, observamos o quanto o repertório prévio das crianças auxilia no entendimento do texto lido e na forma como elas fizeram associações e comparações na tentativa de compreender. O texto selecionado não é poético em si, é um poema pautado no tom de brincadeira com a sonoridade por meio das rimas, valendo-se dos animais para se aproximar do leitor criança. Segundo Vigotsky (2008), as crianças pequenas da faixa etária do estudo proposto ainda não são capazes de abstrair e formar conceitos. Mas pela brincadeira do texto, elas conseguiram fazer associações com os termos simbólicos, usando-se do

seu repertório prévio aprendido no convívio familiar e nas experiências da escola, sugerindo que a criança possa adentrar o mundo poético como uma inicialização precoce, mesmo que simples. Como nos ensina Yunes (2003), a leitura é uma experiência, mesmo que lida por outrem, transforma o sujeito e transforma o texto. E essa experiência, como no caso do ateliê poético proposto, é essencial para a criança ainda não alfabetizada.

Uma hipótese é que o desenho proposto na fase “ventilando pensamentos e emoções” do ateliê poético poderia auxiliar as crianças a organizarem seu pensamento acerca do texto, mas, nesse caso, não potencializou as suas falas como era esperado e pareceu-nos que surgiram alguns elementos desconectados do texto. Todavia, mesmo que alguns desenhos das crianças pareçam não associados ao texto, entendemos ser a forma de expressão encontrada pela criança – fez sentido para ela e precisa ser respeitada e legitimada.

Por fim, o exercício do estudo-piloto foi essencial para que a mediadora se percebesse na posição de pesquisadora e não somente professora, na forma de construir os dados (filmagem, anotações, posicionamentos de câmera) e, também, fez com que identificasse fragilidades na construção de dados que podem ser evitadas no desenvolvimento da investigação. Embora o Ateliê de vivências poéticas proporcione o acesso ao texto poético por meio de roteiro prévio, foi necessário em algumas situações ajudar as crianças na recepção ao texto, o que foi feito por meio de perguntas extras lançadas no momento em que o encontro estava se desenvolvendo. Em síntese, a abordagem auxiliou as crianças a pensarem sobre as possibilidades de interação com o poético sem lhes dar respostas prontas. Assim, elas puderam construir suas próprias reações e percursos em meio aos ventos poéticos.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- GESTOR Escolar 3. Regina Zilberman. 2015. 1 vídeo (8 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSY6evJtRbw>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- GONZALES, Maria Antonia Pietrucci. *Que bichos engraçados!* São Paulo: Cuore, 2018.
- MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto (2020). Poesia: uma casa para as infâncias. *Signo*, 45(83), p. 37-48.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Perguntas e respostas sobre a doença por Coronavírus (COVID-19)*. Disponível em: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advices-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em: 19 jan. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4.ed. São Paulo: M. Fontes, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: YUNES, Eliana. *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, p. 7-15, 2003.

ENSINO DE LITERATURA NO SÉCULO XXI: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Noêmia Coutinho Pereira Lopes¹

1. Introdução

Em uma sociedade plural e multifacetada, em constante transformação, o papel da educação deve ocupar um lugar de destaque nos debates. Embora saibamos que muito ainda temos a evoluir nas práticas em sala de aula, na parceria escola-família e no que diz respeito às políticas públicas para o setor, não há o que questionar sobre o impacto e o poder de transformação que a escola exerce na vida de uma pessoa.

Dentre os componentes curriculares, façamos um recorte e voltemos nosso olhar para as aulas de literatura na Educação Básica. Independentemente de estarmos vivenciando uma pandemia, e levando em consideração os postulados de Antonio Candido em “O direito à Literatura”, faz-se necessário (re)pensarmos nosso fazer enquanto professoras e professores de literatura a fim de resgatarmos – para muitas pessoas – e apresentarmos – para outras tantas – os benefícios da leitura e de se aprender a apreciar uma obra literária.

2. Uma breve contextualização

O cenário atual apresenta-nos uma infinidade de livros que permeiam o universo de adolescentes, com múltiplas linguagens e diferentes temáticas, envolvendo leitoras e leitores e como internalizam o que leem. Alguns desses livros são de consumo rápido, uma vez que, quase sempre, apresentam uma linguagem mais próxima do cotidiano do público jovem, diferente daquilo que se encontra nos clássicos da literatura brasileira e universal.

Fato comum de se observar atualmente no discurso de famílias, bem como de professoras e professores, é dizer que a juventude de hoje não se interessa mais por leitura, muito menos de textos clássicos, considerados, muitas vezes, por grande parte dela, como algo ultrapassado, deixando-se seduzir pelos aparelhos tecnológicos. Não

¹Mestre em Literatura Brasileira (Unimontes).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8620330283676673>.
E-mail: noemiacoutinho@hotmail.com.

se pretende, aqui, fazer coro às mazelas que o vício em tecnologia proporciona. Ao contrário. De acordo Alexandra Andrade e Christina Ramalho,

[a]s tecnologias, as inovações metodológicas, a apropriação das ferramentas digitais, a internet, tudo isso deve estar a favor da aquisição e construção do conhecimento, porém eles sozinhos não são capazes de transformar o ensino. Na verdade, as Tecnologias Digitais, Informação e Comunicação (TDICs) podem favorecer a formação escolar dos estudantes do ensino básico. No entanto, elas não podem substituir o conhecimento construído e estudado ao longo de tanto tempo. Há uma necessidade maior de que o docente tenha domínio do conteúdo a ser ministrado e de como ele vai ser transmitido, do que efetivamente as tecnologias que ele utilizará para ensinar. (ANDRADE; RAMALHO, 2016, p. 146)

Assim, para além de conhecer seu objeto de trabalho, cabe às professoras e aos professores pensar os desafios e os caminhos a serem percorridos no processo de auxiliar a juventude a transformar informação em conhecimento. Afinal, a informação está a um clique na palma das mãos. Entretanto, transformá-la em conhecimento significativo é onde está a maestria e o profissionalismo que se espera da docência.

Nesse sentido, é papel da escola auxiliar alunas e alunos com técnicas de leitura que lhes possibilitem a fruição estética, bem como despertem a curiosidade para outros nomes, atuais ou silenciados na história da literatura, utilizando de todos os recursos disponíveis. Assim, o presente artigo visa discutir o ponto de equilíbrio para um ensino democrático, apresentando uma visão menos preconceituosa do binômio cânone X não cânone e a necessidade de se repensar algumas estratégias didáticas que se fazem presentes nas salas de aula.

3. Alguns apontamentos para reflexão

Ano após ano os questionamentos se repetem quanto ao ensino de literatura na Educação Básica. Vários são os desabafos de professoras e professores sobre o ano letivo que se inicia – e isso ocorre independentemente do componente curricular. Em relação às aulas de Literatura, recorte proposto nesse artigo, o quê, por que e como ensinar literatura em um contexto plural e multifacetado, para alunas e alunos cuja leitura, muitas vezes, apresenta-se superficial não apenas em relação aos textos literários, como também do mundo a sua volta?

Inquietações como essa encaminham meus estudos para o aprofundamento sobre a formação do leitor de literatura, bem como para práticas pedagógicas que

tornassem as aulas dessa disciplina momentos de aprendizado significativo. Ou, como pontuou o psicólogo Leo Fraiman em palestra para a Editora FTD, “a escola deve falar de vida, com vida e para a vida” (2015). No entanto, questionamo-nos: nesse cenário em que a modernidade líquida problematizada por Zygmunt Bauman, tão discutida e conhecida de muitos de nós, parece ter criado raízes, como trazer essa vida para as aulas de literatura?

É fato que a educação no Brasil vem passando por mudanças ou, ao menos, desejo de que elas aconteçam na prática. Embora a realidade para grande parte das professoras e dos professores não esteja convidativa para se repensar a prática pedagógica, seja pela pandemia, baixa remuneração, acúmulo/péssima condição de trabalho ou ainda falta de brilho nos olhos em acreditar que pode ajudar a transformar realidades, é imperioso o compromisso de educar, buscando a formação plena do indivíduo. Surge, então, o questionamento sobre o que seria atuar como professora e professor de literatura, de maneira eficaz e eficiente no cenário do século XXI.

Antes de adentrarmos nessa questão, Celso Antunes traz uma interessante reflexão que não podemos desconsiderar, tomando como base a metodologia ainda praticada em algumas escolas. Segundo ele,

[d]urante muitos anos, acreditava-se que o professor deveria ser o centro do processo de aprendizagem e, o aluno, apenas um receptor que somente aprendia quando se sentia apto para repetir as lições que memorizava. A obra *Didática Magna*, de autoria de João Amos Comênio (1592-1670) tratava em detalhes da arte de ensinar, destacando o professor como um eixo em torno do qual girava a roda do ensino. (ANTUNES, 2017, p. 17)

Quantos de nós conhecemos histórias em que são entendidos como boas professoras e bons professores quem demonstra puramente melhor dominar o objeto de seu trabalho? Entretanto não sabem ensinar/compartilhar/construir junto. Ministram aulas centradas em si e entendem que se a aluna e o aluno não aprenderam, as professoras e os professores não têm nenhuma parcela nessa conta. Se a finalidade da educação é, de alguma forma, oportunizar aos discentes melhorarem sua qualidade de vida e da sociedade em que se encontram, há de se pensar que aulas em formato de outrora trouxeram minha/nossa geração até aqui. No entanto, tem enorme dificuldade de tirar do lugar quem nasceu em outra geração, principalmente do século XXI.

Há práticas que buscam a inovação quanto ao trabalho com o livro em sala de aula e a formação do leitor de literatura. Porém, não significa que apenas usar recursos tecnológicos em sala seja a garantia do aprendizado. Nesse sentido, aclaram Andrade e Ramalho:

Não se pode negar que há uma significativa presença de instrumentos tecnológicos e digitais nas salas de aula nessa segunda década do novo milênio. Entretanto, na maioria das vezes, eles estão a serviço da mesma prática metodológica desenvolvida há muito tempo. Dessa forma, é significativo que eles estejam no ensino básico, porém que sejam promotores de uma prática pedagógica em que o conhecimento seja levado, pensado, construído a partir de uma reflexão profunda sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo. (ANDRADE; RAMALHO, 2016, p. 146)

Diante da importância da disciplina Literatura para a formação da cidadã e do cidadão, faz-se necessário trazer mais algumas considerações sobre a prática pedagógica nas aulas de Literatura, principalmente àquelas voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Estaria a professora e o professor cientes do que dizem os documentos da Educação sobre literatura e leitura, principalmente o que traz a Base Nacional Comum Curricular? Quando se organiza o Plano de Ensino no início do ano letivo, o que as escolas levam em consideração? Como escolher os livros que serão trabalhados ao longo do ano? Fato é que há um hiato sobre como programar aulas do componente curricular Literatura e que, em muitas turmas de graduação, continua sem uma rota. Para se chegar a algum lugar, é preciso ter clareza de onde se encontra e traçar alternativas mais adequadas para se alcançar o objetivo proposto.

Segundo Neide Luzia de Rezende, em seu artigo “O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas”,

vieses espúrios daquele discurso de formação pela literatura que considera as grandes obras literárias como fonte maior para a elevação do espírito persistem na escola brasileira. Essa concepção humanista tradicional se materializou ao longo do século XX na presença de um cânone nacional, respondendo, segundo as correntes críticas vigentes nas diferentes épocas, à antiga noção oitocentista de humanização e elevação do espírito. Entretanto, há muito não se leem na escola as obras literárias que fazem parte de seu cânone (e que se mantêm na lista de alguns poucos vestibulares de universidades públicas), substituídas por adaptações, por resumos e pela apresentação de particularidades estilísticas generalizantes, associadas à história da literatura – decerto incapazes por si só de assumir papéis edificantes como o que se espera dessa concepção de literatura. Contudo, apesar disso, entre os educadores, ainda perdura certa visão humanista – deformada, residual – como um ideal um tanto vago (como via

para a realização pessoal e para a ascensão social), mas confundida com a realidade. (REZENDE, 2011, p. 275-276)

Os caminhos se cruzam e, por vezes, parece uma via sem saída. De um lado, o que dizem os documentos que regem a Educação; de outro, a realidade enfrentada nas escolas em que, muitas vezes, a defasagem escolar em relação idade/série e nível de alfabetização e letramento colabora para o não avanço significativo da leitura e, conseqüentemente, para a não apreciação de textos mais complexos. Pensar estratégias para despertar a vontade de aprender no público-alvo que se encontra nas escolas não deve se resumir apenas a utilizar recursos tecnológicos e livros considerados cânones da literatura. Onde está o ponto de equilíbrio?

Ainda para Andrade e Ramalho,

[...] atrair a atenção para o que vai ser ensinado deve ser um dos primeiros passos, mas não o único. É necessário saber com propriedade o que se vai ensinar, dominar o assunto, enfim, estudar muito a fim de que o conteúdo se transforme em conhecimento adquirido pelos alunos. Logo, cabe ao professor não apenas criar estratégias de ensino atrativas, mas, sobretudo, ter domínio do que está lecionado, pois isso vai favorecer no encontro de possibilidades estratégicas de ensino. (ANDRADE; RAMALHO, 2016, p. 147-148)

Embora o cenário seja desafiador, há caminhos possíveis de serem percorridos. A esse respeito, apresentamos uma proposta de encontrar o equilíbrio entre metodologias nas aulas de literatura e o binômio cânone X não cânone.

4. Uma estratégia para a aula de literatura na educação básica

A prática metodológica foi desenvolvida no Colégio São Mateus, em Montes Claros, cidade ao norte de Minas Gerais, com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Embora o público-alvo seja composto de adolescentes, em sua grande maioria pertencentes à classe média, o nível de leitura e o interesse pelos livros estava a quem do esperado. Dessa forma, foi pensada uma prática metodológica adequada a essa realidade. Era preciso levar mais vida às aulas e mostrar a todas e todos que a literatura ainda é capaz de encantar e conquistar alunas e alunos, tendo em vista os treze livros já publicados por algumas pessoas que participaram dessa abordagem de aula, que agora, extrapola as fronteiras da cidade.

Na atual sociedade, entender as aulas de Literatura como meramente um passatempo, em que alunas e alunos recebem uma ficha, superficial e previsível,

sendo, em alguns casos, a mesma para livros diferentes, não faz com que tiremos essa juventude do lugar. Ao contrário, em muitas vezes, acabam por sentir-se de tal forma desmotivada a ponto de não perceber a diferença que aquelas informações podem fazer na vida dela quando transformadas em conhecimento. É fato que, conforme aclara Bruno Lira, “o processo de conhecer nunca deverá ser dissociado da vida humana e da relação social, estabelecendo-se a circularidade entre homem, sociedade, vida e saber acumulado” (LIRA, 2016, p. 51).

Iniciadas essas percepções e leituras, algo me chamou a atenção para a atualidade: a precariedade das discussões, nas escolas, sobre a disciplina Literatura, bem como o desconhecimento de professoras e professores sobre a faixa etária da juventude com a qual trabalha. Em muitas reuniões, há o discurso de docentes e famílias que se limita a responsabilizar as redes sociais e a facilidade de acesso a qualquer conteúdo pela internet para a falta de vontade dos jovens de ler um texto literário. Sem mencionar os que leem, entretanto, não compreendem ou apreciam a leitura. Por outro lado, a partir de um trabalho consciente, o resultado tende a surpreender de maneira muito positiva.

Estar ciente dos desafios da prática pedagógica para atuação em uma sala de aula é, no mínimo, uma necessidade para se intitular professora ou professor. Em relação às aulas do componente curricular Literatura, o risco é ainda maior. Não que estejamos aqui colocando a Literatura em um patamar superior às demais disciplinas, mas porque, se com práticas equivocadas, desencorajarmos esses jovens para a leitura e a escrita, o prejuízo em mentes tão promissoras será ainda mais devastador.

A Base Nacional Comum Curricular, no Eixo Educação Literária, traz-nos:

O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BNCC, 2017, p. 65)

Como percebemos, Literatura está longe de ser uma disciplina puramente teórica – apesar da teorização de algumas práticas, assunto que pretendemos discutir em outro artigo. É vida que fala sobre vida e, mesmo ficção, é capaz de despertar em alunas e alunos um sentimento de empatia, interação e análise. Sob o olhar de algum

personagem ou situação, discentes problematizam o contexto e as decisões que os personagens tomam, bem como comparam com situações reais que elas e eles vivenciam em sua vida cotidiana. Assim, começam a entender melhor os caminhos que estão seguindo, descortinando para elas e eles possibilidades de atuação no mundo adulto, com ética, sabedoria, senso de justiça, humanidade, humildade, empatia e vontade de fazer a diferença sempre.

Se pensarmos em um passo a passo para essa abordagem, teríamos, em um primeiro momento, algumas ações e estratégias, trabalhadas em 4 a 5 aulas, como propusemos na prática desenvolvida no Colégio São Mateus, a partir de 2015:

1. levar as turmas – cada uma em seu respectivo horário – para um outro ambiente, diferente da sala de aula, em que se possa organizar as cadeiras em círculo, de preferência ao ar livre. Mudar de ambiente é considerado algo relativamente simples e, ao mesmo tempo, causa impacto positivo. A juventude gosta de se movimentar, por natureza. O deslocamento é algo benéfico, bem como a expectativa sobre o que irá acontecer;
2. iniciar a aula, em si, apresentando à turma algumas fichas com situações que serão vivenciadas pelos personagens, questionando o que fariam se estivessem vivendo algo parecido. É claro que alunas e alunos ainda não detêm muitas informações sobre o contexto e o enredo, entretanto, é uma maneira de levantar hipóteses e aguçar a curiosidade. Em seguida, perguntar o que sabem a respeito do livro, de quem o escreveu, o que a capa diz, se há ilustrações. Enfim, apresentar o livro em si e preparar a turma para a próxima aula, em que pesquisarão sobre a autora ou o autor e informações sobre o contexto histórico vivenciado por ela ou ele;
3. na aula subsequente, se possível em outro espaço ou o mesmo usado na aula anterior, retomar, em linhas gerais, o que foi discutido. Trata-se de um aquecimento para alunas e alunos se envolverem mais. Ouvir da turma as informações pesquisadas a respeito da autora ou do autor e iniciar a leitura com a turma. Atenção: para esse momento, é importante que a leitura da professora ou do professor seja com entonação adequada, servindo de modelo para a turma. Em determinados momentos, parar a leitura e questionar a turma sobre hipóteses a respeito do que já estão

abstraindo do texto. Esse é um momento muito importante, tendo em vista o que se espera da leitura, compreensão e interpretação de discentes nessa faixa etária. Solicitar a um grupo de voluntários na turma – ao solicitar *voluntários*, estamos trabalhando, também, proatividade – que pesquise trilhas sonoras para os personagens principais. Esse grupo ficará responsável em apresentar as músicas na próxima aula e o porquê de as ter escolhido. Estamos associando literatura a outra arte;

4. chegada à aula 04, após retomar, brevemente, os passos anteriores, alunas e alunos assumirão a leitura do livro: alguns farão o papel dos personagens e os demais, a narrativa. O desafio será ler com entonação, demonstrando verdade na interpretação. Novamente, a literatura aliada a mais outras artes: o teatro e a música, tendo em vista que a trilha sonora deverá ser reproduzida em determinadas passagens do texto. Nesse ponto, a turma já estará envolvida com a leitura. Importante ressaltar que foram utilizados, até o momento, recursos tecnológicos relativamente simples, comprovando que não é a tecnologia que faz as aulas se tornarem mais atraentes e, sim, a dinâmica da aula organizada pela professora ou o professor. A partir desse momento, a turma poderá continuar a leitura em casa e outras atividades serão propostas nas aulas subsequentes;

5. após finalizar o prazo de leitura, a turma será organizada em equipes para apresentar um seminário temático sobre o livro. Desse modo, será possível à professora ou ao professor observar o aprendizado e, diante do resultado, apresentar à turma outros livros, quer sejam cânones ou não, com temáticas afins, de modo a ampliar o repertório de leitura de alunas e alunos. Assim, durante o trimestre, além estreitar a relação da turma com a leitura, essa será desafiada a mergulhar ainda mais nas histórias contadas e, através das experiências vicárias, aprenderão também sobre si, mostrando o quanto a literatura fala sobre os humanos e, dessa forma, nos humaniza.

Interessante ressaltar que as estratégias apresentadas foram trabalhadas com o livro *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, cânone da literatura nacional, de domínio público, acompanhada da leitura de *A moreninha 2: a missão*, de Ivan Jaf,

publicado pela Editora Ática. Quando as turmas avançaram na leitura, tiveram a oportunidade de perceber o quanto nos dias atuais ainda temos em comum com o século XIX, trazendo debates, pesquisas de contexto histórico e produção de textos. Com isso, alunas e alunos começaram a se enxergarem capazes de também escrever – e por que não publicar?

Aquelas e aqueles que se interessam em ir além das atividades escolares, escrevem seus textos e trazem para a apreciação. Já são 13 livros publicados desde que a metodologia para as aulas do componente curricular Literatura passou a falar mais “de vida, com vida e para a vida”, auxiliando alunas e alunos a desenvolverem competências e habilidades no que tange ao uso da língua, como traz a BNCC.

Ainda de acordo com a BNCC, quando aborda as competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, na competência 10, traz “valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo” (BNCC, 2017, p. 66), o que corrobora para o pensamento de que literatura não é disciplina com um fim em si mesma e sim, disciplina para a vida. E como fazer para despertar nos alunos esse olhar?

Como já discutido, a resposta não se encontra em um pote mágico, nem está à venda em algum lugar. Em muito, esta depende primeiro de como encaramos a profissão e do quanto estamos dispostos a buscar meios para um ensino cuja finalidade social da aprendizagem seja interferir nos contextos históricos para melhoria da qualidade de vida, independentemente dos recursos tecnológicos disponíveis.

Um caminho é trabalhar numa visão holística, com os saberes associados, apresentando livros que povoam o universo do adolescente de hoje ao lado de cânones da literatura, associando a outros componentes curriculares e a outras artes. Lira também chama a atenção para isso. Segundo ele,

[...] mudando nossa prática para a orientação com o enfoque interdisciplinar, rompendo com hábitos antigos e sempre buscando o novo, poderemos tornar o trabalho educacional bem mais produtivo e significativo para os nossos alunos. Esses tornar-se-ão aprendizes mais motivados, pois passarão a trabalhar com conteúdo relacionados às suas diversas realidades e, assim, intervir, de maneira mais eficiente, para transformá-las. (LIRA, 2016, p. 52)

Assim, diante do cenário atual de falta de envolvimento do jovem com a leitura do texto literário, da leitura, da escrita e da visão crítica, por vezes precárias dessa juventude, houve a necessidade de se pensar as aulas de Literatura objetivando não passar a fazer parte da extensa lista daquelas e daqueles que insistem em acreditar que o componente curricular Literatura seja algo menor, apenas para compor uma estrutura curricular.

A partir de leituras de renomadas autoras e renomados autores como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Antoine Compagnon, Roland Barthes, Celso Antunes, Leo Fraiman e da Base Nacional Comum Curricular, foi-me possível entender o caminho que a literatura tem percorrido nas escolas, nas duas últimas décadas, bem como práticas e contextos favoráveis e desfavoráveis ao trabalho. O importante é insistir em buscar outros caminhos rumo ao objetivo.

Considerações finais

Há alguns anos, entendendo e estudando melhor o cenário atual das aulas de Literatura, foi necessário começar a trazer para as aulas o enfoque na reflexão, observação, problematização de contextos abordados nos livros de literatura e nas inquietações da juventude da atualidade, em contraponto com jovens de outrora.

Partindo do contexto histórico da época em que os livros foram escritos, bem como da biografia de autoras e autores e do campo de atuação delas e deles, apresentamos às turmas alguns temas presentes nas obras e iniciamos um debate, com textos da contemporaneidade, aliados a textos e informações do calor da hora em que os livros foram escritos. Com material de diferentes épocas, discentes começam a analisar a sociedade retratada nos livros e a comparar com a realidade que vivem e do mundo que os cerca, associando saberes e percebendo o que aproxima ou distancia essa juventude da juventude de outras épocas. Chegam a um ponto de envolvimento que discutem com os personagens sobre uma ou outra atitude e apresentam uma proposta de solução para o ponto analisado.

A partir desses estudos preliminares, e já preparados para receberem a obra em si, cânone e/ou não cânone, fazemos uma roda de leitura em que, partindo de minha leitura e mostrando às turmas a importância de um leitor modelo, como pontua

Umberto Eco, começamos a ler o livro – e aí já entram também as noções de teatro, com leitura dramatizada –, em que alguns momentos, alunas e alunos são os personagens, cabendo a esse grupo a leitura das falas, o que já é uma enorme contribuição para melhora significativa na leitura, já que elas e eles precisam mergulhar no contexto dos personagens e transmitir a verdade que a autora ou o autor objetivou em cada fala. A outra parte da turma reveza a narração, tão importante quanto os personagens.

É nítido o envolvimento das alunas e dos alunos quando questionados sobre atitudes e destino dos personagens. Há envolvimento porque veem sentido na leitura, debatem, questionam, apresentam um posicionamento. O interessante é que conseguem comparar, através da análise do contexto histórico da época – e ainda aprofundam na pesquisa quando se deparam com algum ponto ao qual a pesquisa inicial não respondeu – a atuação delas e deles na vida adulta e o quanto somos hoje consequência das posturas da sociedade de outrora.

Além das obras apresentadas em sala, as turmas são convidadas a trazerem sugestões de leituras (revistas, filmes, séries, livros, músicas, etc.) sobre as temáticas. Eis a aula de literatura falando “de vida, com vida e para a vida”.

Após essa primeira parte das atividades, alunas e alunos aceitam o convite de também escreverem, iniciando por aquilo que estão sentindo, trazendo originalidade ao texto. E há quem se envolva tanto que chega a escrever livros, como os treze já mencionados! É um orgulho muito grande quando elas e eles veem seus textos publicados, além da sensação de deixarem uma marca registrada, contribuindo para a literatura brasileira e para despertar esse mesmo olhar em outros jovens, atuar com mais propriedade e responsabilidade na vida adulta. Experimentando essa sensação, buscam ir além da leitura e da escrita, seja realizando projetos sociais, seja auxiliando outros colegas a mergulharem mais fundo na experiência que a literatura proporciona. É vida falando de vida.

Assim, deixamos o convite às professoras e aos professores de literatura para buscarem estratégias, com os recursos tecnológicos que tiverem disponíveis, com o profissionalismo que requer a profissão – um eterno estudante – para (re)conquistar a

juventude para a leitura e, principalmente, do texto literário, canônico ou não. Não há problemas com os livros e, sim, na maneira de apresentá-los.

É possível e urgente fazer diferente e fazer a diferença. Afinal, como já nos disse Roland Barthes (1980), em seu tão conhecido *Aula*, “[s]e, por não sei que excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literatura que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. E não há como ignorar isso.

Referências

- ANDRADE, Alexsandra Dantas Oliveira; RAMALHO, Christina Bielinski. *A canção como instrumento para o letramento lírico*. In: GOMES, Carlos Magno; VIANNA, Beto (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: multimodalidade e hipertextos*. Aracaju: Criação, 2016.
- ANTUNES, Celso. *Professores e Professauros – reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- LIRA, Bruno Cardoso. *Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração e o humanismo ético*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- FRAIMAN, Leo. *Como ensinar bem a crianças e adolescentes de hoje*. São Paulo: Editora FTD, 2015.
- REZENDE, Neide Luzia de. *O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas*. In: SANINI, Juliana (Org.). *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

O AR PURO DA POESIA INFANTIL DE LAÍS CORRÊA DE ARAÚJO

Ozana Aparecida do Sacramento¹

Este trabalho se propõe a analisar brevemente alguns artifícios próprios do texto poético em três obras infantis da poeta mineira Laís Corrêa de Araújo. A poeta nasceu em 1928, em Campo Belo, MG e formou-se bacharel em Línguas Neolatinas (UFMG) e Filosofia (PUC-Minas). Em 1951, publica *Caderno de Poesia*, sua primeira obra poética. Exerceu ainda a atividade de cronista na revista *O Cruzeiro* e nos jornais *O Estado de São Paulo* e *Estado de Minas*. Foi, juntamente com Murilo Rubião e Ayres da Mata Machado, uma das fundadoras do *Suplemento Literário de Minas Gerais*. No jornal *Estado de Minas* manteve a coluna Roda Gigante entre os anos de 1959 a 1986, sendo que entre os anos de 1965 a 1969, esta coluna migrou para o *Suplemento Literário de Minas Gerais*.

A escritora, dentre outras atividades, participou ativamente de congressos acerca de literatura: Congresso Internacional de Escritores, seção de Poesia, em São Paulo (1954), Segundo Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária (1961), e na Semana Nacional de Poesia de Vanguarda, realizada em Belo Horizonte (1963). Tornando-se um nome bastante conhecido no meio intelectual do país.

A poeta, além do já citado *Caderno de Poesia*, publica ainda os livros de poesia: *O signo e outros poemas* (1959), *Cantochão* (1967), *Decurso de Prazo* (1988), *Pé de página* (1995), *Clips* (2000) e *Geriátrico* (2002). Sua obra poética destinada ao público adulto foi reunida e publicada pela Editora UFMG em 2004, sob o título *Inventário* (1951-2002). Entre os traços marcantes da trajetória poética de Araújo, pode-se destacar a articulação entre experimentação da linguagem, ironia, o lirismo e o vívido. No campo do ensaio, destacamos as obras *Murilo Mendes* (1972), o ensaio crítico sobre o poeta, *Murilo Mendes – ensaio crítico/antologia/correspondência* e *Caderno de tradução* (1992).

Araújo recebeu vários prêmios literários, dentre eles, o Prêmio Thomas Mann de Viagem à Alemanha, o Prêmio Emílio Moura, e duas vezes o Prêmio Cidade Belo

¹Doutora em Estudos Literários (UFMG).
Professora do IF Sudeste MG-Campus São João del-Rei.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9626104684597599>.

Horizonte. Ocupou também o cargo de superintendente da Biblioteca Pública de Minas Gerais e representou a Literatura Brasileira, ao lado de Lygia Fagundes Telles, na Universidade de Indiana, nos EUA, em 1973.

Laís Corrêa de Araújo, por mais de meio século, ocupou-se de intensa atividade artística e cultural o que lhe trouxe reconhecimento no meio acadêmico e artístico do estado e do país. Sobre sua trajetória poética e cultural, Maria Esther Maciel, assim se pronuncia:

Como poeta que sabe fazer de seu trabalho um campo aberto às potencialidades criativas da linguagem e aos influxos do que extrai de sua própria história pessoal, Laís nunca deixou também, desde o início de sua trajetória literária, iniciada em 1951 com a publicação do livro *Caderno de Poesia*, de se arriscar na criação de novos caminhos poéticos e na prática sempre ousada de atividades intelectuais nos campos da crítica, da ficção e da tradução. Como uma das raras vozes femininas da vanguarda poética brasileira dos anos 50 e 60, participou ativamente no contexto cultural mineiro desse período e dos anos subsequentes, sempre atenta aos principais acontecimentos estéticos do país e do mundo. (MACIEL, 2004, p. 220)

O interesse de Laís Corrêa de Araújo pela literatura infantil veio a público nos anos de 1970, provavelmente motivada pelo nascimento de seus netos como se observa nas dedicatórias das obras, por exemplo: “Aos netinhos André e Eduardo, como o amor da Vovó Is” (ARAÚJO, 1983, s.p.) ou “Para Nathália, damizela do Reino dos Netos” (ARAÚJO, 2002, s.p.). Seu primeiro título na área foi *O grande blá-blá-blá* (1974), tendo recebido o Prêmio Nacional de Literatura do Mobral. A este seguiram-se *Maria e companhia* (1983), *Que quintal!*, (1987), *O relógio mandão* (1989) e *A loja do Zéconzé* (2000).

A literatura infantil, mesmo antes da publicação de obras destinadas a esse público, era alvo das preocupações de Araújo. Em *Alice – fantasia e invenção*, ensaio publicado em 1967, na coluna *Roda Gigante*, a poeta menciona o número reduzido de escritores de livros infantis e cita ainda o conteúdo moralizante com vistas a incutir nos pequenos os valores sociais e morais vigentes. De acordo com a escritora, essa perspectiva é redutora, pois não trabalha adequadamente a fantasia e a criatividade que a leitura pode aguçar na criança (ARAÚJO, 1967, p. 7).

Neste estudo, abordaremos três dentre os cinco títulos infanto-juvenis publicados por Araújo, a saber: *Maria e companhia*, *Que quintal!* e *A loja do Zéconzé*.

Estes apresentam componentes ordinariamente atribuídos ao texto poético, ou seja, a indissociabilidade entre a palavra e sua cadência melódica.

Porém, Nelly Novaes Coelho, afirma que tais componentes não são suficientes para caracterizar a poesia: “Nunca será demais insistir no fato de que poesia (para crianças, jovens ou adultos) exige mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um olhar inaugural, de um ver diferente algo já conhecido ou descobrir algo ainda desconhecido” (2000, p. 267). E é justamente a vinculação entre esse “ver diferente” e vários recursos poéticos que encontraremos na literatura infantil de Araújo.

Para Maria de Lourdes Bacicheti Gonçalves, em seu artigo intitulado Poesia infantil: uma linguagem lúdica, a poesia infantil deve apresentar algumas propriedades, dentre elas, destacam-se:

Aquelas que saibam valorizar a linguagem, em que a relação entre as palavras, a sonoridade, as imagens, o humor, a forma dos versos sejam organizados de modo especial. Os sons e as imagens constituem o corpo da poesia. O ritmo deverá ser fortemente determinado. É justamente a partir desses elementos que se deve introduzir a criança nesse campo surpreendente, para que possa senti-los, já que são aspectos básicos que falam mais espontaneamente aos seus sentidos e à sua emoção. ‘Poesia, mesmo destinada a crianças, é arte que mostra o homem ao homem, em todas as suas possibilidades’ (Ibidem, p. 66). Para expor essa arte, a linguagem deve ser simples, mas bem trabalhada, combinando, na medida certa, os sons, as palavras, as imagens, os sentimentos e as ideias. (2008, p. 6)

Para a autora, a combinação entre sons e imagens são o cerne do texto poético destinado a crianças. Ela ainda destaca que a combinação especial dos elementos linguísticos e conteúdo que formariam um conjunto indissolúvel que toca a emoção dos pequenos leitores/ouvintes.

Assim ritmo, métrica, as figuras e outros recursos são trabalhados de forma a potencializar a musicalidade, a ludicidade e os sentidos do texto infantil de Araújo. É o que podemos observar nestes versos de *Maria e Companhia*:

A mamãe dizia:
– Bom dia, Maria!
E Maria se ria:
– Bom dia, bom dia!
Maria varria
e o vento trazia
as folhas do dia
a poeira do dia
os papeis do dia,
de volta. E Maria

se ria, se ria!
E quando chovia?
A água escorria
nas mãos de Maria
de pura alegria.
A Maria sabia
o que a chuva dizia.
E ria, e ria! (ARAÚJO, 1983, p. 1)

As rimas, as repetições, a pontuação, as figuras de linguagem e outros recursos são manejadas de forma a alcançar o máximo de expressividade como se nota neste trecho. As rimas com o ditongo (ia) a repetição do ver rir (ria), o recuo do terceiro, sétimo e décimo sétimo versos destacam a alegria e singeleza da personagem Maria.

Fanny Abramovich, ao tratar da poesia infantil, frisa a importância da qualidade literária da poesia para crianças e sua capacidade de mobilizar as emoções e a sensibilidade do pequeno leitor:

A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor... (ABRAMOVICH, 1989, p. 67)

A poesia infantil de Laís Corrêa de Araújo está imersa na mágica invenção de realidades outras, caracterizadas pela linguagem simples e sofisticada e pela vastidão carregada pela invenção, pela fantasia, como ocorre em *Maria e Companhia*. Esta obra foi lançada em 1983, pela Editora Brasil-América, com ilustrações de Marcelo Monteiro. É a segunda obra categorizada como infanto-juvenil, e o livro recebeu o prêmio de literatura infantil Cidade de Belo Horizonte.

O livro é dividido em quatro seções, sendo a primeira, a segunda e a quarta dedicadas a um único personagem, e a terceira a uma família de personagens composta de seis membros: pai, mãe e quatro filhos. A primeira parte – A Empregada Maria – é dedicada à Maria que, embora fosse muito desajeitada nos afazeres domésticos, era muito querida por todos da família, de quem era empregada doméstica, devido à sua constante alegria e ao seu sorriso.

Na cena inicial, transcrita acima, Maria começa o dia com a fracassada tarefa de varrer, uma vez que o vento trazia de volta a poeira, as folhas, os papéis. Mas isso não

tirava o sorriso do rosto de Maria que também se alegrava com a água da chuva que escorria por suas mãos. Na cena seguinte, Maria, já na cozinha, quebra um prato em meio aos pedidos por leite, torrada, biscoito, mingau e pão feitos respectivamente por Paulinho, Mimi, Carlinhos, Cristina e Mônica, os filhos dos patrões. Note-se que estes também são os nomes/apelidos dos filhos da poeta. E a faina continua, a empregada deve lavar o chão, preparar o almoço e tantas outras tarefas mais. Mas Maria, que “corria de noite e de dia” (ARAÚJO, 1983, p. 9), ria o tempo todo. Nem mesmo a quantidade de tarefas a serem realizadas é capaz de alterar o bom humor de Maria.

Maria tinha a capacidade de, com seu riso abundante, despertar alegria nos outros, confortar o sono das crianças, aquecê-las com se observa nos versos abaixo:

O padre dizia
uma Ave-Maria
pensando em Maria.
E até Deus sorria.
Pois sem economia
ela distribuía
a sua muita alegria.

Maria se ria.

E a gente dormia,
sonhava e ouvia
a música que havia
em toda a Maria.
E o que ela fazia

o sono aquecia (ARAÚJO, 1983, p. 10-11)

E era justamente a afetividade existente entre a família e a empregada que a mantinha no seu trabalho, pois ela era desastrada, mas principalmente as crianças não abriam mão da presença de Maria.

Em termos de sonoridade, destacamos a rima predominante com o ditongo ia, rimando nome Maria com os substantivos pia, dia, alegria, titia dentre outros e, predominantemente, com os verbos dizia, sorria, esquecia e outros. Tais verbos flexionados no pretérito imperfeito dão o tom de afetiva rememoração. Há que se destacar que essas rimas também se assemelham ao som da risada de Maria.

A segunda seção leva o nome do personagem Zé Furupa, um inventor de coisas bem diferentes e com utilidade nada pragmáticas como um pente sem dentes para

carecas ou uma rede feita de nuvens macias. Nesta seção, a sonoridade é marcada de forma menos perceptível. O texto se inicia com os dois seguintes versos “Zé Furupa tem mania/de ser um grande inventor” (ARAÚJO, 1983, p. 17). Após esse dístico, segue-se uma estrofe de oito versos. São oito dísticos e nove oitavas. Os dísticos constituem um refrão, que salienta caráter inventivo de Zé Furupa. Nas oitavas, não há um esquema fixo de rimas e essa variabilidade contribui para conceder um dinamismo, movimento ao poema.

Zé Furupa tem mania
de ser um grande inventor.

Vai inventar uma cor nova
e rosa que não desfolha.
Uma fruta saborosa
feita de sorvete! E folha
azul. E uma estrela
que durma em nossa janela.
Vai inventar muita coisa

e a vai ser mais bela. (ARAÚJO, 1983, p. 21)

Interessante notar que, apenas na primeira oitava, o personagem Zé Furupa já concretizou algumas invenções, pois ele “Diz que inventou”, “E que inventou” (ARAÚJO, 1983, p. 17). A ocorrência do verbo inventar no pretérito perfeito não se repete, nas oito estrofes restantes ele “vai inventar” ou “diz que inventa”, ou seja, são promessas futuras de invenções para atender às necessidades das pessoas. Dessa forma, ele diz que vai inventar óculos para ver os pensamentos, sol portátil, binóculo para aumentar dinheiro, sapato que não aperte o dedão entre outras invenções mirabolantes.

A última estrofe, um quinteto, dedicada à personagem, o narrador indaga se Zé Furupa “não tem nada.../ Ou tem tudo?” (ARAÚJO, 1983, p. 21). A resposta é que Furupa “Tem amor por todo mundo!” (ARAÚJO, 1983, p. 21), isto é, ele é um grande inventor porque deseja suprir as necessidades físicas e/ou emocionais das pessoas inventando aquilo que as deixam felizes, especialmente as crianças.

Em seguida, vem a família Ripinica, muito engraçada, composta por pai, mãe e quatro filhos, estes com características físicas opostas. Zé Leitão é gordo, João Funil é

magro e comprido, Loló é grande e gorda, Lili Formiguinha é minúscula e tudo na casa atende a essas características. A família, feliz, espera um novo membro que ainda é uma incógnita.

A seção dedicada a esta família é composta de doze estrofes e um refrão. O poema narrativo possui quatro sextetos, quatro sétimas, uma oitava, uma nona e dois dísticos. Os dois versos iniciais da primeira estrofe – “A família Ripinica é uma família muito engraçada” (ARAÚJO, 1983, p. 25) vai se constituir também como um refrão colocado após a terceira e a sexta estrofes. Apenas o refrão, a primeira e a oitava estrofes não exibem rimas. Nas demais estrofes, embora apareçam rimas externas, elas não seguem um esquema, elas são salpicadas nas estrofes, como se pode verificar na estrofe a seguir:

E a Lili Formiguinha?
Esta é tão pequenininha
que é preciso cuidado.
Brinca dentro da cestinha
de pão. Parece uma
bonequinha, ou um

dedinho da mão. (ARAÚJO, 1983, p. 27)

Na estrofe acima, verifica-se a presença de rimas externas no primeiro, segundo e quarto versos em que aparece o sufixo inha ao final dos vocábulos. Mas também temos rimas internas já que o mesmo sufixo inha encontra-se na palavra inicial do sexto e do sétimo versos e pão, que inicia o quinto verso, rima com mão que finaliza a estrofe. Outro recurso utilizado nessa estrofe é o enjambement, ou seja, a frase iniciada no quarto verso é finalizada no quinto e o mesmo acontece entre os versos cinco, seis e sete.

Nessa seção, descreve-se uma família de contrastes e diversificada. Além das características físicas opostas – gordo, magro, alto, baixo – apresenta atividades diferentes. Cada filho toca um instrumento distinto: Zé Leitão toca trombone; João Funil, flautim; Loló, bombo e Lili Formiguinha toca campainha.

Observa-se que os nomes, os quartos, os instrumentos musicais que tocam e até as plantas que cultivam na horta enfatizam as características físicas próprias de cada um. Assim é que a horta também é variada:

Zé Leitão plantou na horta
um roliço abacateiro.
João Funil plantou mamão.
A Loló, maracujá.
E a Lili Formiguinha
plantou violetinhas

para do sol se abrigar. (ARAÚJO, 1983, p. 29)

A engraçada família Ripinica vai ganhar mais um membro que ainda ninguém sabe como será. No dístico final, o narrador pede para que lhe contem caso alguém possa adivinhar. A Família, grafada com f maiúsculo, é diferente, engraçada, com integrantes com suas singularidades e, principalmente, uma família amorosa em que tais diferenças não constituem problemas e sim motivo de alegria e afeto.

O quarto personagem singular é o mágico Zinguinzim que tira bolhas de sabão da cartola, gatos dos bolsos, peixes dos olhos e várias outras mágicas insólitas. A diferença e, simultaneamente, a sonoridade já se apresenta no nome desse mágico peculiar. A história do mágico Zinguinzim é contada por meio de 11 estrofes e o refrão. As estrofes são, em sua maioria, oitavas, mas há um sexteto, dois dísticos, uma décima e um monóstico. Com exceção da sétima e da décima primeira estrofes, todas as demais apresentam rimas externas, porém sem um esquema de rima fixo.

Uma das peculiaridades do mágico é usar palavras incomuns como catira e marata. A primeira refere-se a um ritmo musical e estilo de dança folclórica; a segunda, à língua ou pessoa de uma região da Índia. Ainda há Asor que é o anagrama de rosa; firinfau que é uma onomatopeia e upiligala que parece ser, de fato, inventada, pois não pudemos encontrá-la dicionarizada. Tais palavras aparecem em caixa alta e são os termos utilizados pelo mágico para realizar seus encantamentos.

Além dos recursos já listados, pode-se ainda observar que o emprego dos refrãos que favorecem a memorização e a sonoridade e também reforçam a ideia dominante do poema. Dessa forma, os versos “e ria e ria”, “Zé Furupa tem mania / de ser um grande inventor”, “A Família Ripinica / é uma família engraçada” e “O mágico Zinguizim / faz mágicas diferentes” reiteram a característica predominante de cada personagem ou grupo deles.

Ao final da obra, Araújo ressalta que a inventividade, a imaginação não é exclusividade dos personagens inusitados, mas é prerrogativa de todos que podem ser mágicos como Zinguinzim:

É só pensar um pouquinho,
fechar os olhos de mansinho,
que é da cabeça e do coração
que a beleza sai sozinha...
E se já sabe escrever,
ponha um lápis na mão
que vão surgir coisas lindas,
pra muita gente ver.

Eu quero ler, quero ler! (ARAÚJO, 1983, p. 39)

O recado desses versos é cristalino, a magia está dentro de cada um. Todos são capazes de inventar, de fantasiar. Com as palavras, a poeta cria um mundo singular em que as correspondências com o dito mundo real podem ser esgarçadas. O riso da desastrada Maria, as invenções mirabolantes de Zé Furupa, a esquisitice da família Ripinica, as mágicas impossíveis de Zinguinguim. A poeta sabe que a criança se diverte com as trapalhadas, cria soluções impraticáveis, ajunta os diferentes. Enfim, os poemas exploram a inventividade, o sentido incomum das coisas.

Ao explorar os limites da palavra, a poeta faz com que ela se torne elemento essencial na constituição do imaginário. Elói Bochecho diz que:

[...] a poesia oferece-se como possibilidade de reavivamento da relação sensível com o mundo, ao encontro do que é profundo e original nos seres e nas coisas, porque na poesia, como arte, a palavra readquire a face perdida, retoma a aura lúdica, a plenitude da palavra original. [...] O mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-se através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original. (BOCHECHO, 2002, p. 33-35)

Esta “relação sensível com o mundo” também pode ser verificado no segundo livro aqui tratado. Lançado, em 1987 pela editora RHJ, com ilustrações de Ferruccio, *Que Quintal!* foi reeditada em 2013 pela Editora Baobá, com ilustrações de Thaís Mesquita.

Como anuncia o título, o cenário dessa narrativa é um quintal desses cada vez mais raros nas cidades. O livro apresenta dez estrofes de quatro versos em redondilhas maiores e nestas o quintal e seus habitantes vão sendo apresentados. Os dois versos

iniciais são os mesmos em todos os quartetos: “Olha só quanto barulho, / Lá no fundo do quintal! E no fundo do quintal, “– a galinha faz co-có”, o cachorro, au-au” (ARAÚJO, 2013, p. 5). Da mesma forma são apresentadas as onomatopeias correspondentes aos sons emitidos pela vaca, gato, pato, papagaio.

Mas no quintal ocorrem outros eventos como a queda do mamão no chão, o pedido de mingau do neném. E há as tradicionais atividades dos adultos: Maria põe a roupa no varal e João corta a lenha. E ainda há o vento no milharal. Nesse quintal, há constantes movimentos e sons, demarcando a vida que fervilha nesse espaço extraordinário. Na quadra que fecha o livro, a voz lírica ressalta que “Coisa boa é uma casa que tem planta e animal...” (p. 23).

Em termos formais, a repetição dos versos “Olha só quanto barulho, / Lá no fundo do quintal”, as rimas em “au/al” em todas as quadras revelam um trabalho intenso com a sonoridade. A regularidade com que essa rima ocorre, sempre nos dois primeiros versos de cada estrofe revela a preocupação com esse arranjo sonoro. Além disso, as onomatopeias que é, etimologicamente, um “ato de fazer palavras”, (CEIA, s.n.) concretiza sonoramente a presença dos animais e os eventos. Além da vocalização dos animais – co-có, au-au, miau, muuu, quá-quá – temos o som da queda do mamão – tchimbau – e o balbucio do neném – nhém-nhém-nhém.

Para Jakobson, o verso é fundamentalmente “uma figura de som” recorrente, mas não só isso. A rima vai além dos aspectos sonoros, pois ela “[...] implica necessariamente uma relação semântica entre unidades rítmicas” (JAKOBSON, 1970, p. 144). Há uma relação indissociável entre som e significação que evidencia o caráter mais profundo do poema. Assim, som e sentido se completam na criação lúdica desse quintal e contribuem para a percepção de sons e barulhos de animais, plantas, pessoas por meio de sensações, ritmo, rima.

O terceiro livro abordado neste trabalho é *A loja do Zéconzé* lançado em 2000 e reeditado em 2010 pela Editora Dubolsinho. O título remete à canção *A loja do Mestre André*, canção infantil de domínio público. Na loja do Mestre André vendem-se instrumentos musicais e na loja do Zeconzé “se vende o que ninguém quer...”, (ARAÚJO, 2002, s.p.) como uma formiguinha que limpa as sobras do açucareiro, uma

chupeta usada e furada. Trata-se de uma loja fantástica e lúdica. A loja, cujo proprietário tem um nome bizarro formado pela repetição do popular Zé, acentuado duplamente, é também um comércio vulgar.

A obra contém dezesseis estrofes, sendo quatro sétimas, sete dísticos, duas oitavas, dois sextetos e um terceto. Com exceção do terceto, todas as outras estrofes apresentam rimas externas, porém não há um esquema de rimas o que confere movimento e variabilidade ao poema.

Nos dísticos encontram-se as considerações da criança compradora: “Pensei: que bom seria / ter uma quinquilharia...” (ARAÚJO, 2002, s.p.). Já nas estrofes maiores, tem-se as falas do vendedor Zeconzé, inclusive com uso do travessão:

– Tenho um retalho de fralda
Que serve para acarinhar
O rostinho das crianças
E faz a gente lembrar
De tudo que já passou,
Mas ainda não acabou:
É um retalho de esperanças... (ARAÚJO, 2002, s.p.)

Ressalte-se o trabalho com pontuação em que se destaca o ponto de exclamação nos versos atribuídos ao dono da loja e vendedor, Zéconzé; e as reticências nas reflexões do vendedor e também do comprador.

Nessa loja extraordinária onde “se acha o que não é”, basta sonhar para adquirir os mais sublimes sentimentos como saudade, esperança, alegria. A loja e suas mercadorias situam-se nos limites da fantasia, já que, ao contrariar as convenções comerciais, pois lá “se vendo o que ninguém quer” e “se acha o que não é”, perde sua realidade palpável e adentra o imaginário.

Os recursos poéticos elencados não esgotam o arsenal de artifícios utilizados pela poeta, não se discorreu com mais vagar a pontuação, o emprego do discurso direto, a disposição dos versos na página entre outros elementos.

Maria e seus companheiros, o quintal, a loja do Zéconzé configuram um mundo repleto de seres e coisas extraordinárias e que, ao mesmo tempo, são simples e recobertos pelo prazer lúdico. Tudo isso manifesto numa linguagem límpida, sem infantilizações redutoras. Invenções Eloí Bocheco salienta que o mergulho no texto poético propicia uma relação sensível e profunda com o mundo:

A poesia oferece-se como possibilidade de reavivamento da relação sensível com o mundo, ao encontro do que é profundo e original nos seres e nas coisas, porque na poesia, como arte, a palavra readquire a face perdida, retoma a aura lúdica, a plenitude da palavra original [...]. O mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-se através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original. (BOCHECO, 2002, p. 33-35)

Por meio de sua inventividade, a poeta põe a linguagem em movimento, possibilitando ao leitor/ouvinte a vivê-la livremente. Ao explorar os limites da palavra, a poeta faz com que ela se torne elemento essencial na constituição do imaginário.

Para encerrar, recorro ao texto de Laís Corrêa de Araújo presente na contracapa de *Maria e companhia*:

O livro continua com a gente, fica com a gente, no recado que nos dá e na sua lembrança eterna. [...] Ler e escrever são dois meios de ver o mundo, de conhecer a vida e de ficar perto dos outros.

Este livrinho que agora ofereço aos meus melhores amigos – vocês, crianças – é o meu jeito de mostrar que existe muito amor entre nós [...] amor é rir, e morar junto, é fazer mágica e inventar alegria: é encontrar nas coisas o ar livre da poesia. (ARAÚJO, 1983, s.p.)

Assim, a poeta cria personagens, situações, coisas impossíveis e esta é sua forma de demonstrar o seu amor às crianças e à própria poesia. Por meio de seus personagens, narrativas e sonoridade, o leitor encontra o ar livre da fantasia e da poesia.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- ARAÚJO, Laís Corrêa de. Alice – fantasia e invenção. *Suplemento Literário de Minas Gerais*. Belo Horizonte, v. 2, n. 55, p. 7, set., 1967c.
- ARAÚJO, Laís Corrêa de. *Maria e Companhia*. Rio de Janeiro: Editora Brasil-América, 1983.
- ARAÚJO, Laís Corrêa de. *A loja do Zéconzé*. Sabará: Edições Dubolsinho, 2002.
- ARAÚJO, Laís Corrêa de. *Que Quinta!* Belo Horizonte: Baobá, 2013.
- BOCHECO, Eloí Elizabeth. *Poesia infantil: O abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Anais*. Porto Alegre: PUC, 2008. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/CILLIJ/praticas.POESIA_INFANTIL_OK.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1970.

MACIEL, Maria Esther. O pathos da lucidez: trajetória poético-intelectual de Laís Corrêa de Araújo. In: ARAÚJO, Laís de Araújo. *Inventário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ONOMATOPEIA *E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/onomatopeia/>. Acesso em: 03 set. 2021.

A produção literária contemporânea endereçada a crianças e jovens apresenta um volume bastante expressivo de obras que vêm sendo lançadas no mercado editorial. É fato que os diálogos entre os códigos e linguagens que migram para o livro destinado a crianças e jovens, em face das relações entre as várias artes e mídias, que entram em interação nesse cenário, instauram uma nova instância autoral: outros autores estarão implicados na obra, bem como ocorre, não raras vezes, a introdução de uma instância discursiva na sua materialidade. Nessa perspectiva, esta coletânea – Literatura infantojuvenil: saberes e fazeres literários – congrega trabalhos de pesquisadores em torno de questões que promovem variadas reflexões sobre textos teóricos e ficcionais, articulando teorias e práticas, bem como possíveis relações intertextuais e revisionistas travadas entre tempos e espaços. Assim também, fomenta diálogos entre linguagens, suportes, saberes, contemplando, como foco norteador, a literatura potencialmente destinada a crianças e jovens. Importa ressaltar que os textos aqui dispostos enfeixam hipóteses, vozes e promissoras discussões. Eles, seguramente, possibilitarão ao leitor reconhecer e ampliar a multiplicidade de conhecimentos inerentes à Literatura Infantil e Juvenil, área do saber que ganha projeção na contemporaneidade, mas cuja tessitura se faz de fios puxados de experiências e vivências humanas que atravessam o tempo, a história, a cultura, tramando-se nos meandros e labirintos da história. Ora em prosa, ora em cantos poéticos, ora em imagens, são esses os virtuais sentidos que poderão reverberar no imaginário das novas gerações, acumulando e disseminando saberes e produzindo fazeres literários.