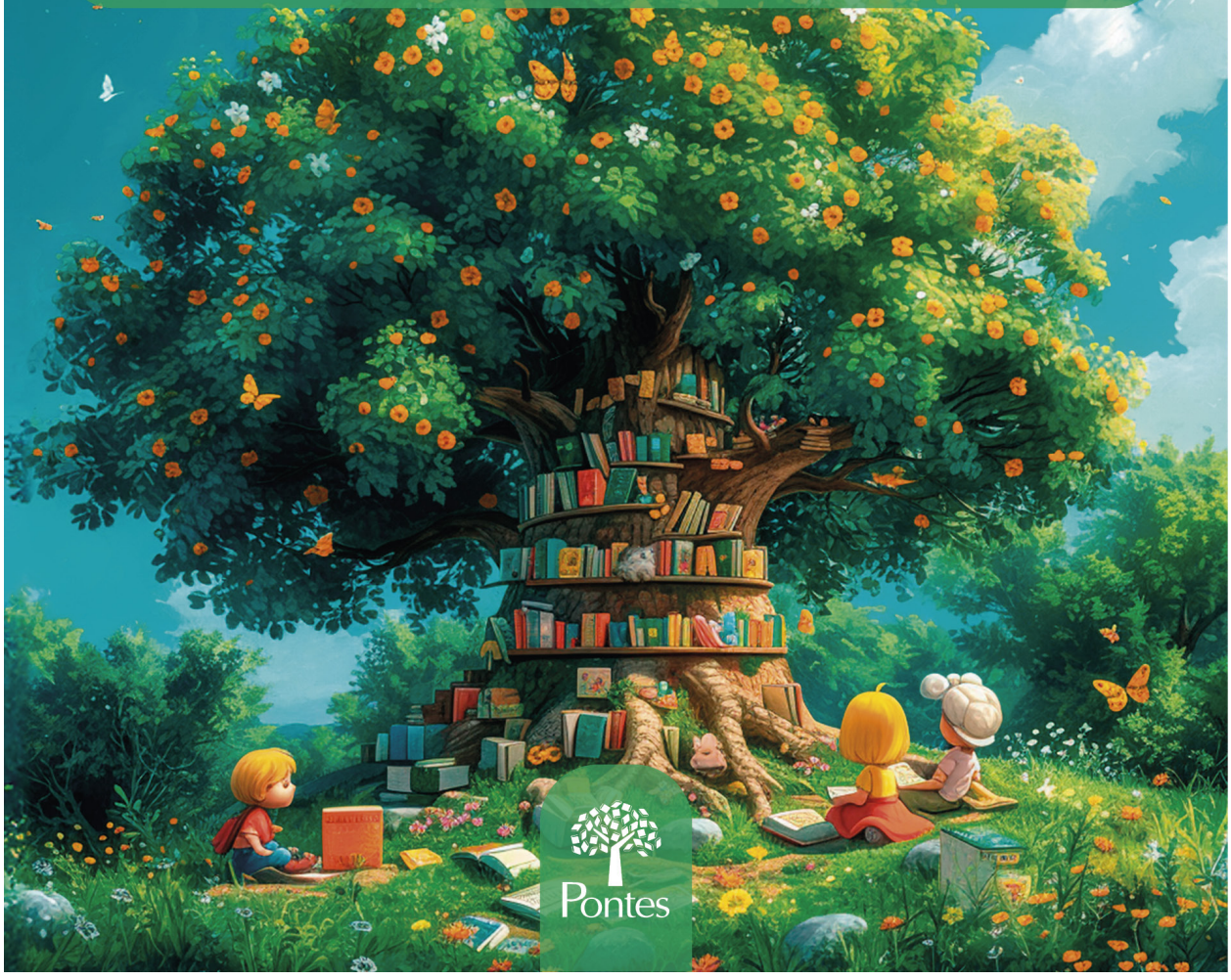
Regina Michelli
Eduardo da Cruz
(Organização)

Leitura e Literatura infantil/juvenil

veredas e encontros



Pontes

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

PEER REVIEW AND EVALUATION
The chapters that make up this work were submitted
for evaluation and peer-reviewed.

Este livro foi financiado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras com verba Faperj do Edital E_05/2020 - Apoio aos Prog. e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Est. do Rio de Janeiro – 2020.

This book was financed by the Postgraduate Program in Letters with funds from Faperj from Public Notice E_05/2020 - Apoio aos Prog. e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu do Est. do Rio de Janeiro – 2020.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M623l Michelli, Regina; Cruz, Eduardo da (org.).
Leitura e Literatura Infantil/Juvenil: veredas e encontros /
Organizadores: Regina Michelli e Eduardo da Cruz.
1. ed. - Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0504-8.

1. Crítica Literária. 2. Linguística. 3. Literatura Infantojuvenil.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura infantojuvenil. 028.5
2. Linguística. 410
3. Análise e crítica. 801.95

Regina Michelli
Eduardo da Cruz
(Organização)

Leitura e Literatura infantil/juvenil

veredas e encontros

Copyright © 2024 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acessa Design
Revisão: Clarice Vilac

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2024

Para
José Nicolau Gregorin Filho,
presença sempre luminosa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
Regina Michelli
Eduardo da Cruz

LEITURA, UMA DESFORRA DA INFÂNCIA 21
Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

ENTRE SORRISOS E LÁGRIMAS: LITERATURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA OBRA DE MARIA RITA CHIAPPE CADET 47
Andreia Alves Monteiro de Castro

ZIRALDO, *O MENINO QUADRADINHO*: FORMAÇÃO DO LEITOR, MULTIMODALIDADE E FRUIÇÃO 71
Beatriz Feres

AS PERCEPÇÕES INTERMIDIÁTICA E INTERTEXTUAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO INFANTOJUVENIL..... 91
Cristiane do Couto de Moraes

A CONVERSA LITERÁRIA: *BÁRBARO* FOI À ESCOLA 109
Daniela Maria Segabinazi
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli

A LEITURA COM GOSTO: REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES DA OBRA *DELÍCIAS E GOSTOSURAS*, DE ANA MARIA MACHADO... 139
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Fabricia Jeanini Cirino Pinto

A CENOGRAFIA CEMITERIAL EM *OSSOS DO OFÍCIO*, DE ROGER MELLO 169
Felipe Ribeiro Campos

LEITURA DE POESIA NA INFÂNCIA, BRINCANDO COM AS PALAVRAS 187
Fernanda da Silva Ferreira Ramos

INTERMIDIALIDADE SOB A ÓTICA DA REESCRITA DE "A BELA E A FERA", DE VILLENEUVE 211
Igraínne de Brito Marques

A FORMAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DA *BELLE ÉPOQUE* NO BRASIL 233
Jenny Iglesias Polydoro Fernandez

CAMINHOS PARA UM LETRAMENTO RACIAL NA ESCOLA: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA* E *AMORAS* 253
Juliana Felix Henrique de Almeida Rego

O PROTAGONISMO FEMININO NA GÊNESE DOS CONTOS DE FADAS: AS PRECIOSAS E SUA TRAJETÓRIA 271
Karen Schuler

UXA, ORA FADA, ORA BRUXA E *MANUAL DE BOAS MANEIRAS DAS FADAS,* DE SYLVIA ORTHOF: PERSPECTIVAS TRANSGRESSORAS 299
Marcelle Anacleto Fernandes

DE MUROS E PLANÍCIES SE TECEM LIVROS E VIDAS: METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS E A METAFICÇÃO EM *O MURO NO MEIO DO LIVRO* *323*
Regina Michelli

CINDERELA EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA 349
Rejane Dirques

VERMELHO AMARGO: A FICÇÃO VESTIDA PELO FIO DA VIDA..... 367
Renata Corrêa Anná

VEREDAS ESPINHOSAS NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: TEMAS FRATURANTES EM *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*..... 389
Sol Marins Cortez de Mendonça

DENTES DE RATO, DE AGUSTINA BESSA-LUÍS, OU SOBRE A ESCRITA DO TEMPO E DA INFÂNCIA 415
Viviane Vasconcelos

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES 433

APRESENTAÇÃO

Regina Michelli
Eduardo da Cruz

A existência deste livro deve-se ao incentivo da Coordenação Geral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, a quem prestamos nossos sinceros agradecimentos, pelo apoio financeiro para a publicação, com verba FAPERJ, e pela valorização das pesquisas sobre Literatura Infantojuvenil no Programa, consolidadas também através de parcerias e colaborações com pesquisadores de outras instituições. Ele reúne textos em torno da literatura passível de ser lida por crianças e jovens, escritos por professores, alunos e egressos da pós-graduação vinculados, de alguma forma, à UERJ, além de participarem do Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ – NELIJ--UERJ, e do Grupo de Pesquisa CNPq-UERJ EnLIJ – Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas.

É preciso ressaltar que mesmo a Literatura Infantojuvenil ou Infantil e Juvenil (LIJ) tendo um destinatário, de certa forma nomeado no adjetivo que a qualifica, não se restringe a esse público, atingindo, com amplitude, a todos os que se interessam por uma boa leitura. O incremento de textos acadêmicos de pesquisadores renomados e principiantes atesta, cada vez com mais profundidade, a qualidade não só literária, como estética dessas obras. O verbo que funda o discurso poético, metafórico por excelência, – e seu silêncio – transita pelos textos, muitos acompanhados por imagens que criam um amálgama verbo-visual, conferindo possibilidades

insuspeitadas de significação ao texto. Novos recursos aderem ao objeto livro, projetando-o como uma materialidade que também importa na construção de sentidos. Histórias da tradição e contemporâneas requerem e desafiam novas leituras, novos olhares.

Os temas aqui focalizados espraiam-se por aspectos variados. Alguns refletem sobre a leitura, a formação do leitor, a própria formação da LIJ no Brasil, enquanto outros oferecem análises de obras específicas, iluminando questões ligadas à teoria da literatura e a outros campos do saber.

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues, no capítulo intitulado "Leitura, uma desforra da infância", discorre sobre a leitura sob a perspectiva, especialmente, de Vincent Jouve, Beatriz Feres e Daniel Penac. Do primeiro, realça o modo de ler um texto – a "primeira leitura", por vezes associada ao prazer, e a releitura de fruição –, como também a investigação dos possíveis desdobramentos dessa leitura. As reflexões de Feres são trazidas a partir da noção de texto e sua leitura, ligada a estratégias de interpretação com base na Semiolinguística, também destacando a compreensão literal e objetiva do sentido e a compreensão específica do sentido, quando ocorre a compreensão global. Rodrigues apresenta a estrutura composicional do livro de Penac e o quanto a obra foge ao senso comum. Por fim, o intrigante título: desforra da infância, por quê?

Andreia Alves Monteiro de Castro, em "Entre sorrisos e lágrimas: Literatura, infância e educação na obra de Maria Rita Chiappe Cadet", apresenta o percurso biobibliográfico da escritora portuguesa oitocentista Maria Rita Chiappe Cadet, que foi professora, diretora de escola, poeta, contista, romancista, dramaturga, tradutora, gerente da tipografia da Madame François Lallemant e uma das precursoras da literatura destinada à infância em língua portuguesa. Interessante perceber como Maria Rita também se vale dessa produção para discutir e para difundir temas ligados à educação, à emancipação e à profissionalização feminina.

Beatriz Feres, em "Ziraldo, *O menino quadradinho*: formação do leitor, multimodalidade e fruição", traz excelentes contributos ao estudo da multimodalidade, à luz da Semiolinguística. A autora defende que, agregados à semiose verbo-visual de um livro ilustrado, outros modos de comunicar se imbricam a fim de produzir sentidos intelectivos e afetivos. A compreensão do leitor acerca desses diferentes modos, que atravessam e constroem esteticamente uma obra literária, conduz à leitura de fruição, que exige competências variadas desse leitor. Assim, Feres atinge o objetivo de iluminar o papel da multimodalidade na fruição de textos literários por meio de uma linguagem saborosa e de fácil compreensão, apoiada na análise da obra de Ziraldo, ele também, na visão dela, um menino quadradinho, como afirma em suas poéticas considerações finais.

Cristiane do Couto de Moraes, no capítulo "As percepções intermidiática e intertextual na formação do leitor literário infantojuvenil", analisa a importância do acesso, pelos alunos imersos num mundo de interação digital e tecnológica, às novas configurações textuais, regidas especialmente pela intermidialidade e pela intertextualidade. O olhar da pesquisadora recai sobre a premência de pensar a leitura literária e sua importância na formação do leitor literário, tendo em vista a construção dos sentidos de um texto, de forma proficiente, e o enriquecimento do repertório imaginário e cognitivo dos discentes. Exemplificando o que defende, apresenta alguns relatos de alunos sobre percepção intermidial e intertextual do livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

Como a mediação de leitura, com ênfase nas conversas literárias, se desenvolve com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental? Essa inquietação conduziu Daniela Maria Segabinazi e Joseany Lunguinho Gomes Perinelli, em "A conversa literária: *Bárbaro* foi à escola", a pesquisar e discorrer não apenas sobre o substrato teórico que sustenta os estudos acerca da formação do leitor literário e a importância das práticas de leitura

literária em sala de aula. Além disso, elas se debruçaram numa *práxis*, que envolve planejamento, estratégias metodológicas, registro das conversas literárias e análise dos resultados obtidos. A experiência, baseada na proposta do enfoque *Dime*, repousou na leitura do livro de imagens *Bárbaro*, de Renato Moriconi, com crianças de uma turma de primeiro ano de uma escola da rede pública municipal de João Pessoa/PB. As professoras realçam, no capítulo, a importância e a responsabilidade do professor como instrumento de mediação na construção de sentidos e emoções durante as conversas literárias com os alunos, relação eminentemente interativa, dialógica e afetiva.

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Fabricia Jeanini Cirino Pinto, em "A leitura com gosto: reflexões sobre as potencialidades da obra *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado", investigam a qualidade da obra em epígrafe tendo, como critério, se ela é capaz de envolver o leitor a ponto de ele acionar capacidades interpretativa e reflexiva e memória transtextual na leitura da obra, desautomatizando percepções sobre ilustração e uso da língua. Com base nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, o trabalho investiga a comunicabilidade do texto machadiano por meio da presença de vazios intencionais que garantem a dialogia entre obra e leitor implícito e, consequentemente, a obtenção de prazer na leitura. As pesquisadoras iluminam, igualmente, o diálogo entre o texto verbal e o imagético na estruturação do poema narrativo, além da materialidade na composição do livro, utilizando as funções elencadas por Sofia Van der Linden e Luís Camargo para esse fim. A análise que as autoras empreendem à obra, escrita por Ana Maria Machado com ilustrações de Denise Fraifeld, evidencia um olhar perspicaz e atento, tendo como fulcro principal a recepção de seu possível leitor.

Felipe Ribeiro Campos, abordando "A cenografia cemiterial em *Ossos do Ofício*, de Roger Mello", desconstrói a ideia associada ao terror e a uma certa repulsa que ronda a noção de morte

e o espaço do cemitério, por meio da análise da obra explicitada no título. Discorrendo sobre aspectos teóricos ligados a estudos cemiteriais, à cenografia e à Semiolínguística, com vasta fundamentação, o autor oferece um repertório consistente para os estudiosos do assunto, convergindo o olhar para a Literatura Infantil na análise do *corpus* ficcional.

Fernanda da Silva Ferreira Ramos, em "Leitura de poesia na infância, brincando com as palavras", apresenta a poesia como a centralidade de sua pesquisa. A autora se preocupa com as crianças terem acesso à poesia, mas também se encantarem pelo texto poético, a ponto de ele ser companheiro de vida até a fase adulta de todo ser humano, o que incide sobre, especialmente, a importância da escola e dos mediadores de leitura literária. Com o objetivo de associar poesia e brincadeira, com todos os sentidos que esta última palavra pode evocar, a autora examina o livro *Que bicho eu sou? Que som eu faço?* (2023), de Guto Nobre, com ilustrações de Paula Delacave. A obra interage com seu leitor por meio de adivinhas, provocando-o a seguir a trilha de características oferecidas no texto sobre determinado animal, para que ele descubra de quem se trata. A autora certifica o poder da brincadeira, que reina de um lado, e o apelo à diversidade dos animais e seus atributos, que emerge de outro, em poemas sonoros, marcados por rimas e ritmos.

Igraínne de Brito Marques, em "Intermidialidade sob a ótica da reescrita de 'A Bela e a Fera', de Villeneuve", atém seu olhar para o livro *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), de Sarah J. Maas, que compara com "A Bela e a Fera", obra de 1740, escrita por Madame de Villeneuve. A autora realça o quanto a sociedade ocidental contemporânea continua consumindo contos de fada, observando a influência desse tipo de narrativa com vários exemplos de referências entre mídias, em especial no nosso século. Fundamentando-se na concepção de monomito, de Joseph Campbell, e nos conceitos de Irina Rajewsky sobre intermidialidade, Marques busca uma

explicação para o fato de haver tantas associações midiáticas sob o mesmo esqueleto narrativo.

O capítulo de Jenny Iglesias Polydoro Fernandez, "A formação da literatura infantil em tempos da *Belle Époque* no Brasil", realiza um percurso histórico, centralizando-se nas mudanças por que passou a cidade do Rio de Janeiro no período de final do século XIX e início do XX. Sua análise observa os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil nacional apoiada, até então, em traduções e adaptações de textos de origem europeia. O cenário se modifica com a publicação de *Contos da Carochinha* (1894), de Figueiredo Pimentel, e a atuação de jornais da época e da Livraria Quaresma Editora. A autora pontua aspectos importantes da nossa historiografia literária, analisando também a concepção de infância, a produção literária destinada à criança e a educação, nesse período de entresséculos.

Juliana Felix Henrique de Almeida Rego, em "Caminhos para um letramento racial na escola: a representação do negro em *Menina bonita do laço de fita* e *Amoras*", analisa, comparativamente, duas obras produzidas em momentos diferentes, buscando realçar aspectos concernentes à racialidade na composição de cada uma, sem descuidar da época de produção e da recepção das obras, tendo em vista, principalmente, a mudança de paradigma nos estudos em torno de personagens negras para crianças e jovens. O primeiro, *Menina bonita do laço de fita*, é um premiado livro de Ana Maria Machado, em prosa, publicado em 1986. *Amoras*, de Emicida, 2018, é um livro escrito em versos nos quais o poeta apresenta elementos da cultura de origem africana e personalidades negras internacionais. Em ambas as obras há a visível intenção de valorizar um grupo que é historicamente discriminado, porém com abordagens diferentes, que serão analisadas sob o ponto de vista do lugar de fala, com respaldo em Regina Dalcastagne, e de alguns estudos recentes sobre questões ligadas à negritude.

Karen Schuler investiga "O protagonismo feminino na

gênese dos contos de fadas: as preciosas e sua trajetória". A autora reflete sobre a questão da autoria feminina, reportando-se à figura dos narradores de histórias populares e às preciosas, mulheres que escreveram contos de fadas durante o século XVII e XVIII. Além da relevância na gênese desse tipo de narrativa, as preciosas foram responsáveis por animar o cenário cultural francês ao promoverem, em seus salões, reuniões onde circulavam a leitura de contos e poemas, a música, a dança. Schuler tece importantes reflexões sobre a relação do escritor Charles Perrault e do teatrólogo francês Molière com as preciosas, evidenciando uma historiografia literária da época em que destaca o protagonismo feminino.

A fada é uma personagem que representa o bem e a bruxa, o mal? Quem responde a essa pergunta é Marcelle Anacleto Fernandes, no trabalho "*Uxa, ora fada, ora bruxa* e *Manual de boas maneiras das fadas*, de Sylvia Orthof: perspectivas transgressoras". Partindo da configuração das fadas e das bruxas nos contos da tradição, a autora analisa as duas obras da escritora brasileira citadas no título: essas personagens femininas habitam, com frequência, o território das obras de Orthoff e são alvo da investigação da autora, sob a perspectiva da emancipação do gênero feminino. Fernandes evidencia a desconstrução de estereótipos na configuração das protagonistas, que se contrapõem aos padrões socialmente esperados para as mulheres, destacando o humor e o caráter revolucionário nas obras da escritora de seu *corpus* ficcional.

O presente existe no intervalo entre o passado e o futuro, definido por permanências e mudanças. Nesse sentido, Regina Michelli, em "De muros e planícies se tecem livros e vidas: metamorfoses contemporâneas e a metaficção em *O muro no meio do livro*", reflete sobre a tessitura narrativa da obra citada, de Jon Agee. O livro observa a articulação entre texto verbal e imagético no resgaste de elementos ligados aos contos de fadas, configurando um texto estética e eticamente consoante os tempos atuais

Rejane Dirques, em "Cinderela em uma perspectiva antirracista", apresenta um estudo comparativo em torno da personagem título de seu trabalho em duas obras, produzidas em momentos e espaços bem distantes, com base no conceito de sobrevida, de Carlos Reis: "*Cinderela ou o sapatinho de cristal*", conto escrito por Charles Perrault, e o reconto *Cinderela e Chico Rei,* dos escritores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustração de Walter Lara. Dirques defende uma educação antirracista para crianças, apoiada em obras literárias emancipadoras que apresentem personagens negras protagonizando a trama narrativa. Nessa perspectiva, a literatura pode auxiliar seus leitores na construção de identidades negras autônomas e seguras o suficiente para enfrentarem o racismo que ainda insiste em crescer na sociedade brasileira.

Renata Corrêa Anná, no texto intitulado "*Vermelho amargo*: a ficção vestida pelo fio da vida", brinda-nos com uma leitura da obra de Bartolomeu Campos de Queirós em que a prosa poética do escritor se mescla, em vários momentos, à da autora das reflexões apresentadas. Com um olhar apurado, que repousa sobre as relações familiares e sobre a linguagem e a seleção vocabular de *Vermelho amargo*, Anná borda o fio de seu discurso, selecionando substantivos – como o tomate – e verbos que compõem afetiva e intelectualmente o tecido da autoficção queirosiana, por vezes entremeando-o a fatos que também se relacionam a uma narrativa pessoal. A ficção nos chega analisada entre o vivido e o sonhado, fios que se cruzam com suportes teórico-críticos variados, compondo a leitura da obra anunciada.

Sol Marins Cortez de Mendonça, em "Veredas espinhosas na literatura para crianças e jovens: temas fraturantes em *A mocinha do mercado central*", executa um percurso que atravessa a literatura para crianças e jovens em diferentes momentos da História, observando a questão da censura, especialmente aplicada aos temas fraturantes, aqueles considerados delicados, de difícil abordagem. Em razão disso, a autora interroga para quem são indesejados esses

temas, refletindo sobre a atuação de mediadores adultos, sejam eles responsáveis, professores ou outros, e do mercado editorial. O foco de seu trabalho recai na análise da obra de Stella Maris Rezende, caracterizando sua protagonista, *A mocinha do mercado central*: o fato de ela viver muitas personagens possibilita um adensamento da análise das muitas vidas de Maria Campos sob o olhar dos temas fraturantes.

O trabalho "*Dentes de Rato*, de Agustina Bessa-Luís, ou sobre a escrita do tempo e da infância", propõe uma reflexão sobre um dos livros dedicados à Literatura Infantil dentro da vasta obra da escritora Agustina Bessa-Luís, objeto de pesquisa de Viviane Vasconcelos. O diálogo que a narrativa estabelece com a prática autobiográfica, como também a inserção de temas que integram a escrita agustiniana, como as casas, são perspectivas de leitura de *Dentes de Rato*, a partir da descrição da personagem principal, Lourença, e das referências a memórias familiares da escritora. Conceitualmente, o texto reforça a importância da escrita voltada para o público infantil como parte da obra total de Agustina, literatura que aborda as relações humanas e as variadas formulações do tempo, assim como a desconstrução dos discursos padronizados por meio da avaliação crítica das personagens.

Optamos por organizar este livro por ordem alfabética de autoria, ao invés de agrupamento de acordo com temas afins desenvolvidos nos textos, com a clara intenção de permitir – e fomentar – o olhar de nosso leitor pelas propostas expressas nos títulos dos capítulos e pelas reflexões que eles suscitam. Assim como a Literatura Infantil/Juvenil nos afeta e nos atravessa de forma definitiva e contínua, desejamos oferecer um livro permeado por leituras críticas diversas, também ele disponível a escolhas e travessias de nossos leitores.

Boa leitura!

LEITURA, UMA DESFORRA DA INFÂNCIA

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues

"A leitura é, antes de mais nada,
uma desforra da infância."
Vincent Jouve

ANTES DE MAIS NADA...

A árvore (2018) é um texto literário que instiga um mar de reflexões, incluindo a teorização acerca da Leitura, do Letramento Literário e da Literatura Infantojuvenil. A mencionada obra, escrita por Bartolomeu Campos de Queirós, ilustrada por Mário Cafiero e classificada como altamente recomendável para crianças[1], segundo a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), constituiu objeto da dissertação defendida, em 2023, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O presente texto apresenta-se como excerto dessa pesquisa, com acréscimo de novas considerações, e consiste em revisão bibliográfica, sobretudo a partir dos seguintes autores: Vincent Jouve (2002); Beatriz dos Santos Feres (2020, 2021); Daniel Pennac (1993); Teresa Colomer (2003), Regina Zilberman (2003), Regina Michelli (2007), Maria Teresa Andruetto (2010) e Maria Teresa Gonçalves Pereira (2020), além de resgatar contribuições de Bar-

1 FNLIJ. *Bartolomeu Campos de Queirós*: uma inquietude encantadora. [*S.l*], 2012. Disponível em: http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf/item/download/123_0a3996eee81ef84390d4f632796d9579.html. Acesso em: 17 mai. 2020.

tolomeu Campos de Queirós em entrevistas e ensaios publicados, devido ao seu notório engajamento em movimentos a favor da leitura, consoante ressalta Tania Maria N. de Lima Camara (2014).

Trata-se, portanto, de uma ampla discussão, empreendida por muitos outros teóricos e inexaurível nestas poucas páginas. Espera-se, por outro lado, que, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativamente ao Eixo Leitura, este trabalho contribua para a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos, para a observação da dialogia e da relação entre textos, para o estabelecimento de estratégias e procedimentos de leitura, bem como para a adesão a práticas leitoras e para a difusão da Literatura Infantojuvenil, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A LEITURA, POR VINCENT JOUVE

Na introdução da obra *A leitura* (2002), a que nos dedicaremos a comentar, Vincent Jouve menciona que o interesse por esse processo pelos profissionais de análise de texto despontou a partir da década de 1970. Ultrapassando a investigação sobre a essência da literatura ou sobre que métodos empreender para a análise de textos, o leitor foi colocado em evidência, demandando dos teóricos novas reflexões. Jouve menciona, ainda, a relação entre o declínio das teorias estruturalistas e o surgimento de novas abordagens do texto literário, a partir de 1980.

Em relação aos avanços dos estudos linguísticos, Jouve retoma a década de 1960 ao discorrer sobre o acréscimo da pragmática, que se atém à relação dos signos com seus usuários, aos dois ramos tradicionais, a sintaxe e a semântica. Menciona Charles Morris como um de seus precursores ao lado de John Langshaw Austin e Oswald Ducrot, teóricos que se destacaram nessa vertente de estudos, segundo sua visão. A importância da interação no discurso é mencionada para evidenciar "a influ-

ência da pragmática sobre o estudo dos textos" (Jouve, 2002, p. 13). Mais do que destacar a estrutura de uma determinada obra ou relacioná-la com seu autor, buscar-se-ia, a partir de então, a conexão entre escritor e leitor.

Para exemplificar os avanços na investigação da leitura, sob o viés literário, especialmente a partir do universo narrativo, Jouve (2002), em primeiro lugar, esclarece que há duas formas de enfrentar a questão. Uma das possibilidades consiste na investigação sobre o modo de ler um texto e a outra prioriza o exame sobre o que pode ser lido a partir dele. Na sequência, estabelece uma retrospectiva que demonstra terem os pesquisadores oscilado entre as duas abordagens no decorrer dos anos, que podem ser resumidas nas seguintes "grandes perspectivas" (2002, p. 14): a) a Escola de Constância desloca a análise para a relação texto-leitor; b) a análise semiótica considera o texto estruturalmente capaz de predeterminar sua recepção por um leitor modelo, segundo estabelecido por Umberto Eco; c) os estudos semiológicos apreendem a atividade de leitura a partir de três prismas: "o texto para ler, o texto do leitor, a relação do texto com o leitor" (2002, p. 15); d) as teorias do leitor real, como o nome indica, centram-se na leitura concreta do leitor real, que "apreende o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sócio-históricas e seu inconsciente" (2002, p. 15).

Delimitando, então, sua visão particular sobre a essência da leitura, Jouve ampara-se em Gilles Thérien. Ambos a consideram um processo com cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Ler, antes de tudo, consiste em um ato concreto relativo às faculdades humanas. Após decifrar os signos, o leitor precisa compreendê-los, processo que marca a passagem da dimensão neurofisiológica para a cognitiva. Como processo afetivo, a leitura interessa especialmente a este trabalho porque as emoções revelam-se fundamentais para a continuidade da leitura e para a identificação do leitor com o texto, principal-

mente se consideradas as obras ficcionais. Sobre o processo argumentativo, "Qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se para ele de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida" (Jouve, 2002, p. 22). Por fim, como processo simbólico, a leitura vincula-se à cultura e ao imaginário coletivo, mesmo quando os pretende recusar.

Como ato comunicativo, a leitura diferencia-se da comunicação oral pelo fato de leitor e autor estarem, na maioria dos casos, distanciados pelo tempo e fisicamente, tornando assimétrica a relação entre emissor e receptor. Diante disso, a estrutura textual ou suas relações internas são responsáveis por conduzir o leitor ao contexto necessário para a compreensão da obra. "A mensagem literária, cortada de seu contexto, é recebida como um sistema fechado, cujos diferentes componentes só adquirem um sentido em relações mútuas" (Jouve, 2002, p. 23).

Muito embora Jouve explicite em sua obra que as discussões empreendidas se baseiam, na maior parte das vezes, em textos literários, cumpre trazer para a pesquisa a visão de Ieda de Oliveira (2003, p. 38), que amplia a dicotomia oral e escrito, amparada na análise semiolinguística do discurso. Ao discorrer sobre as características do contrato de comunicação, a autora acrescenta a necessidade de especificação quanto à comunicação presencial ou não presencial.

O contrato de comunicação é definido por meio dos papéis exercidos pelo "Eu-comunicante" e pelo "Tu-interpretante", em função da natureza monolocutiva ou interlocutiva, bem como pelos rituais de abordagem. Em acréscimo à visão de Charaudeau, Oliveira (2023) considera mais uma camada para delimitar a natureza ágil ou lenta. Por exemplo, a comunicação epistolar é escrita, não presencial, interlocutiva e lenta. Em um *chat*, por outro lado, opera a comunicação escrita, não presencial, interlocutiva, porém ágil. Logo, a comunicação escrita também pode

ser interlocutiva, se o contrato comunicativo assim determinar, como defende a autora.

Sobre as possibilidades de leitura de um texto literário, elas são infinitas, uma vez que cada leitor traz consigo experiência, cultura e valores próprios de sua época, ocasionando pluralidade de interpretações, amplificada também em virtude do alcance do texto escrito, na visão de Jouve. Essa última hipótese é passível de rediscussão na atualidade no que diz respeito ao alcance dos textos produzidos sob outros contratos comunicativos e sua diversidade de leituras, conforme será abordado na seção seguinte, a partir da síntese de Feres (2021). Por exemplo, textos sonoros ou que conjuguem som e imagem podem ser gravados, armazenados, reproduzidos, disseminados, inclusive em larga escala e em temporalidade distinta do momento da sua produção. Mais do que isso, com possibilidade de recortes descontextualizados. A *internet* é um ambiente propício para esse fenômeno de propagação de textos descontextualizados, como as *fake news*.

A diversidade de leituras possíveis, no entanto, não implica atestar como válida qualquer leitura realizada. Para legitimar uma leitura empreendida, Jouve recorre aos preceitos de Barthes (1966), que estabelece como critério fundamental a coerência interna, validada a partir de três grandes regras: "a grade de interpretação deve ser generalizável ao conjunto da obra, deve respeitar a lógica simbólica (tal qual é desprendida pela psicanálise), e ir sempre no mesmo sentido" (Jouve, 2002, p. 26). Acrescenta, ainda, a proposta de Ricoeur (1986) de manutenção da coerência externa, vinculada a dados biográficos, históricos entre outros. Por fim, Jouve defende a abordagem semiótica, em que a recepção é programada pelo texto.

O tema conduz aos tipos de leitura. Um deles, chamado de "primeira leitura", consiste em "destacar a leitura dominante na época em que o texto foi escrito" (Jouve, 2002, p. 27). A leitura linear, por sua vez, equipara-se à leitura inocente, a que se faz da

obra ao fruí-la, evocando, inclusive, sua dimensão lúdica. A releitura, ou leitura experiente, consiste no reexame do texto após a primeira leitura empreendida, de fruição.

A reflexão sobre o processo de leitura não haveria de desconsiderar o papel do leitor. Jouve comenta que o termo "narratário" foi o primeiro empregado para se referir à figura do leitor circunscrita ao texto. O autor levanta a hipótese da existência de um leitor abstrato, inscrito no "mundo do texto", e um leitor real, existente no "mundo do fora do texto". O leitor abstrato, na verdade, condiz com um papel atribuído ao leitor real.

> Simetricamente, o receptor é ao mesmo tempo o leitor real, cujos traços psicológicos, sociológicos e culturais podem variar infinitamente, e uma figura abstrata postulada pelo narrador pelo simples fato de que todo texto dirige-se necessariamente a alguém. Mediante o que diz e do modo como diz, um texto supõe sempre um tipo de leitor – um "narratário" – relativamente definido. [...] Pode-se deduzir de cada texto que seus respectivos narratários (os leitores que eles supõem) não têm nem o mesmo saber, nem a mesma idade, nem os mesmos centros de interesse. Pelos temas que aborda e pela linguagem que usa, cada texto desenha no vazio um leitor específico. Assim, o narratário, da mesma forma que o narrador, só existe dentro da narrativa: é apenas a soma dos signos que o constroem (Jouve, 2002, p. 36).

Outra categorização possível ao leitor contrapõe o indivíduo concreto da sua instância coletiva e histórica, correlacionando-os ao discurso e ao gênero.

> [...] o leitor, antes de ter uma realidade histórica (individual ou coletiva), é [...] uma figura virtual:

> o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige. Essa imagem do leitor definida pelo texto não somente é instituída pelo gênero ao qual a obra pertence (um romance policial pressupõe um leitor-detetive, um conto filosófico um leitor crítico), mas também pela enunciação particular de cada obra (Jouve, 2002, p. 37).

Considerando o modo como se lê e a interação leitor-texto, "A leitura, de fato, longe de ser uma recepção passiva, apresenta-se como uma interação produtiva entre o texto e o leitor. A obra precisa, em sua constituição, da participação do destinatário" (Jouve, 2002, p. 61). Qualquer texto, entretanto, encerra alguns limites, como o de não ser capaz de propor um universo totalmente diferente da experiência humana e, por outro lado, o de não conseguir representar integralmente a realidade.

Ainda, para Jouve (2002, p. 63), "Esquematicamente, pode-se dizer que o leitor é levado a completar o texto em quatro esferas essenciais: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significação geral da obra". Os níveis de leitura são outro aspecto destacado, comentando ser essa uma noção herdada da Antiguidade:

> [...] consciente das dificuldades colocadas pela interpretação dos textos, afirma a necessidade de se fundamentar num método de leitura. Suas bases lhe são dadas, em primeiro lugar, pelos sofistas, depois, e sobretudo, pelas obras de Aristóteles, *Retórica e Poética*. Efeitos de ritmo, estilo, figuras, convenções genéricas: todos elementos objetivos que permitem construir uma análise do texto e, consequentemente, entender um sentido essencialmente fugaz (Jouve, 2002, p. 89).

Mais tarde, a filologia alexandrina, ao promover a organização do patrimônio literário da Grécia em bibliotecas, empreenderia um trabalho crítico relevante que compreenderia a análise, a interpretação e a avaliação dos textos. Mirando a exatidão, a abordagem alexandrina contrapõe-se ao alegorismo estoicista, que visava obter o sentido escondido da obra por meio da busca da intenção do autor. Em comum, os dois métodos apresentam a possibilidade de uma grade que permite a leitura de obras literárias.

Durante a Idade Média, a exegese bíblica, que posteriormente se estenderia aos textos profanos, colaborou para o desenvolvimento de um sistema interpretativo pautado em quatro níveis de sentido, o literal, o alegórico — prenúncio do Novo Testamento —, o tropológico — conteúdo ético da narrativa — e o anagógico, que diz respeito à aplicação da mensagem bíblica para o ser humano.

Jouve destaca ser inegável a realidade dos vários níveis de leitura de um texto literário, explicitado, em primeiro lugar, pela sua estrutura interna. Retomando Jakobson, no que tange à relação fundo e forma e à ambiguidade inerente ao discurso estético, o autor francês expõe que a pluralidade de leitura, então, é inerente à obra literária. Os níveis de sentido variam, em sua visão, em função do tipo de texto já que nem todas as obras seriam dotadas da mesma dosagem de polissemia.

Sob a ótica da experiência, a leitura proporciona, simultaneamente, liberdade e preenchimento. A liberdade relaciona-se à possibilidade de fuga de si próprio por meio da experiência do outro. O preenchimento advém do retorno ao mundo real ressignificado pela ficção. Contemplação e participação são conceitos empregados por Jouve para se referir ao distanciamento, no primeiro caso, ou à proximidade cultural do contexto de escrita da obra lida. Ainda, a consciência de se perceber lendo assegura ao indivíduo a leitura como um "acontecimento vivido" (Jouve, 2002, p. 114). Regrediência se refere à possibilidade de viajar metafo-

ricamente no texto por meio da leitura. Esses são exemplos de experiências resultantes da atividade da leitura.

Uma outra observação mostra-se relevante para o presente texto: a possibilidade de reativar vivências infantis por intermédio da leitura. Acostumadas às narrativas, as crianças se formam em meio a lendas e personagens ou acontecimentos fantásticos. "Ler, de certa forma, é reencontrar as crenças e, portanto, as sensações da infância" (Jouve, 2002, p. 117). Pode-se acrescentar, na esteira do que se infere a partir de Pennac (1992), que, ao experimentar narrativas escritas, além de outras, o ser humano vincula-se à sua ancestralidade. Jouve menciona o retorno ao passado afetivo no transcurso da leitura.

Diante de uma descrição, por exemplo, o leitor imediatamente cria uma imagem individual e íntima, também chamada de "lembrança-telas", reminiscência de um passado inconsciente. Neste ponto, convém contrapor com o expresso por Oliveira (2003, p. 49, grifo do autor) a respeito do que denomina "universais discursivos":

> Arriscaríamos, inclusive, a hipótese (fundindo Chomsky, Charaudeau e Jung!) de que existem *universais discursivos*: às vezes crianças em idade pré-escolar, portanto com a competência linguística (chomskiana) ainda em formação, ouvem prazerosamente contos de fadas, seduzidas pelo que há nestes de *arquetípico*. Trata-se, portanto – poderíamos dizer – do estabelecimento de relações intertextuais com o *inconsciente coletivo*, de onde se poderia talvez concluir pela existência de *universais discursivos*.

Ao tratar do impacto da leitura sobre o leitor, Jouve reforça o caráter argumentativo dessa atividade e cita como exemplo as fábulas de La Fontaine. Mesmo que o objetivo primário fosse divertir ou distrair, explorando todos os recursos do gênero, em

seu cerne inseria-se a intenção de dissuadir o leitor, trazendo à tona uma crítica social relativa à época, especialmente aos desvios do sistema monárquico. Sobre a possibilidade de influência não apenas sobre o indivíduo, mas sobre o coletivo, "Segundo Jauss, o impacto cultural da leitura pode assumir três formas distintas: transmissão da norma, criação da norma e ruptura da norma" (Jouve, 2002, p. 125). Assim, as obras literárias influenciam sobremaneira as mentalidades.

A implicação da leitura sobre o sujeito desdobra-se em duas dimensões: uma comum a todo leitor e outra exclusivamente pessoal. Para Jouve (2002, p. 127), "a relação do leitor com o texto é sempre receptiva e ativa ao mesmo tempo", na medida em que o efeito produzido por uma obra se articula com a recepção que dela se faz. O impacto da leitura na vida do sujeito é real e longe de ser um evento passivo, ao mesmo tempo confirmação e redescoberta de si.

Conclui Jouve que a teoria da leitura, assim como a crítica, enfrentam o problema da delimitação do campo de estudos, sob o risco de serem ou muito vastas ou muito restritas. Por um lado, há a repercussão do subjetivismo, do historicismo e do estruturalismo, por outro, uma ciência meramente a despontar.

"O CORPO VIVO VIVE EM PERMANENTE E VÁRIOS NÍVEIS DE LEITURA."[2]

Para Beatriz Feres (2020, p.170), as

> [...] estratégias textuais fazem emergir implícitos que trazem à cena enunciativa sensações, emoções, imagens mentais e memórias visuais, olfativas, gustativas, táteis, auditivas, que nem sempre são dizíveis, mas podem ser mostradas e evocadas por

2 Queirós (2019, p. 62).

> jogos de palavras, pela relação entre texto e contexto, pela intertextualidade e por tudo que o leitor pode trazer de si para a construção de sentido.

Em *Poesia em sala de aula: por que não?*, Tania Camara (2020, p. 124) destaca a importância da sonoridade, tendo em vista "a capacidade que o texto literário tem de fazer com que o ouvinte/leitor se deixe prazerosamente encantar pelo texto que ouve ou lê", mencionando "aspectos relacionados ao ritmo e à sonoridade" como fatores de apreensão de atenção.

Antes de prosseguir, é preciso revisitar o conceito de texto: "*um conjunto de signos organizados de determinada maneira com a finalidade de comunicar algo e agir sobre aquele que o recebe, de acordo com os saberes partilhados entre produtor e interpretador*" (Feres, 2021, p. 82, grifo do autor).

Em outro trabalho, Feres (2021, p. 77) apresenta uma concepção de leitura relacionada à liberdade de pensamento, à habilidade de obter conclusões sobre determinado assunto, à "ação do leitor sobre o texto" e à formação do indivíduo, afirmando que os que leem com autonomia, pensam por si só; mostram-se aptos a refletir acerca da sua própria existência a partir do texto lido, estabelecem relações, questionam.

Sob a perspectiva da Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau, que relaciona texto, contexto e circunstâncias comunicativas, a autora problematiza "a *leitura* a partir da observação das *estratégias de interpretação de textos*", capazes de transformar o estudante em "um leitor mais competente ou, em outras palavras, um excelente 'interpretador'" (Feres, 2021, p. 80, grifo do autor).

Destaca que abordar *interpretação de textos* implica definir *texto*, elemento muito mais abrangente que o conteúdo escrito. Em primeiro lugar, é imprescindível ser dotado de sentido. Dessa forma, textos podem ser orais; visuais; verbo-visuais; verbo-

-sonoros, como as canções; verbo-voco-visuais, como os vídeos; entre outros. Independentemente de como se apresentem, os textos remetem a imagens mentais, oriundas da imaginação e se impregnam de outros códigos de linguagem como os gestos, os comportamentos institucionalizados, as vestimentas. "Nenhuma informação deve ser desprezada durante a leitura, seja ela de um texto verbal escrito ou oral, seja de um texto misto, em que atuam semioses diversas" (Feres, 2021, p. 82). Supondo um texto escrito que poderia constar em placa ou aviso, a autora alerta para a importância de se considerar tanto a organização das palavras em uma frase como o ambiente em que foi exposto. Mais que decodificar letras, palavras e frases, recomenda-se observar as circunstâncias de suas ocorrências e que efeitos provocam sobre o interlocutor. Os conhecimentos, não explícitos, evocados pelos textos mostram-se igualmente relevantes.

A interação consiste em aspecto essencial na interpretação do sentido, isto é, a ação mútua do texto sobre o interpretador e do interpretador sobre o texto, na visão de Feres (2021). Bartolomeu Campos de Queirós, como teórico da leitura e da formação de leitores, parece compartilhar de opinião semelhante: "Acredito que ler é configurar uma terceira história, construída parceiramente a partir do impulso movedor contido na fragilidade humana, quando dela se toma posse. A fragilidade que funda o homem é a mesma que o inaugura, mas só a palavra anuncia" (Queirós, 2019, p. 62). Em outro trecho (2019, p. 86), instiga à reflexão:

> [...] praticamos a leitura laboriosamente. E desde o dia do nascimento estamos aptos a lidar com as interpretações. Cada olhar, cada movimento, cada ruído nos remete ao mundo e aos seus significantes. E vislumbramos além das palavras. Pela sua entonação, pelo seu timbre, projetamos outras intenções. Nosso empenho maior é o de reconhecer o inscrito em nós pelo mundo.

Para Feres (2021, p. 83), "perceber as maneiras de dizer inscritas em um texto é processo essencial para a compreensão de seu sentido global". As inferências requeridas do interpretador são deduções realizadas a partir das relações entre: a) a parte explícita e outra constante na superfície do texto; b) uma parte do texto e uma informação localizável no contexto, processo esse repetido diversas vezes até que se alcance a compreensão.

Segundo Charaudeau (2018, p. 10 *apud* Feres, 2021, p. 83), "a compreensão é um momento de apreensão global do sentido que resulta de diferentes atividades de interpretação". Feres (2021) registra, ainda, o fato de o linguista francês classificar em dois os níveis de compreensão: a compreensão literal do sentido e a compreensão específica do sentido. No primeiro, vinculado ao sentido de língua, "o sentido construído pode ser chamado de *literal* e *objetivo*. Ele é da ordem do *provável*" (Charaudeau, 2018, p. 13 *apud* Feres, 2021, p. 84, grifo do autor). No segundo, relativo à compreensão específica do sentido, ocorre a compreensão global. Portanto, vincula-se ao sentido de discurso, é da ordem do *plausível* (Charaudeau, 2018). Finalmente,

> A passagem de um nível de compreensão a outro é, quase sempre, automática e imperceptível. [...] Muitas são as atividades interpretativas acionadas durante o processo de leitura, essencialmente calcadas na intersubjetividade, ou seja, na relação entre os sujeitos envolvidos da troca comunicativa. Enquanto o enunciador trabalha de acordo com um sentido intencional, o interpretador age na direção de um sentido reconstruído [...]. A reconstrução do sentido por parte do leitor/interpretador depende enormemente de sua capacidade inferencial (Feres, 2021, p. 86).

LETRAMENTO LITERÁRIO, SEGUNDO DANIEL PENNAC

Publicado originalmente na França, em 1992, traduzido para o português por Leny Werneck, *Como um romance*, 167 páginas, é um ensaio de autoria de Daniel Pennac (1944). Nessa obra o autor discorre sobre a leitura, levantando questões cujas respostas fogem ao senso comum. Como o próprio título sugere, sua escrita simula um texto ficcional: dividido em capítulos curtos e não lineares, reúne anedotas, metáforas, alegorias etc.; tem um tom bem-humorado e irônico; recorre à intertextualidade e faz referência à cultura na qual o experiente professor está inserido[3].

A separação em quatro seções assim se organiza: *Nascimento do alquimista*, em que Pennac aborda, principalmente, o desenvolvimento do gosto pela leitura e o despertar individual do prazer de ler; *É preciso ler (o dogma)*, em que contrapõe o que considera uma íntima necessidade de ler ao dogma de que ler é necessário; *Dar a ler*, em que, a partir de sua própria experiência, embora ficcionalizada, sugere aos educadores influenciarem o jovem no caminho da leitura; *O que lemos, quando lemos (ou os direitos imprescritíveis do leitor),* uma espécie de manifesto que lista dez direitos do leitor e prevê, inclusive, o direito de não ler.

A palavra "nascimento", em *Nascimento do alquimista*, indica que o autor direciona sua análise para a infância nesta seção. Sua conclusão é a de que, muito mais relevante que a influência midiática, é a influência dos pais — ou dos responsáveis pela criança —, até certa idade. Assim, o afeto entre pais, cuidadores, pedagogos e seus filhos ou alunos converte-se na relação afetiva entre leitor e livro.

Ao mencionar o processo de letramento e alfabetização, faz analogia entre o afastamento da mãe e a aproximação de uma mãe

3 Em nota, a tradutora observa que "Daniel Pennac [...] engatilha citações literárias, referências populares, gíria escolar [...]" (Pennac, 1993, N.T., n. p.).

metafórica, que pode ser entendida como a própria aquisição da leitura. Avançando nesse processo cognitivo, emerge a pressão pela compreensão do que é lido, ignorando-se o ritmo individual. Pressão motivada, em parte, pela insegurança dos pais e dos professores, que, duvidando da sua própria competência, necessitam se certificar de agirem adequadamente. Na visão de Pennac, bastaria prolongar por mais anos a leitura compartilhada, dado o seu caráter afetivo, ao invés de abandoná-la tão logo a criança aprenda a ler.

A importância dada aos mitos, aos contos de fadas, às narrativas da tradição revela uma metáfora em que a perda do afeto na passagem da infância para a adolescência descama a própria história da Literatura cuja origem remonta à oralidade, mas que, com o passar dos anos, se impõe como uma obrigação escrita, não só escolar como social. Discorre o autor, em diversas passagens, sempre de forma figurada, sobre a essência da Literatura a partir de seus primórdios — quer históricos, quer humanos —, em que o ritual de contar histórias vincula-se com o sagrado, com o rotineiro, com a comunhão entre os seres, com a catarse; enfim, com o encontro com o próprio "eu". O papel da literatura vai-se modificando tanto ao longo dos séculos como na transição da infância para a adolescência. Se antes era um prazer, agora é uma obrigação que concorre com inúmeras outras atividades da vida moderna.

Ao tentar responder ao questionamento sobre o que distanciaria o jovem da leitura, sugerem-se alguns fatores. O governo, a escola e o professor costumam ser os clássicos culpados. O governo falha ao não estabelecer políticas que proporcionem investimento em bibliotecas e programas que fomentem a leitura, por exemplo. A escola erra ao estabelecer um método de aprendizagem ultrapassado e ineficaz. Ao professor é atribuída a incompetência em realizar sua função. Contrariando todas essas justificativas, Pennac (1993) registra que ler escapa à razão. Ler é uma necessidade.

Talvez seja este o ponto que o autor procure examinar ao longo do seu texto. O ser humano é naturalmente inclinado às narrativas: eis o que justificaria a lacuna ocupada pela televisão.

É preciso ler (o dogma) contrapõe a expectativa dos pais, dos professores e da escola em relação à leitura. Do ponto de vista da fonte de preocupação parental, a competência da leitura garantirá que os filhos passem de ano. Enquanto isso, os professores concentram seus esforços em obter evidências de que o texto lido foi bem compreendido. A escola, por sua vez, segue a lógica do mercado de trabalho em que o prazer, a leitura por fruição não estão naturalmente inseridos. Assim, a leitura de fruição torna-se um ato de resistência à pressão social pela competência da leitura e, ao mesmo tempo, de permanência: "Uma leitura bem levada nos salva de tudo, inclusive de nós mesmos. E, acima de tudo, lemos contra a morte" (Pennac, 1993, p. 81).

Apesar de a leitura ser um ato íntimo, exclusivo do próprio indivíduo, ela não deixa de ser influenciada pelos gostos de pessoas queridas. Nesse ponto, o papel do professor é de vital importância. Por isso, o autor sugere que o docente desenvolva o costume de ler em voz alta para seus alunos, mesmo para aqueles que estão nas séries mais avançadas. Espera-se que o mestre seja, antes de tudo, um leitor apaixonado e capaz de encantar os educandos também pelo relato das próprias leituras.

Em relação às possibilidades de o aluno colocar-se perante a leitura, mencionam-se: aqueles que leem porque adquiriram esse hábito e com ele obtêm prazer; os que leem porque foram levados a isso; os que não leem, mas são eficientes em entregar o que a sociedade deles espera (travar uma conversa superficial sobre livros, interpretar a questão de uma prova, ir bem em uma entrevista de emprego, por exemplo); aqueles a quem o direito de ler é furtado, a hipótese mais perigosa.

Comenta-se que a leitura de fruição deve ser livre de regras, admitindo, inclusive, o sono. O pensamento crítico, tão almejado pelos pais e pelos professores, será sua consequência natural, não uma exigência.

Com ironia, Pennac desmitifica a imagem idealizada do leitor e do livro. Do ponto de vista da propriedade individual, o livro é um mero objeto ao qual não se atribui muito valor. Do ponto de vista das cadeias de consumo, trata-se de um produto como muitos outros e até relativamente valorizado. O autor apenas menciona, mas se furta a opinar sobre o significado do livro no meio acadêmico.

Em *O que lemos, quando lemos (ou os direitos imprescindíveis do leitor)*, Pennac lista dez direitos do leitor: o de não ler, o de pular páginas, o de não terminar um livro, o de reler, o de ler qualquer coisa, o direito ao bovarismo, "doença textualmente transmissível", o de ler em qualquer lugar, o de ler uma frase aqui e outra ali, o de ler em voz alta e o direito de calar. A escrita empregada em "O direito de não ler" traz em si certa ironia. Muitas palavras são de difícil compreensão, exigindo consulta ao dicionário. Ao que parece, o autor tenta demonstrar que não ler equipara-se a não conhecer.

Acima de tudo, *Como um romance* impõe ao seu leitor um exercício de decodificação: extrair do não dito literário o conceito teórico. Tal qual um romance, convida a uma espiada (antes da leitura) em seu trecho final, além de ser escrito de um modo que faz rir, faz pensar, pode até mesmo enfastiar, mas deixa boas lembranças de uma experiência vivenciada.

O ESSENCIAL SOBRE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Para tratar especificamente da Literatura Infantojuvenil, faz-se necessário resgatar as críticas de Bartolomeu Campos de

Queirós ao que ele considerava um rótulo, comparando sua opinião com a de alguns teóricos que se ativeram ao tema. O presente texto não intenciona esgotar o assunto, que vem sendo largamente discutido ao longo dos anos.

Embora não se mostrasse contrário à adaptação da estrutura textual com intuito de favorecer a leitura por cada faixa etária, Queirós rejeitava o termo Literatura Infantil, em que estaria implícita a sugestão de uma categoria inferior. Sobre esse assunto, convém recorrer a Maria Teresa Gonçalves Pereira (2020, p. 136):

> Apesar daqueles que, por gosto ou necessidade, lidam diretamente com essa literatura, muitos ainda não se deram conta do alto grau de qualidade alcançado de 1970 [...] até os nossos dias. Não perceberam, por preconceito ou ignorância, que tal Literatura não é um gênero menor, vazio de conteúdo e de expressão, destinada ao passatempo fútil de crianças e de jovens. Apenas simples historinhas. Trata-se de uma literatura com objetivos, funções e temáticas próprias no panorama cultural brasileiro contemporâneo com identidade estabelecida, que forma indivíduos críticos e participativos, enfim, cidadãos.

Teresa Colomer (2003), em *A formação do leitor literário*, registro de uma pesquisa realizada na Espanha, na região da Catalunha, traz considerações históricas sobre o desenvolvimento da literatura infantojuvenil em todo o mundo, informando que a definição do objeto de estudo foi a primeira questão enfrentada. O debate evoluiu para a possibilidade de os livros infantis serem considerados Literatura e quais obras seriam assim classificadas, as de reconhecida qualidade estética ou as dotadas de popularidade junto aos leitores crianças. Por fim, "pela definição desta literatura como um campo literário específico no interior do sistema de comunicação literária" (2003, p. 43).

Regina Zilberman (2003) afirma que a definição de literatura infantil está atrelada ao seu caráter estético e ao vínculo com a Literatura, precisando integrar-se ao projeto desafiador que caracteriza um fenômeno artístico: "Debatendo entre ser arte e ou ser veículo de doutrinação, a literatura infantil revela sua natureza; e sua evolução e seu progresso decorrem de sua inclinação à arte, absorvendo, ainda que lentamente, as contribuições da vanguarda, como se pode constatar no exame da produção brasileira mais recente" (2003, p. 176). Em sua visão, os estudos sobre livros infantis tenderam a se definir por oposição às características da literatura para adultos.

Regina Michelli (2007) também ilumina diversas questões envolvendo a Literatura Infantojuvenil, como, por exemplo, sua origem remontar às narrativas orais em um período histórico em que não havia demarcação da infância e da adolescência, diferentemente do que ocorreria posteriormente com a ascensão da burguesia. A autora questiona se o valor estético de uma obra é aferido em função da faixa etária do seu destinatário, uma vez que a própria destinação de uma determinada obra literária é passível de contestação. Exemplifica com peças originalmente escritas para adultos, mas que passaram a ser lidas por crianças ou por jovens e vice-versa. Faz o alerta para o fato de a discussão em torno da adjetivação ser mais prejudicial do que benéfica face à desvalorização dessa disciplina no meio acadêmico, ou melhor, na área de Letras:

> Cabe agora uma última questão: há uma Literatura Infanto-Juvenil [*sic*] ou o adjetivo transforma-a em uma literatura à parte? De um lado, o risco de uma distinção que a segrega; de outro, o risco de se diluir e perder uma possível identidade ainda se configurando. Talvez o tempo, que já trouxe novas luzes aos estudos sobre a Literatura Infanto-Juvenil, atenue riscos e possibilite novas tramas (Michelli, 2007, p. 15).

Ainda, a partir de Michelli (2007), depreende-se que, quando uma obra literária tem qualidade estética, qualquer pessoa pode lê-la e se encantar. Nesse sentido, a Literatura Infantojuvenil é mais abrangente, visto que pode ser lida tanto por adultos como por crianças. A produção de Bartolomeu Campos de Queirós, por exemplo, é passível de ser desfrutada por todas as idades; por ser obra de arte, não possui destinatários preestabelecidos. Pereira (2020, p. 144) expõe que

> O universo linguístico no qual se embasa o texto da Literatura Infantojuvenil deve ser exuberante e original, propiciando sempre uma tonalidade afetiva inesperada no que se refere ao tratamento que dispensa à palavra, sua sonoridade e sua plasticidade, às construções, aos seus mecanismos, à maleabilidade e às imagens encantatórias e inusitadas.

A respeito da abrangência da literatura e da discussão que dela decorre, envolvendo a necessidade de sustentar ou não a adjetivação para delimitar seus destinatários prioritários, María Teresa Andruetto (2010) considera ressaltar a qualidade estética de um texto, de qualquer gênero ou temática, mais importante que a manutenção do adjetivo *infantil*. Adota esse posicionamento após argumentar que, adjetivada, a literatura costuma ser associada ao funcional, ao utilitário. A especificação também cria um gueto de autores que, mesmo reconhecidos ou consagrados, dificilmente têm valor suficiente para serem lidos pelos demais leitores. Então, o perigo do adjetivo consiste em restringir o público: crianças e jovens, apenas.

Concluindo, ressaltar a qualidade estética de um texto, de qualquer gênero ou temática, é mais importante do que empregar adjetivo. Para evitar o risco de que a Literatura (infantil/juvenil) deixe de ser uma manifestação cultural e passe a ser regida por demandas mercadológicas, Andruetto (2010) propõe tiragens me-

nores, maior diversificação dos títulos, subsídios governamentais, defesa da literatura como construção social.

"PELO MUITO QUE MINHA ÁRVORE ME FAZ PENSAR"[4]

O intuito da presente investigação consistiu em revisitar a Leitura, o Letramento Literário e a Literatura Infantojuvenil, considerando parte do referencial teórico empregado na dissertação "*A árvore*, de Bartolomeu Campos de Queirós: uma experiência afetiva e multissensorial para quaisquer leitores", defendida em 2023.

A respeito do título aqui adotado, ele faz referência a Jouve (2002) e indica a possibilidade de reativar vivências infantis por intermédio da leitura, além de sinalizar para a acepção do ato de ler como uma *revanche*. No Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, p. 652), o substantivo *desforra* admite as seguintes acepções: "reparação de afronta, de ofensa; desagravo, desforro, vingança" e "recuperação do que se perdeu; compensação, indenização".

Segundo a pesquisadora Carla Marques (2020, n. p.), *desforra* origina-se do verbo *desforrar*, que traz a noção de compensar dano ou prejuízo, imputando ao culpado semelhante sofrimento. O verbo *desforrar*, por sua vez, deriva de *forrar* e remete aos tempos da escravatura. "*Forrar um escravo* significava libertá-lo, ou deixá-lo ficar forro, num contexto em que *ter o forro* era sinónimo de receber alforria, documento que atestava a total libertação de qualquer dependência do senhor".

Neste momento, estabelecer relações intertextuais com o conto "Desforra", de José Saramago (1994), e com o romance homônimo, de Stella Maris Rezende (2023), é inevitável. A narrativa de Saramago (1994) apresenta, metaforicamente, a experiência sexual de um jovem na puberdade, fase que caracteriza a transição da infância para a juventude e, esta última, precede a vida adulta. A

4 Queirós (2018, p. 34).

polissemia explorada no título dessa obra favorece a compreensão de *desforra* inclusive como *desnuda*.

O livro *Desforra* (2023), da premiada escritora brasileira Stella Maris Rezende, tem sido divulgado, inclusive pela autora, como seu primeiro romance para adultos, uma vez que a autora é conhecida por escrever para o público infantojuvenil. "Na trama, a protagonista, uma preparadora de textos, se rebela contra o racismo da editora-chefe. Sua rebeldia artística surge em meio a lembranças da infância, juventude e idade adulta" (Santos, 2023, n. p.). Sobre a temática abarcada pela Literatura Infanto-juvenil em diversos contextos, convém registrar as palavras da pesquisadora Sol de Mendonça (2023, p. 45), que se dedicou a investigar, em sua dissertação de mestrado, uma das obras de Stella Maris Rezende:

> Há livros "classificados" como infantis e juvenis que trazem enredos com questões temáticas com as quais nem o público adulto sabe lidar, que incomodam. São as histórias que abordam a morte, violenta ou não; o racismo, velado ou explícito, característico da construção da sociedade brasileira; a sexualidade e seus diversos temas afins [...].

Logo, infere-se que o entendimento da mencionada obra como romance para adultos se deve menos aos assuntos abordados do que a outras características textuais.

Em referência ao sentido de retorno, volta ou recuperação, destacou-se a dimensão afetiva do processo da leitura, fundamental para a identificação do leitor com o texto literário (Jouve, 2002). Historicamente, as crianças se formam em meio às lendas e aos personagens ou acontecimentos fantásticos. Uma vez que ler implica reencontrar as crenças e as sensações da infância, a imersão nas narrativas reconecta os seres humanos à sua ances-

tralidade, como se depreende de Penac (1993). No transcurso da leitura, o retorno ao passado afetivo é uma possibilidade.

Jouve faz menção às "lembranças-telas", imagens individuais e íntimas criadas pelo leitor no curso da leitura, reminiscências de um passado inconsciente. Oliveira (2003, p. 49), por sua vez, defende a existência de "universais discursivos", associações intertextuais com o *inconsciente coletivo* processadas pelas crianças em idade pré-escolar ao ouvirem conto de fadas, por exemplo, em virtude do que neles há de arquetípico.

Feres (2021), de semelhante modo, comenta o fato de os textos remeterem a imagens mentais, oriundas da imaginação e impregnadas de outros códigos como os gestos e os comportamentos institucionalizados. Para além da percepção do texto agindo sobre o leitor, a autora propõe uma concepção de leitura relacionada à liberdade de pensamento, à habilidade de obter conclusões sobre determinado assunto, vinculada à capacidade de refletir e de questionar, inclusive acerca da própria existência. Perspectiva que situa o leitor como agente ou protagonista nesse processo.

Finalmente, em acréscimo ao sentido de compensação ou recuperação do que se perdeu, implícito em *desforra*, há o usual emprego sinônimo de punição ou retaliação. Sendo assim, convém pensar a leitura literária sob essa ótica. Em certa medida, na fruição instaura-se a possibilidade de "vingança". Se, por um lado, o adulto coloca-se perante a criança como protetor-repressor, por outro, é justamente por meio da leitura que ela se liberta dos moldes e valores que lhe são impostos, adentrando um universo — inalcançável a outrem — no qual seu protagonismo é exercido. Ler inclui dirigir o pensamento a qualquer direção. Nesses preciosos instantes, a alforria é conquistada, livrando o — pequeno — leitor da dominação. Logo, pode-se comparar o ato de ler a embrenhar-se em esconderijos, inacessíveis a qualquer algoz, e a obter, ainda que momentaneamente, a liberdade.

Claro que é possível ampliar o sentido de "vingança" ou de "alforria" defendidos a título de considerações finais, bem como a compreensão de experiência da leitura como "esconderijo", a distintos indivíduos e a inúmeras situações. O adulto, por exemplo, pode se "vingar" ou obter "forro" das expectativas e das responsabilidades sobre ele depositadas, nessa faixa etária, por intermédio da leitura, que lhe permite acessar o terreno da fantasia, da imaginação, do lúdico. Tal fenômeno não é, pois, exclusivo das crianças.

Conclui-se que, acima de tudo, por meio da leitura, vai à forra a criança.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. O fio da palavra: a prosa poética de Bartolomeu Campos de Queirós. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de *et al*. (orgs.). *Literatura infantil e juvenil*: leituras plurais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 201-213.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Poesia na sala de aula: por que não?. *In*: MICHELLI *et al*. (orgs.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: reflexões, críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2002. p. 122-133.

CHARAUDEAU, Patrick. Compreensão e interpretação: interrogação em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. *Site Ciad-Rio*, Rio de Janeiro: UFRJ, novembro de 2019. Disponível em: https://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-2019-3.pdf e, no idioma original, em: https://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,89.html. Acesso em: 25 mai. 2024.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

FERES, Beatriz dos Santos. O que pode a imagem na literatura infantil? Aspectos semiodiscursivos da relação verbo-visual em livros destinados à infância. *In*: MICHELLI *et al*. (orgs.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: reflexões, críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 167-192.

FERES, Beatriz dos Santos. Da interpretação à compreensão de textos. *In*: XAVIER, Gayci; REBELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane. (orgs.). *Semiolinguística aplicada ao ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 79-95.

SERRA, Elizabeth D'Angelo (curadoria). *Bartolomeu Campos de Queirós*: uma inquietude encantadora. Rio de Janeiro: FNLIJ, n.d., p. 1-16. Disponível em: https://fnlij.org.br/wp-content/uploads/2023/04/BartolomeuCamposDeQueirosInquietude.pdf. Acesso em: 17 mai. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARQUES, Carla. Revanche e desforra: duas palavras em conflito. *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. Lisboa: ISCTE, 18 de outubro de 2020. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/revanche-e-desforra/4300. Acesso em: 25 mai. 2024.

MENDONÇA, Sol Marins Cortez de. *Pelas veredas de Stella Maris Rezende*: um olhar para A mocinha do Mercado Central. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MICHELLI, Regina S. A Literatura Infanto-Juvenil nas tramas do tempo. *CaSePEL* - Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários, Rio de Janeiro: Dialogarts, v. 03, p. 6-16, 2007.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A linguagem da literatura infantojuvenil brasileira. *In*: MICHELLI *et al*. (orgs.). *A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores*: reflexões, críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 136-146.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A Árvore*. Ilustr. Mario Cafiero. 4. ed. São Paulo: Global, 2018.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, e bilhete de partida. *In*: ABREU, Julio (org.). *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2019. p. 61-62.

REZENDE, Stella Maris. *Desforra*. São Paulo: Maralto, 2023.

RODRIGUES, Ana Paula Oliveira Macri. *A árvore, de Bartolomeu Campos de Queirós*: experiência afetiva e multissensorial para quaisquer leitores. 2023. 127

f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21554. Acesso em: 05 mai. 2024.

SANTOS, Maxwell dos. Stella Maris Rezende lança primeiro romance para adultos, Desforra. *Marramaque*. 5 de dezembro de 2023. Disponível em: https://marramaque.jor.br/2023/12/05/stella-maris-rezende-lanca-primeiro-romance-para-adultos-desforra/ Acesso em: 25 mai. 2024.

SARAMAGO, José. *Objecto quase*: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ENTRE SORRISOS E LÁGRIMAS: LITERATURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA OBRA DE MARIA RITA CHIAPPE CADET

Andreia Alves Monteiro de Castro

Recuperar a biografia e dar visibilidade à vasta e muito pouco conhecida obra de Maria Rita Chiappe Cadet é, como afirma Tereza Leitão de Barros, "uma elementaríssima justiça" (1924, p. 185). Ainda que tenha sido professora, diretora de escola, poeta, contista, romancista, dramaturga, tradutora, gerente da tipografia da Madame François Lallemant e uma das precursoras da literatura destinada à infância em língua portuguesa, Maria Rita, assim como muitas de suas contemporâneas, não pertenceu à "memória canônica do arquivo oficial" (Duarte, 2009, p. 12). Uma vez que, conforme Vanda Anastácio afirma,

> Estudar as escritoras portuguesas do passado não é tarefa fácil. Os seus nomes não figuram na generalidade dos manuais de História literária, as edições modernas das suas obras são raras, foram sistematicamente esquecidas pelos programas escolares e mal-amadas por uma crítica que desvalorizou a sua atuação com base em estereótipos de género e em grelhas de análise hoje (2022, p. 175).

Entretanto a sua diversificada, contínua e duradora atuação profissional fez com que os periódicos do seu tempo fossem um

valioso repositório de fontes que uma rompem com de tamanha "ausência de memória" (Duarte, 2009, p. 12). A investigação do percurso biobibliográfico de Maria Rita, através desses suportes, evidencia não só que ela almejou, desde muito cedo, o reconhecimento e a valorização profissional, mas, sobretudo as diferentes estratégias editoriais e as importantes redes de apoio das quais ela se valeu para garantir a sua inserção no campo literário e a sua permanência no reduzidíssimo mercado de trabalho destinados às mulheres de sua posição nos meados do século XIX. Essa trajetória tem ainda maior relevância se considerarmos a produção de Maria Rita voltada ao público infantojuvenil, sobretudo suas peças de teatro, que, conforme Glória Bastos aponta, colocavam as crianças e jovens não só no papel de destinatários, mas também no centro do palco (2006, p. 24).

Seguindo essas pistas, é possível afirmar que o marco inicial da carreira da "Ex.ma Sr. a D. Maria Rita Colaço"[1], aos quinze anos de idade, foi a distribuição de um de seus poemas nas salas da Assembleia Filarmónica de Lisboa, na ocasião do último recital da temporada da soprano Clara Novello (1818-1908)[2] na cidade:

> 8 de julho de 1851 – A insigne soprano Clara Novello canta pela última vez em Lisboa na Assembleia Filarmônica onde, além dos mais entendidos amadores, estava a elite da nossa sociedade. Novello obtém a mais completa das ovações que se tem visto nas nossas

1 Nome de solteira da escritora.

2 Segundo a reportagem da Revista Teatral: «A cantora Novello» publicada pela *Serões*: revista mensal ilustrada: "Na idade de noventa anos faleceu em Roma, pelos meados de março, a prima-dona Clara Novello, cujo nome evocará ainda a alguns velhos *dilettanti* portugueses recordações saudosas. Foi com efeito esta cantora com a sua rival Stoltz, que por meados do século passado, deu origem à celebre luta lírica stoltzistas e novellistas que notabilizou uma época gloriosa de S. Carlos. Clara Novello estreitara-se aos quinze anos num concerto em Windsor. Fizera a sua aparição numa ópera em 1841, e se casara em 1843 com o conde Gigliucci. Fizera a sua brilhante carreira como soprano em muitos dos principais teatros líricos até o ano de 1860, em que se despedira do público num concerto do palácio de Crystal de Londres" (1908, p. 369).

> academias de música. Nessa noite foi distribuída nas salas da academia uma linda poesia da Ex.ma Sr.ª D. Maria Rita Colaço Chiappe, jovem poetisa que contava apenas 15 anos de idade (Noronha, 1885, p. 222).

O cruzamento das informações da recepção veiculadas pela imprensa periódica com a datação dos poemas recolhidos por Maria Rita em *Versos* (1870), sua primeira coletânea, indica que, provavelmente, o texto distribuído na Assembleia Filarmónica de Lisboa tenha sido "A primavera". A temática do texto, sobretudo quanto à representação subjetiva da paisagem e da figura do poeta, é tipicamente romântica, apresentando, porém, ainda elementos neoclássicos:

> Do gentil marco no arrebol dourado
> Descantam aves primorosos trinos,
> Porfia alegre o rouxinol fagueiro
> Em deslaçar seus encantados hinos,
>
> E na alcatifa que formosa avulta
> Sobre campinas de gentil verdor,
> Veludo e oiro semear parece
> Da azul campânula a mimosa cor.
>
> Doce e ligeiro perpassar do zéfiro
> D'almos perfumes embalsama o ar,
> E o burburinho que ao passar deslisa
> Vai mansamente murmurando – amar –
> [...]
>
> Foi contemplando essa estação amena
> Que débil canto a delirar, soltei;
> Canto mesquinho que em mesquinhas frases
> Mistérios d'alma revelar não sei.
> 1850
>
> (Cadet, 1870, p. 231-236).

Em data concorridíssima, com ocupação máxima da plateia, o texto da jovem poetisa teve boa repercussão. A estratégia de difusão foi tão bem-sucedida que é possível encontrar repostas em textos de outros poetas, como é possível perceber no poema bastante lisonjeiro publicado por R. F. Ferreira n'*O jardim literário*:

Poesia

O dom da sapiência em ti refulge,
Oh, Marília gentil!
Teu talento, teu estro sobrepujam
A idade juvenil!

Apenas lustros três ora contando
Oh! Rara maravilha!
O progresso, o aumento na ciência
Em ti se vê e brilha!

Enquanto mais jovens tempo gastam
Em pueris afãs,
Investigas o saber, só curas dele,
Desdenhas cousas vans.

Dá graças ao Céu, que te dotou
De um raro talento!
És estrela, que outras eclipsas
Lá nesse firmamento.
[...]

Que um condigno esposo possuindo,
Junto a ti se veja,
Qu'ao mundo, qu'ao teu sexo tu causes
Emulação, inveja.

À Ex.ma Sr.ª D. Maria Rita Colaço Chiappe
oferece seu admirador R. F. Ferreira

(Ferreira, 1851, p. 391).

Em provável diálogo com "A primavera", o sujeito poético de "Poesia" celebra a sua interlocutora unindo os convencionais atributos da árcade pastora Marília às características pelas quais, aparentemente, a poetisa já era conhecida, como o talento literário e a dedicação aos estudos. Mas, sem considerar os esforços de Maria Rita na obtenção de êxito profissional, os últimos versos do poema, ao invés dos esperados votos de sucesso na carreira, revelam o desejo de que a moça encontre um marido digno de causar inveja às outras mulheres.

Curiosamente a escritora parece responder esteticamente à provocação de seu *flirt* literário. A inteiramente benigna e deleitosa paisagem natural, presente desde as suas primeiras produções poéticas, se torna ainda mais aproximada de um cenário árcade, no qual pastores e seu mimoso gado celebram a vida campestre, como em "Canto ao amanhecer", publicado, primeiramente, no *Almanaque de Lembrança* para o ano de 1854:

> A aurora amiga já chegou, e a brisa
> Murmura entre a folhagem;
> A fonte limpa a sussurrar desliza
> Em pér'las, que borrifam verde planta,
> E a rosa pura no cristal se encanta,
> Revendo a sua imagem.
>
> Desponta o dia, a natureza acorda,
> Tudo é prazer e vida;
> Do arroio a linfa a borbulhar transborda,
> Abrem seu cálix purpurinas flores,
> Desperta o rouxinol, cantando amores
> Sobre a acácia florida.
>
> Ecoa ao longe na extensão do prado
> A pastoril cantiga;
> Lá vêm pastores conduzindo o gado;
> Alva plumagem banha o cisne airoso;

E o mansinho cordeiro, jubiloso,
Brinca na relva amiga.

(Cadet, 1854, p. 222-223).

Ignorando os auspícios de seu admirador, quase quatro anos mais tarde, como consta no anúncio veiculado pelo jornal *Imprensa e lei*, Maria Rita continua solteira e passa a responder por um "colégio de meninas" (1855, p. 03). O redator do jornal afirma que o nome da diretora era a honrosa garantia para que os chefes de família confiassem as suas filhas aos desvelos e aos cuidados de uma perceptora que reunia as apreciáveis qualidades de uma instrução vasta. Segundo o jornalista, a prova de tamanha erudição era justamente a qualidade de seus poemas e de "seus ensaios literários" (1855, p. 03). Cabe salientar que o projeto pedagógico da escola dirigida pela escritora, com regime de pensionato, defendia que, visando uma formação intelectualmente mais elevada, era preciso dar acesso às jovens não somente às "prendas necessárias a uma perfeita dona de casa", costumeiramente ofertadas pelos estabelecimentos do gênero, mas também aos "princípios elementares de música, história, cronologias, as línguas espanhola, francesa, inglesa e italiana e o desenho linear e de paisagem" (1855, p. 03).

A importância de uma instrução que preparasse as meninas para desempenharem mais do que a função de "anjo do lar" também está presente em alguns poemas de Maria Rita, como em "Por que choras?", com data de 1855 e dedicado à sua "querida discípula" Carolina Elvira Sofia Maneschi[3]. Nesse texto, o sujeito poético aconselha à chorosa menina a "despreza[r] os brinquedos;/as galas, as festas" e a estudar, uma vez que "O tempo que passa, gigante com asas", "tudo nos rouba, prazer...

3 Interessante perceber a predileção da escritora por uma aluna que, para sua época, tinha uma origem irregular, conforme informa o registo de casamento de Carolina Elvira: "legitimada pelo casamento de seus pais em 12 de agosto de 1862".

ilusões", mas "somente o talento conserva-se em pé" e somente a mulher instruída é aquela que "na terra tem gozos também" (1870, p. 162).

Por que choras?

À minha querida discípula
D. Carolina Elvira Sophia Maneschi

Que tens? que te aflige, gentil Carolina?
Que mágoa sentida te obriga a chorar?
Tão meiga, inocente, diviso o teu pranto
Que as faces de rosa te vem inundar!

Se acaso receias achar-me severa,
Desterra temores, cruel eu não sou;
Teu choro sentido a meus cantos inspira
Os ternos conselhos que amiga te dou.

Da vida na aurora tua mente abrasada
No fogo da infância s'ilude a folgar;
Só vendo o presente, não sonha o futuro,
Só pensa brinquedos e o tempo a voar.

O tempo que passa, gigante com asas
Que tudo nos muda, prazer... Ilusões,
Os sonhos dourados e as meigas esp'ranças
Envolve e submerge nos seus turbilhões.

As lúcidas galas, os dons da beleza,
Riquezas, tempo o que é?
Ao gênio iracundo curvando-se tudo,
Somente o talento conserva-se em pé.

O tempo o não curva, que é nobre e arrojado,
A fronte onde pousa jamais se aviltou;
Debalde a velhice carrega sobre ele,
Na velha experiência o talento brilhou.

Assim, Carolina, despreza os brinquedos;
As galas, as festas, valor nenhum têm;
Estuda, meu anjo, pra instruída,
Que o sábio na terra tem gozos também!

Tem glória, e a glória, fantasma brilhante,
Com seus verdes louros as almas seduz;
Avante, inocente, progride no estudo,
Que o brilho do teu rosto traduz.

Se agora te custa vencer as difíceis
penosas tarefas que o estudo contém,
Trabalha constante, mil outros no estudo
Tarefas penosas venceram também.

Não temas, querida, que, ríspida, austera,
Irada, te dite cruel repreensão;
Eu amo-te muito, só quero ensinar-te
Co'os brandos afetos do meu coração.

Mas cala pranto que vertes sentida,
Que as faces de rosa te vem inundar;
Não chores, anjo, teu rosto inocente
Não quero assim vê-lo mostrando o pesar.

(Cadet, 1870, p. 162).

Sobre a biografia de Maria Rita, também em uma crônica d'*A beneficência*, Pusich chama atenção para o fato de que a jovem teria "sido privada de seus pais, desde a infância", mas que estaria sabendo "aproveitar a educação e o exemplo de uma virtuosa

família verdadeiramente cristã com a qual viv[ia] recata – feliz – e adorada".

A orfandade, que marcou sobremaneira a produção de Maria Rita destinada às crianças, é confirmada por seus poemas de cariz autobiográficos. Em "Amor e gratidão" e "Saudades", dedicados ao pai adotivo da poetisa, Barnabé Martins de Pancorvo[4], e publicados n'*A beneficência* e na *Revista popular*, respectivamente, mencionam a orfandade desde os seus primeiros versos:

> Amor e Gratidão
>
> Dedicada ao protetor da minha infância
> o Il.mo Sr. Barnabé Martins de Pancorvo
>
> Órfã sem pai, sem mãe, na senda escura
> Do mundo pervertido
> Das paternais caricias a doçura
> Ai de mim! Não gozava... inda inocente
> Eu era qual na vaga altipotente
> Fraco baixel perdido.
> [...]
>
> (Cadet 1853, p. 5).

4 É provável que Maria Rita tenha sido filha adotiva de Maria Madalena Chiappe Colaço e Barnabé Martins de Pancorvo, que havia sido casado, em primeiras núpcias, com Joana Colaço, a tia de sua segunda esposa.

Saudades

À memória de meu pai adotivo
Barnabé Martins de Pancorvo

Orfãzinha, só na terra,
Que pesar minha alma encerra;
Como sofre o coração!
Resignada ao sofrimento
Vejo a cruz do meu tormento
Calo a dor desta aflição.
[...]

(Cadet, 1855, p. 279).

Essa questão, que de certo modo permeia a produção literária de Maria Rita, também é retomada em "Que queres?", publicado no *Almanaque de lembranças* para o ano de 1857, no qual, empregando uma retórica confessional, o sujeito poético rememora a sua infância:

Que me pedes, amiga, que pretendes?
O eco longínquo dos passados cantos?
Não temes que essas páginas te inundem
De lágrimas de dor?
Que inspiração terá quem triste vive?
Que sons podem soltar quebradas cordas?
Que angélica harmonia há de tirar-se
Dum peito ermo d'amor?!
[...]

Das rosas que o meu berço engrinaldaram,
Dos sonhos do passado tão formosos,
Dessas visões fantásticas d'esperança,
Fugiu-me o doce encanto,
E só... tão só no mundo! **Órfã mesquinha**,

Divagando na terra sem conforto,
No deserto da vida peregrina
Rojei meu negro manto.

(Cadet, 1857, p. 374-375).

Considerando a atução de Maria Rita como preceptores, em relação aos cinco primeiros anos da década de 1870, a interseção de notas de jornais, de correspondências e de informações[5] que acompanham os poemas escritos por e para Maria Rita indicam que nesse ínterim a escritora privou mais intensamente da companhia de *Joana Gil*. Para além de dedicar o seu primeiro livro à sua pupila, nesse momento, Maria Rita se volta à rede de sociabilidade da riquíssima morgada.

O *Jornal da noite*, no dia 26 de agosto de 1871, informa que "a distinta poetisa D. Maria Rita Chiappe Cadet" partira "para Luso e Bussaco em companhia da família Gil de Macedo". A nota também mencionava que as "digressões por tão pitorescos sítios" resultariam em novas composições poéticas, as quais deveriam formar um segundo volume de poesia escolhidas, "já que o 1°, já publicado e nitidamente impresso na oficina de Castro & Irmão, ainda se achava à venda alguns exemplares nas principais livrarias de Lisboa e Porto".

Por sua vez, o *Diário de Notícias*, em 27 de outubro de 1871, anunciava que, dias antes, no hotel Gibraltar ocorrera uma "jovial e poética festa feminil". "A Sr.ª D. Joanna Gil Borgia de Macedo, noiva do Sr. Visconde da Ribeira Brava, e a distinta poetisa e colaboradora [do periódico] Sra. Cadet", haviam dado "ali um opíparo *lunch* às suas mais íntimas amigas", quase todas pertencentes à elite nobiliárquica de Portugal da segunda metade do Século XIX:

5 Como dedicatórias, datação e local de produção do texto.

> Estiveram as filhas do Sr. Conde de Castro Daire, e as Sras. D. Virgínia Faria Blanc, D. Anna Mendes, D. Júlia Aguiar, a filha do Sr. J. A. D'Aguiar, inteligência delicadíssima e dada ao cultivo da pintura, as simpáticas irmãs, D. Carolina e D. Elisa Dias, e a Sra. D. Guiomar Torrezão e sua mãe [...]. O lunch foi principesco, em tudo digno da opulência e da elegância da futura viscondessa; havia muitas flores e fizeram-se muitos brindes e muitos versos [...]. À noite esteve lá o Sr. Visconde da Ribeira Brava e o ilustre poeta Sr. Visconde de Castilho. Recitou esplendidamente versos seus e de V. Hugo; entre estes o gigante *Napoleon deux* e *Dieu est là*. A Sra. Cadet leu-nos engenhosos versos que improvisara, nos quais descreve em diversas estrofes o retrato moral de alguns dos convivas. Foram muito e justamente aplaudidos.

Embora a nota destaque apenas a atuação da preceptora de Joana Gil e do poeta António de Feliciano de Castilho, a também polígrafa e multifacetada Guiomar Torresão (1844-1898), que fundara naquele mesmo ano o *Almanaque das senhoras*, também estava presente. Afora ter enviado muitas colaborações para o almanaque de Guiomar, Maria Rita também assinala a admiração pela amiga em um dos poemas publicado em *Versos*, elogiando o seu "raro" talento e vaticinando o seu sucesso:

> És nova! A luz do génio
> anima-te o semblante,
> avante, sempre avante!
> Teu o porvir será;
> **prossegue que o talento**
> **neste país é raro,**
> por isso mais preclaro
> teu nome tornará.

> Se no correr dos anos,
> entre o esplendor da glória,
> tiveres na memória
> esta minha afeição,
> entre festões de rosas.
> Lembra sempre esta palma,
> das flores da minh'alma,
> dadas do coração!
>
> (Cadet 1870, p. 179).

Em resposta a esse poema, Guiomar, na crônica[6] em que comenta o "livro de estreia" de Maria Rita, aponta que, se houvesse mais oportunidades não fossem os muitos obstáculos e os estigmas enfrentados pelas mulheres que, naqueles idos, ousavam "empunhar a pena", Portugal teria, decerto, muitos outros talentos femininos:

> *Versos*. Com este modestíssimo título, publicou Maria Cadet um livro. Tímida, recatada, meio oculta como a violeta, exala ela em ondas de perfumes os mananciais de poesia que desde o berço lhe verteu no seio a musa dos meigos cantares. Maria Cadet nasceu poetisa como Mozart nasceu músico, como Raphael nasceu pintor, como Fídias nasceu para imortalizar a escultura [...].
> Entre nós, forçado é dizê-lo, aceita-se com dificuldade, como que a medo, a mulher escritora. Portugal tem a pouca generosidade de não acreditar nas raríssimas mulheres que ousam atirar para a onda da publicidade com as suas ideias! Elas, coitadas, dispondo de minguado cabedal científico, condenadas à privação de bons e sadios estudos, realizam, no pouco que fazem, milagres de paciência e de

6 Publicada não apenas na imprensa em 1870, mas ampliada e recolhida em *Meteoros* (1875).

> corajosa dedicação, tendo de lutar com a má-fé, com a indiferença, e com o desamor! [...].
> Belíssima e invejável estreia foi esta de Maria Cadet! De há muito a conhecia eu em poesias soltas, mas só este livro põe em relevo o brilhante talento da autora (Torresão, 1875, p. 380).

Em 1872, Maria Rita inicia aquela que seria a sua maior e mais duradoura parceria editorial. Nesse ano, a Tipografia da Madame Marie François Lallemant começa a anunciar a *Biblioteca Rosa Ilustrada*, cujos primeiros volumes foram "Que amor de criança!", da Condessa de Ségur, e "A casa do saltimbanco", da Madame de Stólz, ambas vertidas para a língua portuguesa pela escritora que, naquela altura, já teria se firmado como uma referência no ensino de Francês. A coleção de obras infantojuvenis que também contava com traduções feitas por outros autores portugueses, segundo Glória Bastos, se prolongou "para além da primeira década do século XX" (1997, p. 22).

Contudo a proximidade entre Maria Rita e Joana Gil perdurava, resistindo até mesmo ao casamento daquela que se tornara a Viscondessa da Ribeira Brava. Como convidada e em companhia do casal, a escritora passou temporadas no Porto, em Portel, na Vidigueira e nas ilhas do arquipélago da Madeira, recebendo, desses lugares, as assinaturas para aquele que seria a sua segunda recolha de poemas:

> A Sr.ª D. Maria Rita Chiappe Cadet está agora no Porto hospedada em casa da Sr.ª Viscondessa da Ribeira Brava. Ali lhe devem ser dirigidas as assinaturas para o volume que vai publicar, o qual há de ser devidamente apreciado pelos homens de letras, como foi o primeiro. (*Jornal da Noite*, 1874, p. 02).

Por volta de 1874, a convivência com os Viscondes da Ribeira Brava perde a frequência e a intensidade, à medida que a parceria da escritora com Madame Marie François Lallemant se solidifica. Maria Rita não somente se torna tutora do filho da tipógrafa, François Adolphe, como também assume o cargo de diretora da seção da Lallemant Frères especializada "em livros preparatórios para o ensino primário e secundário das escolas, de liceus e de colégios, em português e em outras línguas".

Quando François Adolphe completa sete anos e, provavelmente, ingressa em uma instituição educacional, Maria Rita, de fato, começa a produzir e a publicar com frequência livros infantojuvenis "com valor e com utilidade reconhecidos para o uso em escolas do Brasil e de Portugal". Na carta que abre *Flores da infância* (1880), primeiro livro da escritora totalmente "dedicado à infância portuguesa", a escritora comenta essa transição:

> **A FRANCOIS ADOLPHE LALLEMANT**
>
> Lisboa, 20 de julho de 1879
>
> Meu Querido François,
>
> Completas hoje os teus sete anos. Terminou há três a tua infância. A puerícia corre adiantada. Já não está longe a juventude, porque o tempo voa. Brevemente serás um homenzinho.
> Procurando uma prenda para te oferecer, achei um livro, que hás de estimar porque contém alguns daqueles contos que há quatro anos fazem o enlevo das tuas manhãs. Contos, histórias e poesias, que ao despertar costumas pedir-me com meigas carícias.
> Disseste-me tantas vezes:
> – É tão bonita! Que pena ter se acabado!... Que, para que se não percam da tua memória essas narrativas singelas e fugitivas como os teus primeiros anos,

> quis escrevê-las, esperando que também possam servir de entretenimento e de instrução a outros meninos como te serviram a ti, fazendo-te estimável e simpático.
> Aceita, pois, meu querido discípulo, esta nova prova do verdadeiro afeto que te consagra a tua muito dedicada amiga.
>
> Maria Rita Chiappe Cadet.
>
> (Cadet 1880, s/p).

O livro *Flores da infância* compreende uma série de doze poemas e seis narrativas, das quais se destaca "A gramática do Chiquinho" por ser um texto dedicado aos primeiros rudimentos do ensino da Língua Portuguesa. Muito distante de um manual prescritivo a ser memorizado pelas crianças, essa pequena gramática simula agradáveis conversas entre mãe e filho, que, por meio de exemplos e analogias, apresenta os diversos conteúdos de forma prática e divertida, visando ensinar enquanto entretém. Isso facilmente se verifica, por exemplo, em relação à conceituação dos substantivos abstratos e de vozes verbais:

> – Não tem corpo, mas nem por isso deixamos de chamar-lhe um substantivo. Aprenderás na gramática que os nomes podem ser de duas espécies: os que se veem e os que se não veem. Pensa lá um instante, meu querido filho, procura mais alguns nomes de cousas que se não vejam, enquanto eu vou ver o que se passa lá dentro e vigiar o açúcar que está quase em ponto para fazer o doce.
> Chiquinho põe os olhos no teto e acha logo de repente: prazer, tristeza, gulodice, cólera, domingo. Acudiram-lhe à lembrança tantos nomes que a mamã, quando voltou, viu-se forçada a fazê-lo calar.
>
> (Cadet, 1880, p. 93).

> – Tomemos por exemplo a primeira ação que nos lembre. Já achei uma. Ainda há pouco, quando à entrada te abracei, fui eu que fiz a ação. Podia dizer: eu abraço. Eu, era o ativo. Quem padeceu a ação foste tu e podias dizer: eu sou abraçado. Eras, portanto, o passivo.
> – Mas eu nem padeci, nem sofri nada!
> – Tontinho!... Passivo quer significar que suporta, que sofre, que é o alvo da ação feita por outro, assim como ativo é quem a faz.
> – Basta, basta; já entendo, não te canses.
>
> (Cadet, 1880, p. 110).

Essa questão parece ter sido assinalada pelo escritor José Joaquim Gomes de Brito (1843-1923), em seu extenso e elogioso comentário sobre *Flores da infância em* dois folhetins do jornal *Comércio de Portugal*[7]

> Tantas coisas que eu decorei depois, apesar da minha pouco fiel memória, que mal se houve sempre em conservar-mas, voaram não sei para onde, aproveitando-se decerto da frouxidão com que ela se aplicava em retê-las aqui dentro. Perderam-se nesse imenso pélago que se chama o esquecimento, purgatório verdadeiro do homem que, assoberbado pelos cuidados da existência, em vão pede à memória que o ajude a aproveitar em benefício próprio um pecúlio que ela deixou perder para sempre.

A adesão à articulação "*delectare*, *movere et docere*", em *Flores da infância,* também está ligada à discussão de assuntos bastante espinhosos para a época, como o abandono, a orfandade, a violência doméstica, o trabalho infantil e a defesa da instrução, da

7 *Comércio de Portugal*, n. 160, 4 de jan. 1880, p. 01.

participação intelectual e da inserção da mulher no mercado de trabalho. Maria Rita procurou abordar essas questões por pontos de vista distintos, como a aproximação dos contos "As amêndoas da madrinha" e "A caixinha de papelão cor-de-rosa", por exemplo, parece comprovar. No primeiro, as dificuldades enfrentadas pela protagonista estão relacionadas a um lar que, naqueles idos, não representava exatamente o ideal de família e, talvez, por isso estivesse suscetível a uma maior vulnerabilidade social e financeira. Uma órfã de quinze anos é o arrimo de sua adoentada avó e de sua afilhada, uma menina desvalida que também perdera os pais. Devido a uma carga de trabalho extenuante, tanto costurando quanto na lida doméstica, a jovem não consegue vislumbrar uma outra realidade, mas faz de tudo para que Leonor tenha, através do estudo, um outro destino, apesar das troças das colegas da escola:

> – Bem o sei, e ainda ontem alguém me disse que a minha Leonor não era preguiçosa, antes pelo contrário.
> – Oh! Sim, rainha madrinha, estudo muito; sou uma das primeiras no banco mais perto da mestra: já não estou entre as mais pequeninas. É justamente por isso que algumas meninas, mesmo das mais velhas, que têm inveja de mim, me disseram... E tornou a soluçar.
> – Disseram o quê, Leonor? Perguntou Virgínia, fazendo com outro beijo fugir de novo as lágrimas que já lhe arrasavam os olhos.
> – Disseram, madrinha: Bem se vê que esta pequena é pobre e que lhe falta a mãe. Desde que entrou para a mestra que traz o mesmo vestido, tão roto, tão desbotado!
> Virgínia sorriu tristemente.
>
> (Cadet, 1880, p. 40).

Já no segundo, embora a protagonista faça parte de uma família muito bem estruturada e economicamente favorecida, as funções domésticas são o maior impedimento para que ela consiga alcançar seus objetivos. Os cuidados com a casa e, sobretudo com o filho também não permitem que ela *desempenhe* qualquer outra atividade:

> – Agora enquanto eu escrevo cala-te e dorme.
> – Mamã, tenho sede!
> – Agora não pode ser, que bebeste a alteia[8].
> – Mamã, o travesseiro está duro.
> – Em acabando de escrever-to arranjo.
> – Mamã, tenho a roupa a cair, sinto frio.
> Aqui não houve outro remédio senão a pobre senhora largar a pena e vir arranjar a roupa do impaciente, que, por maldade, desentalara tudo.
>
> (Cadet, 1880, p. 29).

Cabe destacar que de *Flores da infância*, dois poemas foram publicados no *Novo Almanaque de Lembranças*, "Exame de consciência", para o ano de 1880, p. 322, e "Gabriel", para o ano de 1884, p. 284. Em ambos, a fé religiosa e os valores morais são abordados através da generosidade dos dois protagonistas infantis, sempre, incentivados por suas mães.

Muito fundamentado na discussão sobre a formação da criança leitora, sobre o desamparo social de alguns grupos e sobre as limitações impostas às mulheres, *Flores da infância* parece ter sido um sucesso. Segundo Henrique Marques Júnior, em *Algumas achegas para uma bibliografia infantil* (1928), ainda no ano de sua publicação, teve uma segunda edição, que já exibia a sua aprovação segundo o parecer da junta consultiva de instrução pública para o

8 Planta da família das malváceas (*Althaea officinalis*), de caule ereto e propriedades medicinais, *in*: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2023. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/alteia. Acesso em: 05 set. 2024.

uso das escolas **primárias por decreto de** 19 de janeiro de 1880. A partir dessa obra, Maria Rita notabilizou-se, definitivamente, como escritora voltada para a infância, publicando muitas obras com esse cariz em sequência.

Em 1882, são publicados *Os Contos da Mamã*, "sob a proteção de suas majestades El-Rei D Luís I e a Rainha D. Maria Pia" e "aprovados em conformidade com o parecer da junta consultiva de instrução pública para o uso das escolas primárias de ensino elementar por decreto de 14 de dezembro de 1882". Essa obra já apresenta uma inovação em relação à anterior, uma vez que não somente apresenta os retratos da autora e de François Adolphe, mas conta com pelo menos cinco gravuras, feitas por Manuel de Macedo e gravadas em madeira por Caetano Alberto, que ilustram as histórias. A maior parte desses textos são dedicadas a pessoas ilustres com quem Maria Rita teve algum tipo de contato, como a Viscondessa da Ribeira Brava, a Condessa de Rio Maior e o Bispo de Coimbra. Dentre as doze narrativas, pela temática, se distinguem "O albergue noturno" e "Victor ou os benefícios da creche", uma vez que, cada uma, a seu modo, defende a importância de instituições e dispositivos governamentais de cariz assistencial, socializante e educativos que garantam às mulheres e às crianças uma existência digna e produtiva.

As notícias sobre os seus últimos anos de vida de Maria Rita parecem revelar que, embora o agravamento de questões de saúde impossibilitasse a sua participação em eventos sociais, a sua produção literária nunca cessou. Entre 1883 e 1885, ano de sua morte, publicou pelo menos mais doze peças infantis[9], reunidas

9 As peças reunidas na coleção *Teatro das crianças*: *A recreação malograda* (1883), *Uma ideia de Clotilde* (1883), *A boneca – Dia de anos da mamã* (1883), *Os caprichos do Luisinho – Quem compra galinhas* (1883), *A mascarada infantil – Um dia de anos* (1883), *O Primeiro Baile – O segredo de Gabriela* (1884), *As fadas improvisadas – A vingança de Matilde* (1884), *O último dia de férias – À espera da priminha* (1884), *O segredo de Helena – A cegueira maternal* (1884), *O lanche na quinta – A voz da consciência* (1884), *As meninas orgulhosas* (1884) e *Preguiça e mentira – Nem todas as verdades se dizem* (1885).

na coleção *Teatro das Crianças*. Desses textos, Glória Bastos, em *A escrita para as crianças em Portugal no Século XIX* (1997), destaca *A mascarada infantil* (1883), *O lanche na quinta* (1884) e *O primeiro baile* (1884), por serem "pequenos diálogos que retratam situações vividas por crianças e onde se conduz quase sempre a história para um final que se destaca os benefícios da índole bondosa e franca" (Bastos, 1997, p. 35).

Acompanhando os obituários publicados e os textos de homenagem, é possível perceber que Maria Rita conseguiu alcançar uma autonomia ainda pouco comum para as mulheres no Portugal do final do século XIX, desfrutando do reconhecimento público de sua obra e da tranquilidade financeira advinda de sua atuação profissional.

As dedicatórias de seus textos e de seus livros comprovam que a escritora buscou salientar a sua terna relação com os seus discípulos. Carolina Maneschi, Joana Gil e François Adolphe são mencionados como inspiração e como motivação para a escrita, cabendo por fim, ressaltar que justamente a produção literária dedicada ao público infantil fez com que Maria Rita Chiappe Cadet continuasse a ser lida após a sua morte.

No Brasil, por exemplo, no dia 05 de fevereiro de 1888, o periódico *Arauto de Minas* começou a publicar em folhetins a tradução de "O anjo da caridade". Em 21 de abril de 1890, a revista *A cruz*, estampou, na primeira página, o poema "Caridade infantil. Em 03 de maio de 1903, o "órgão literário" *A borboleta*, veiculou o poema "Canção de berço". No dia 23 de agosto de 1903, *o Jornal do comércio*, do Rio de Janeiro, anunciou que, em uma matinê literária e musical, realizada, naquele mesmo dia, no Instituto Benjamin Constant, a aluna Maria O. Bastos interpretaria o monólogo *O segredo da Helena*. Já o semanário ilustrado *A vida Paulista*, publicou, em 1908, na sessão infantil, duas peças da escritora, "A mascarada infantil", em 28 de março de 1908, e "Um dia de anos", em 19 de abril".

Atuando profissionalmente como professora, como editora, como tradutora e, sobretudo, como escritora, Maria Rita Chiappe Cadet, revelando muito da sua própria trajetória de vida, registrou e discutiu publicamente várias questões relacionadas à infância e à condição feminina na sociedade portuguesa oitocentista. Recuperar, difundir e analisar essa vasta produção, para além de ser uma questão de justiça, como afirma Tereza Leitão de Barros, também são movimentos incontornáveis para a compreensão dos primeiros momentos das transformações que resultariam nas lutas pelos direitos das mulheres.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Francisco Gomes de Amorim. *O jardim literário*: Semanário de instrução e recreio. Lisboa: Imprensa Nacional, 1851.

ANASTÁCIO. Vanda. Eduardo da Cruz e Andreia Alves Monteiro de Castro (org.) Ao Raiar da Aurora. Antologia de Narrativas breves de Escritoras Portuguesas Oitocentistas, 2 v., São Paulo: Editora LiberArs, 2022 vol. e vol. 2 *Metamorfoses*, v. 18, n. 2. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/metamorfoses/issue/view/2427. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARROS, Teresa Leitão de. *Escritoras de Portugal*: génio feminino revelado na literatura portuguesa, v. 1-2. Lisboa: ip. de A.O. Artur, 1924.

BASTOS, Glória Maria Lourenço. *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

BASTOS, Glória Maria Lourenço. *O Teatro para crianças em Portugal*: história e crítica. Lisboa, Portugal: Caminho, 2006.

CADET, Maria Rita Chiappe. *Versos*: dedicados a Ex.ma Sr.a D. Joana Gil Borgia de Macedo. Lisboa: Tipografia de Castro Irmão, 1870.

CADET, Maria Rita Chiappe. *Sorrisos e Lágrimas*. Lisboa: Lallemant Frères, 1875.

CADET, Maria Rita Chiappe. *Flores da infância*: contos e poesias morais. Lisboa: Livraria de Madame François Lallemant, 1880.

CADET, Maria Rita Chiappe. *Os contos da mamã*: dedicados à infância portuguesa. Lisboa: Marie François Lallemant, 1883.

DUARTE, Constância Lima. Arquivos de mulheres e mulheres anarquivadas: histórias de uma história malcontada. *Gênero*, 9, n. 2, 1 sem. UFF: Niterói, 2009.

HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, autoridade maternal e a participação das mulheres na criação da literatura infantil portuguesa ao final do século XIX. Maringá, *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 24, n. 1, 2024.

JÙNIOR, Henrique Marques. *Algumas achegas para uma bibliografia infantil*. Lisboa: Oficinas gráficas da Biblioteca Nacional, 1928.

LUCAS, Kadine Teixeira. *Em Busca da Nação entre Portugal e Brasil*: Mediação Cultural e Sociabilidade Transatlântica no "Archivo Pittoresco" (1857-1868). Tese de doutoramento. Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2022.

NORONHA. Eduardo. *Serões*: revista mensal ilustrada, 1908. Lisboa: Livraria Ferreira, 1908.

VASCONCELOS, Teixeira de. *Jornal da noite*. Lisboa: Tipografia Portuguesa, 1871.

VASCONCELOS, Teixeira de. *Jornal da noite*. Lisboa: Tipografia Portuguesa, 1874.

ZIRALDO, *O MENINO QUADRADINHO*: FORMAÇÃO DO LEITOR, MULTIMODALIDADE E FRUIÇÃO

Beatriz Feres

"LER É MAIS IMPORTANTE DO QUE ESTUDAR."

A insistência de Ziraldo com essa frase-mantra-lema tem sido a referência para pesquisa que empreendo há algum tempo, assim como "a importância do ato de ler", defendida por Paulo Freire (1989) – com que dialoga. A escola tem o dever de ensinar o estudante a ler autonomamente, reagindo aos textos com que se depara, indo da palavra ao mundo e vice-versa, sempre assumindo uma posição crítica. A formação do leitor, na maior parte dos casos, é gestada na escola. No entanto, vale salientar que é preciso, agora-mais-do-que-nunca, ler *literatura*, como sempre defendeu Ziraldo, este "menino quadradinho", ou "dos quadrinhos", que tantas vezes falou da leitura de gibis como iniciadora da leitura literária. Afinal, como propôs Antonio Candido (2004, p. 174-175), *literatura* inclui "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos ou níveis de uma sociedade". Na literatura, estão os valores que uma sociedade defende, ou aqueles que considera prejudiciais. Teresa Colomer (2017) ratifica a tese de Candido, apenas direcionando a asserção para a literatura infantil e juvenil, afirmando que, para saber como uma sociedade se vê (ou quer se ver), basta observar a literatura que se oferece às crianças.

Outro importante aspecto salientado por Candido: a literatura não é uma experiência inofensiva; sua função (social) é humanizadora, visto que reforça nas pessoas "aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor" (Candido, 2004, p. 180). "Ler é mais importante do que estudar", afinal. Por isso sustento sempre que, na escola básica, um dos meios (o melhor, a meu ver) para que as pessoas passem a ter uma "cabeça bem-feita" no lugar de uma "cabeça bem cheia" (Morin, 2003) é o investimento na "naturalização" da leitura literária, e não no tradicional e irrefletido acúmulo de conteúdos, como ainda tem sido compreendido o ato de *estudar*.

Soma-se à necessidade da leitura literária o papel desempenhado pela mediação leitora – sobretudo aquela realizada na escola. É a mediação leitora que pode fazer o contato com a obra se tornar uma experiência de fruição, de abertura para ideias e sentimentos, com base, claro, na compreensão do texto. Desse modo, o mediador ter consciência das estratégias de leitura, de interpretação, de sensibilização estética e afetiva é fator decisivo para o desenvolvimento das competências propícias para a autonomia leitora.

A fim de tratar de alguns aspectos relacionados ao ato de ler e à mediação, utilizaremos, na esteira de Patrick Charaudeau, fundador da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, a perspectiva semiodiscursiva, isto é, aquela comprometida com a análise da relação entre forma e sentido de um texto em um processo enunciativo – que inclui os sujeitos que interagem em um ato de comunicação, o tempo e o lugar da troca comunicativa, além dos universos referenciais que sustentam esses elementos. Por desdobramento, as estratégias de leitura que serão destacadas neste capítulo estarão ligadas não só à materialidade do texto, mas a saberes socialmente constituídos que a fazem ter

sentido em um espaço de interação social. Mais especificamente, nos debruçaremos sobre o papel da *multimodalidade* na *fruição* de textos literários, tendo como exemplo e objeto de análise *O menino quadradinho*, de Ziraldo (1989), obra-prima que explora – e mostra em sua materialidade – o amadurecimento do leitor[1].

MULTIMODALIDADE CONSTITUTIVA E A SOBREPOSIÇÃO DE MODOS

Em uma cultura que supervaloriza a palavra escrita, percebe-se (ainda hoje) certa dificuldade no desenvolvimento de investigações sobre signos que não sejam efetivamente linguísticos – e escritos. As ciências da linguagem se constituíram inicialmente em torno das investigações sobre idiomas, seus sistemas e idiossincrasias, rechaçando, até certo ponto, a observação do *sujeito* e da *fala* no funcionamento das línguas. O importante projeto científico empreendido por Saussure em torno da compreensão de uma língua, com base nas dicotomias langue/parole, diacronia/sincronia, sintagma/paradigma, consolidou uma área de pesquisa justamente por causa da maior objetificação de seu *corpus*, configurado em um sistema "consolidado". Signos não linguísticos ficaram a cargo das Semióticas e das Semiologias, ainda que, tantas vezes, tenham utilizado categorias linguísticas estendidas para análise do signo "não verbal".

Charles Sanders Peirce (2003), por exemplo, desenvolveu uma teoria semiótica que pode ser aplicada à análise do signo linguístico, mas que considera quaisquer tipos de signos, desde que portadores de significado – mesmo aqueles sem emitente humano, ou seja, não "nativos comunicativos" (as nuvens que indicam chuva, por exemplo). No Brasil, ganhou expressiva disseminação a Semiologia de Roland Barthes e a de Umberto Eco. Este, valendo-

1 Parte da reflexão aqui exposta se originou em uma tese de doutorado que foi adaptada no livro *Leitura, fruição e ensino: com os meninos de Ziraldo* (2011), cuja edição está esgotada.

-se muitas vezes da semiótica peirciana, desenvolveu relevantes reflexões sobre os signos "para além da palavra", considerando códigos e sistemas significativos fora de um sistema "fechado" e "prévio" como o das línguas, inclusive trazendo para a análise semiológica a "paralinguística" da expressão corporal, do tom de voz e dos gestos, por exemplo (Eco, 2012). Já Barthes (1990), com importantes publicações a respeito do "visível" e de sua "retórica", contribuiu enormemente para as investigações acerca do caráter "conotativo", "codificado" do signo imagético, sobretudo. E, dentre outras vertentes dos estudos da linguagem, não se pode esquecer a semiótica gremasiana, de grande interesse entre os pesquisadores brasileiros, que também se ocupa de textos "não verbais". Ditas essas parcas informações acerca da investigação da linguagem "não verbal", passemos à noção de *multimodalidade* que resiste ao grafocentrismo "estrutural" (aproveitando o duplo sentido do adjetivo).

Os estudos sobre o texto e sobre o discurso têm se interessado cada vez mais pela ideia de que todo texto é multimodal, isto é, de que não há texto monomodal, composto por apenas um tipo sígnico. O que se observa é que todo texto necessita de mais de um modo, mais de uma linguagem – ou talvez de várias – para comunicar. A construção dos sentidos se vale – sempre – de *linguagens integradas* (Kress, 2010). Neste texto escrito, por exemplo, a própria diagramação dos parágrafos indica mudança de tópico. Convencionou-se a fonte Time News Roman como adequada para publicações acadêmicas, então passou a ser uma de suas "marcas". Quando uma piada é contada, há "melodias" diversas, ritmos, pausas dramáticas, acentos enfáticos que garantirão seu melhor entendimento. Em uma capa de jornal, a distribuição de títulos maiores e menores, com cores diferentes, em negrito ou não, codifica algo mais do que aquilo que está sendo informado pela palavra. A multimodalidade, portanto, é constitutiva de todo texto, mesmo daqueles que têm a palavra como semiose "principal", ou aquela a que se juntam outros *modos* de comunicar.

Acrescenta-se, entretanto, um aspecto que parece não ter sido ainda suficientemente explorado: a sobreposição dos modos constitutivos de um *texto* – aqui definido, na esteira da Semiolinguística (Charaudeau, 2008), como *constructo significativo organizado com uma intencionalidade e cuja coerência depende também de dados externos a ele, próprios da enunciação*. Por exemplo: em *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989), um texto composto por ilustrações e palavras, encontramos a farta alteração da fonte ao longo da história; as expressões faciais do protagonista; o diálogo dos personagens marcado por aspas... enfim, para além do conjunto verbo-visual, há *modos* outros que se sobrepõem ao *dizer* e ao *mostrar* os acontecimentos. Diante disso, pergunta-se: haveria uma hierarquia entre os modos que se integram para construir sentido? Haveria modos que sustentam, agregam outros, e aqueles que se aderem aos primeiros? Até o momento, defendemos que os textos apresentam uma *semiose de base* (que pode se constituir por mais de um tipo sígnico) que agrega outros *modos* de significar.

Assim, podemos asseverar que, no caso dos livros ilustrados como *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989), cuja significação depende da forte integração entre o que se diz pela palavra e o que se mostra pela imagem, a (dupla) *semiose de base* é a verbo-visual. Isso não exclui a multimodalidade mais ampla, pelo contrário. Como já mencionado, outros *modos* se vertem sobre as palavras e sobre as ilustrações: a fonte (com sua cor e seu tamanho variável); as expressões fisionômicas mostradas nas imagens ou descritas pelas palavras etc. Há também recursos poéticos que "mostram" sentidos, como em "Oãn ád arap ratlov!" (Ziraldo, 1989, p. 28), quando, na obra mencionada, a palavra (personagem) explica ao menino a linearidade temporal, "de mão única", da língua – e da vida. Esses outros *modos* que se sobrepõem aos *de base* podem ser vistos como *agregados*. Como veremos adiante, embora a semiose verbal, que aposta na *arbitrariedade do signo*, divirja da semiose visual, que se baseia na *motivação significativa*, ambas estão sujeitas à agregação de códigos outros, referendados pela coletividade, a

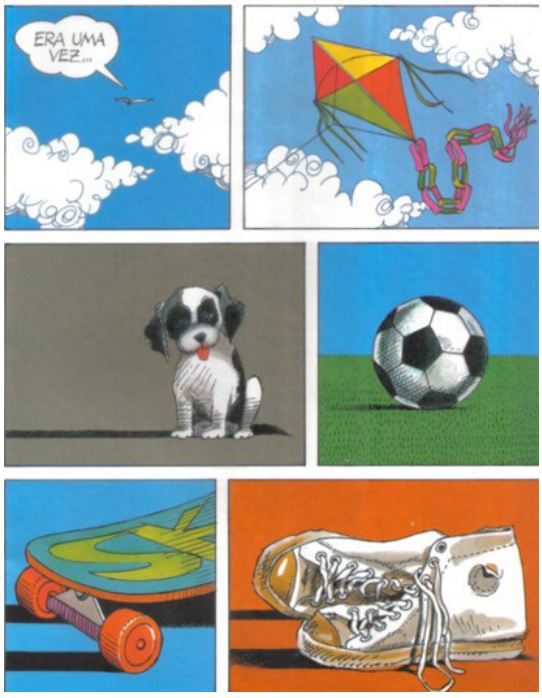
fim de ajustar a "leitura" (em sentido amplo). Guardando as devidas proporções, pode-se arriscar dizer que, na multimodalidade, a semiose de base funcionaria como uma espécie de "dispositivo semiolinguageiro" que sustenta outras linguagens.

MULTIMODALIDADE NA PRÁTICA ANALÍTICA

Tendo a multimodalidade constitutiva dos textos como pressuposto, vamos à obra. *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989) conta a história de um garoto que vivia em uma história em quadrinhos (doravante HQ) e usufruía de todos os recursos significativos desse gênero discursivo que ele conhecia tão bem: os quadros, separados por espaços em branco; as cores; os tamanhos das fontes e das imagens; as frequentes onomatopeias; os balões de fala; as legendas; os personagens oriundos dos quadrinhos. Um dia, ao acordar, ele percebe que os quadrinhos desapareceram e ele precisa então se expressar usando "apenas" as palavras. É uma história de amadurecimento, de passagem de uma "infância dos quadrinhos" a uma maturidade "da página branca escrita", isto é, de amadurecimento do leitor (em sentido mais estrito).

A narração se inicia, como é comum, com a apresentação do protagonista e a fórmula ficcional "era uma vez". O inusitado é o protagonista ser mostrado metonímica e imageticamente: em cada quadro, um elemento ligado, no nosso imaginário coletivo, à infância e à *performance* atribuída ao gênero masculino: uma cafifa; um cachorrinho; uma bola de futebol; um *skate* e um par de tênis surrados.

Figura 1 – "Mostração" do protagonista



Fonte: Ziraldo (1989, p. 3).

Em um movimento "catafórico-multimodal", na página dupla seguinte, ocupando todos os quadros, aparece a figura do menino em uma pose descontraída, vestindo uma camiseta estampada por uma onomatopeia. Podemos observar ali várias linguagens agregadas à semiose de base, verbo-visual (palavra e imagem), pois se constituem como *modos específicos*, que expressam conteúdos próprios. Em outras palavras, a imagem (do menino sentado na grama, em primeiro plano) é também composta por outros *modos* que expressam códigos fundados na coletividade: roupa "de menino", onomatopeia "das HQs" (e uma onomatopeia que "grita" pelas cores, pela fonte enorme, pela centralidade de sua posição na blusa); expressão corporal e fisionômica "de tranquilidade"; divisão de quadros e balões "das HQs".

Figura 2 – O menino



Fonte: Ziraldo (1989, p. 4-5).

Na página dupla seguinte, vemos quadros que mostram algo como uma caverna que continha um castelo, com cores escuras, cheia de passagens, escadas, passarelas e, em primeiro plano, um esqueleto. A cenografia de medo (Campos, 2021) está calcada em índices recorrentes na cultura, como os elementos relacionados à morte, à circunspecção e à pouca iluminação. Diz o narrador (em balões) sobre aquele menino: "Todos diziam que ele estava preso aqui dentro" (Ziraldo, 1989, p. 6-7), isto é, em uma HQ. Nas páginas seguintes, refutando a descrição que o tomava como alguém "preso", o menino revela a liberdade que tinha naquele espaço, por conhecer todos os *modos* característicos das HQs: a ilustração, as cores, a luz/escuridão, as onomatopeias, além de a intertextualidade com outras histórias: Batman, Super-Homem, Capitão América, Mickey, Turma do Pererê, Homem Aranha, Menino Maluquinho.

Quando ele percebe os quadrinhos desaparecendo de sua vida, a expressão de seu desespero diante dessa nova realidade se concretiza não só no conteúdo dos enunciados ("Onde estou? Onde? Onde estão meus quadrinhos?"; Ziraldo, 1989, p. 21), mas,

principalmente, na *plástica da escrita e da diagramação*; na falta de colorido e na diminuição gradativa das fontes – que chega, na última página do livro, a um tamanho diminuto. É pela semiose visual, constituída por esses *modos* plásticos que codificam o acontecimento narrado – a perda do espaço dos quadrinhos – que sabemos e sentimos com o protagonista esse "susto".

Figura 3 – A transformação do leitor



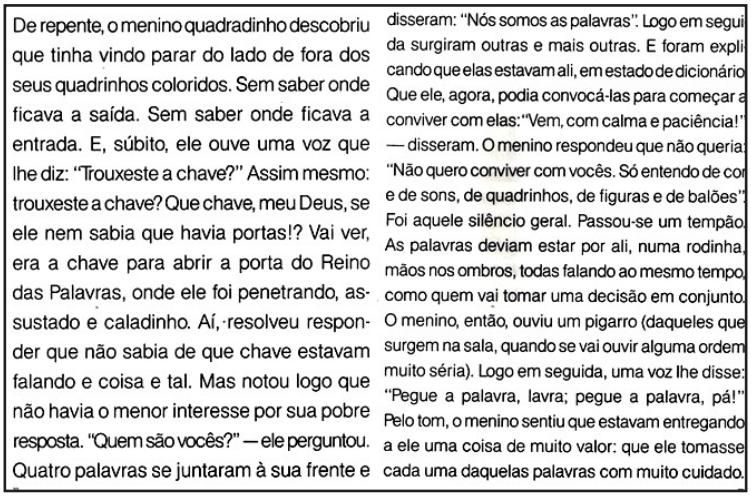
Fonte: Ziraldo (1989, p. 20-21).

Em função de seu caráter "motivado", a gradação do tamanho da fonte e a modificação de seu *design* estão afeitas a uma forma expressiva que se assemelha ao conteúdo comunicado. Em outras palavras, na iconicidade, na semelhança entre forma e conteúdo, reside a originalidade estética desse trecho e, com isso, fruímos em sua poeticidade.

A multimodalidade observada na materialidade do texto, portanto, constitui a referenciação a *seres* e a *fazeres* de uma "realidade" (ainda que imaginada) ao mesmo tempo em que desperta julgamentos e sentimentos "comuns" em um grupo social. Como defende Kress (2010) na perspectiva sociossemiótica, e Charaudeau (2018) na perspectiva semiolinguística, em uma troca

comunicativa, os sentidos são "convocados" por índices reconhecidos na e pela coletividade. Fazemos inferências por causa de conhecimentos que adquirimos ao longo da vida, anteriores ao texto com que nos deparamos. Nossa habilidade de fazer conexões entre texto e contexto garantirá o sucesso da leitura.

Fig. 4 – Sobreposição de modos na verbalidade



De repente, o menino quadradinho descobriu que tinha vindo parar do lado de fora dos seus quadrinhos coloridos. Sem saber onde ficava a saída. Sem saber onde ficava a entrada. E, súbito, ele ouve uma voz que lhe diz: "Trouxeste a chave?" Assim mesmo: trouxeste a chave? Que chave, meu Deus, se ele nem sabia que havia portas!? Vai ver, era a chave para abrir a porta do Reino das Palavras, onde ele foi penetrando, assustado e caladinho. Aí, resolveu responder que não sabia de que chave estavam falando e coisa e tal. Mas notou logo que não havia o menor interesse por sua pobre resposta. "Quem são vocês?" — ele perguntou. Quatro palavras se juntaram à sua frente e disseram: "Nós somos as palavras". Logo em seguida surgiram outras e mais outras. E foram explicando que elas estavam ali, em estado de dicionário. Que ele, agora, podia convocá-las para começar a conviver com elas: "Vem, com calma e paciência!" — disseram. O menino respondeu que não queria: "Não quero conviver com vocês. Só entendo de cor e de sons, de quadrinhos, de figuras e de balões". Foi aquele silêncio geral. Passou-se um tempão. As palavras deviam estar por ali, numa rodinha, mãos nos ombros, todas falando ao mesmo tempo, como quem vai tomar uma decisão em conjunto. O menino, então, ouviu um pigarro (daqueles que surgem na sala, quando se vai ouvir alguma ordem muito séria). Logo em seguida, uma voz lhe disse: "Pegue a palavra, lavra; pegue a palavra, pá!" Pelo tom, o menino sentiu que estavam entregando a ele uma coisa de muito valor: que ele tomasse cada uma daquelas palavras com muito cuidado.

Fonte: Ziraldo (1989, p. 22-23).

Fazemos muitas inferências em função da multimodalidade. Reiteramos que, em *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989), a fonte do texto, agora uniforme quanto ao tipo, vai diminuindo de tamanho até a última linha do livro. À medida que o texto avança e a letra diminui, a narrativa se transfere para um "mundo" diferente, que depende especialmente do signo verbal, mas que, ainda assim, traz, por ele, outros *modos* de significar. Por exemplo, orações adverbiais aparecem dissociadas da principal a que se referem por meio da pontuação – "Sem saber onde ficava a saída. Sem saber onde ficava a entrada." – causando uma "pausa dramática" e uma leitura que enfatiza a qualificação de um *fazer* – "descobriu que tinha parado do lado de fora dos seus

quadrinhos coloridos" – e permite inferir a emoção do menino diante da situação inédita para ele.

Mas é a atitude codificada das palavras-personagens, descrita no trecho seguinte, que indica mais claramente a sobreposição de modos: "Foi aquele silêncio geral. Passou-se um tempão" (Ziraldo, 1989, p. 23). O longo silêncio que suspende a ação é um modo de agir recorrente, ritualizado, reconhecível e avaliado socialmente. O menino poderia perguntar: que significa esse silêncio todo? Suspense? Notícia ruim? O silêncio, nesse caso, *representa algo*.

Outro sinal é dado por meio de um pigarro: "O menino, então, ouviu um pigarro (daqueles que surgem na sala, quando se vai ouvir uma ordem muito séria.)" (Ziraldo, 1989, p. 23). Note-se que o conteúdo dos parênteses confirma o *status* de *modo* que atribuímos ao pigarro: é recorrente que ele seja usado como um *sinal* de que algo sério vai ser dito, ou, pelo menos, como advertência para se prestar atenção. Mais uma vez, a palavra descreve um fato – ouvir o pigarro – que, por convenção, assinala a seriedade do momento.

Ambas as atitudes – o silêncio e o pigarro – *significam* algo e se fazem presentes por meio do uso da palavra, mas indicam algo além dela: não são apenas referências a ações de personagens descritas verbalmente; mais do que isso, evocam comportamentos codificados, que têm sentido próprio.

Figura 5 – Sobreposição de modos na imagem



Fonte: Ziraldo (1989, p.16-27).

A sobreposição de modos também pode ser observada nas imagens que compõem a obra em análise. Na página dupla em destaque (Fig. 5), cada quadro mostra o menino em uma ação isolada, isto é, os quadros não formam uma sequência narrativa; antes disso, se prestam à descrição do menino. Cada cena é usada como argumento para refutar o fato de que ele estaria "preso" em uma HQ. Em todas as imagens, ele é figurado com uma expressão fisionômica e corporal de tranquilidade.

No primeiro quadro, o gesto largo, com braços abertos, pode indicar o domínio daquele espaço. No segundo, o vermelho do fundo ratifica a força agressiva da brincadeira de cabo de guerra, expressa na imagem. No terceiro, a horizontalidade do quadro expandido, com o menino à direita, mãos nos bolsos e cores frias reforçam a plenitude do menino no domínio daquele espaço. No quarto, a conversa com um grilo remete à ficcionalidade e a uma provável intertextualidade com a história de Pinóquio. No quinto, o sorriso maroto e o olhar para algo que fica para trás sugerem, na cena de uma provável fuga, uma traquinagem. Os aspectos

destacados podem ser entendidos como modos que se engatam na ilustração para significar algo mais.

Essas imagens, para além de fazerem referências ao menino e às suas ações, apresentam outros *modos de significar* imbricados. A posição fetal do último quadro, por exemplo, está carregada de sentidos relacionados à geração de uma pessoa, ao aconchego, à paz de estar sendo cuidado, à segurança daquele lugar. Mas o menino não é mais um feto, claro. Então, metaforicamente, essa expressão corporal se sobrepõe à referência mais direta ao menino, significando como ele se sente dentro da HQ: como se estivesse no ventre da mãe. Apesar de ser usada como metáfora ("quase morta"?), a posição fetal, por si mesma, pode ser vista como um código mais ou menos convencional de aconchego e segurança. Em outras palavras, imagens podem apresentar gestos e comportamentos que significam, por si sós, outros sentidos.

Outro aspecto interessante: as cenas ilustradas podem ser vistas como "gatilhos" de nossa própria infância, ou vistas como as de uma infância feliz, "qualificada" por meio de atitudes – do menino – recobertas de bons sentimentos e memórias. Em uma potencial projeção do leitor nessas cenas, ele se afeta pelas ações do garoto, identificando-se, em alguma medida, nelas e, portanto, sendo convocado a sentir emoções (suas próprias ou as do personagem). Afetado pelo texto, o leitor, enfim, frui.

COMPETÊNCIAS PARA LER, VER E FRUIR

Como é possível perceber, a multimodalidade que atua fortemente em *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989) suscita sentidos na opacidade de seu material significativo e, além disso, permite vários momentos de poesia. Torna-se, então, necessário explicar que a eficácia desse recurso de textualização depende de competências de leitura altamente comprometidas com aquilo que é disseminado socialmente.

Charaudeau (2018) nos ensina que, para chegarmos à compreensão global de um texto, precisamos ter habilidade suficiente para *interpretar*, isto é, para *inferir* ideias implícitas (acrescentamos: e sentimentos). Em um movimento inicial de compreensão, encontramos o *sentido aberto*, ainda em "estado de dicionário" (como as palavras-personagens de *O menino quadradinho* explicam), ou, no caso da imagem, podemos acrescentar, em "estado denotativo". A partir desse movimento inicial, parte-se para a externalidade do texto, associando-se as ideias, relacionando texto e contexto e, enfim, por meio de (muitos) cálculos interpretativos, ao alcançarmos o *sentido específico* daquele enunciado, chegamos à compreensão global.

Em primeiro lugar, usando nossa *competência semiótica*, reconhecemos os signos expostos no texto, sejam eles linguísticos ou não, e a forma de organização da materialidade daquela expressão comunicativa. Depois, com a *competência discursiva*, acionamos nossos conhecimentos prévios para preencher lacunas interpretativas a partir de inferências baseadas em dados externos ao texto, ligados ao conhecimento enciclopédico, aos valores/julgamentos referendados pela sociedade e aos recursos discursivos necessários à estruturação da textualidade. Também utilizaremos a *competência situacional* para reconhecer o gênero discursivo e o ritual de leitura exigido por ele; as circunstâncias que envolvem a troca comunicativa; os sujeitos que nela interagem. Por fim, mas não necessariamente por último, utilizamos nossa *competência fruitiva* (Feres, 2011) para realizar inferências sensíveis, ligadas a qualidades e sentimentos que perpassam as inferências mais "racionais". Esta é a competência acionada, sobretudo, pela estética do texto e por sua poeticidade.

A competência fruitiva, convergente com a ideia de *fruição do texto* definida por Barthes (2001), pressupõe um *texto de fruição* que, diferentemente do *texto de prazer*, desloca o leitor, desorganiza-o, mexe com seus sentidos e/ou com suas cômodas

certezas. *O menino quadradinho* (Ziraldo, 1989) pode ser tomado como um texto de fruição prototípico, pois a originalidade da expressão exige do leitor a utilização de sua bagagem cognitiva e sensível a fim de realizar as inferências necessárias para finalizar a significação, assim como permite, durante o cálculo interpretativo, que ele saboreie a opacidade do conjunto verbo-visual, que se vale de vários recursos poéticos.

A fruição do texto depende, portanto, em parte, da habilidade do leitor não só com o objetivo de investir o que sabe a fim de compreender o texto, mas também com o de (estar aberto para) sentir o que emana dele. Por exemplo: o recurso de alterar e diminuir a fonte do texto é um caso de expressão estética atrelada às emoções sentidas pelo protagonista em seu processo de transformação. Igualmente, o reconhecimento da intertextualidade com o poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 12) – "Trouxeste a chave?" – permite evocar, para quem conhece o texto-fonte, a vocação da palavra para a poesia e a beleza disso.

Comparações e metáforas, ao colocarem em destaque qualidades comuns a dois elementos, também são recursos muito produtivos para a fruição. Exigem cálculo de sentido, mas se voltam para a apreensão de *qualidades* – e não de meras ideias. Com a aproximação, exalta-se a qualidade referida e qualifica-se um ser indiretamente. Por exemplo: "Este é um livro como a vida. Só é para crianças no começo" (Ziraldo, 1989, p. 30).

No fragmento em destaque, é possível perceber a força da metáfora e da comparação para provocar a fruição.

> Aí, o menino quadradinho saiu correndo por dentro daquele cafezal preto e branco onde ele se encontrava – esta organizada floresta de palavras carregadas de frutas de todas as cores – e foi pegando cada uma como um colhedor e, com elas, começou a contar sua história (Ziraldo, 1989, p. 29).

O "cafezal preto e branco" tem as características da página branca escrita com tinta preta; o "colhedor" mostra como o menino parece agir a partir do momento em que decide se comunicar com palavras – e o "cafezal", a "colheita" carregam o sentido de extração de frutos... Fazer o movimento interpretativo para inferir qualidades e sentimentos com base nesses mecanismos é o princípio da fruição.

No trecho "As palavras deviam estar por ali, numa rodinha, mãos nos ombros, todas falando ao mesmo tempo, como quem vai tomar uma decisão em conjunto" (Ziraldo, 1989, p. 23), é a comparação que não só explica como mostra, pela analogia, a maneira como devemos perceber a atitude das personagens. Com a frase "Escuta aqui, Sêo Peter Pan, está com medo de crescer, é?" (Ziraldo, 1989, p. 27), a aproximação (pela metáfora) do menino quadradinho com Peter Pan – personagem que está na memória literária e afetiva de tantos – possibilita o deslizamento de uma característica: a de temer o amadurecimento. Vale acrescentar que a intertextualidade, como mecanismo que, em certa medida, aproxima dois textos também por algo que se quer colocar em comum, pode participar desse movimento original de *qualificação por semelhança* que atua na fruição.

Na história, o menino, enfim, se vê no exterior dos quadrinhos e, em um domingo, encontra um jornaleiro vendendo gibis. Ele compra um e mergulha na viagem da ficção:

> E ele se afundou naquelas cores, naqueles gestos, nos quadros e balões, no riso misterioso dos heróis, nos rastros de seus músculos, nas suas máscaras coloridas, os seus calções, nos seus uivos de todos os tons, nos cabalísticos símbolos em seus peitos, na esteira de seus voos velozes pelo espaço infinito de cada quadrinho (Ziraldo, 1989, p. 30).

Cores, gestos, balões, o "riso misterioso dos heróis", entre outros símbolos e códigos coletivamente reconhecíveis que participam da textualização dos quadrinhos, permitem, como vimos, inferências baseadas na multimodalidade também voltadas para a fruição.

O MENINO QUADRADINHO ZIRALDO

Ao fim e ao cabo, o menino quadradinho se deparou com o Inimigo Implacável tanto temido que o espreitava daquele espaço reto e branco situado entre os quadrinhos: o Tempo. Tendo ficado tudo branco, parecendo o fim, o menino entendeu que, na verdade, ali era o começo – e o que está no Começo é a palavra. E, como homenagem póstuma a Ziraldo, podemos dizer que, agora, quando o Tempo tornou, para ele, tudo branco, recomeçaremos a jornada da vida com a "palavra" que ele eternizou em sua obra.

Com sua constante defesa da leitura – e de leitura literária –, Ziraldo pôde mostrar, em sua obra vasta, o valor dos quadrinhos, fonte de inspiração para ele; dos livros ilustrados, convites para a iniciação do leitor; da imaginação, origem de tantas histórias, de tantos cartuns, de tantos cartazes... Ele próprio, "menino quadradinho", contava em suas entrevistas a importância dos gibis em sua formação como artista, como poeta hábil com as palavras e com as imagens, com o *design*, com a diagramação, com a visualidade. Ziraldo une linguagens, modos de expressão com genialidade, provocando as competências do leitor e a fruição.

Explorando-se as obras de Ziraldo cuja destinação inclui as crianças, isto é, os livros ilustrados, é possível defender confortavelmente a ideia de que todo texto é multimodal. Isso se justifica não somente pelo fato de a semiose de base já integrar palavra e imagem, mas, sobretudo, porque a textualidade opaca e poética dessa base, que se constitui de outros códigos sobrepostos a ela, exige um investimento interpretativo complexo, encharcado na

sensibilidade. As competências leitoras comparecem no processo de compreensão de suas obras, ajustando dados, trazendo conhecimento externo, deixando o leitor disponível para ser afetado pela literatura.

Apesar de muitas dessas obras, como esta analisada aqui, serem consideradas "não muito infantis" por alguns críticos, seja por causa da temática abordada, seja por causa da complexidade de sua forma, representam a crença do autor na facilidade com que as pessoas ainda não totalmente "escolarizadas" fruem os textos e percebem a multimodalidade funcionando na construção de sentidos.

Os livros de Ziraldo são para leitores "verdadeiros", que se lançam à aventura da construção de sentidos com sua vontade de entendê-los e viver a experiência ali entregue à sensibilidade. São livros exigentes, para quem não teme apostar expectativas, nem se fecha às novidades trazidas por meio indireto nas narrativas. São livros para leitores sem preguiça de calcular o entendimento, com paciência de "meter a mão na massa" da materialidade do texto e sair dali modificado, feliz por ter passado por aquele caminho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

CAMPOS, Felipe Ribeiro. *Das florestas densas aos muros do cemitério*: a cenografia do medo em histórias potencialmente destinadas a crianças e jovens. 2021. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed., reorg. pelo autor. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. *In*: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER; G.; KRYLYCHIN, M. (org.). *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Limoges: Les Éditions Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55.

CHARAUDEAU, Patrick. Compreensão e interpretação: interrogação em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. *Site Ciad-Rio*. Rio de Janeiro: UFRJ, novembro de 2019. Disponível em: https://ciadrj.letras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-2019-3.pdf. Acesso em: 17 mai. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FERES, Beatriz dos Santos. *Leitura, fruição e ensino*: com os meninos de Ziraldo. Niterói: EdUFF, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

KRESS, Gunther. *Multimodality*: a social semiotic approach to contemporany communication. London; New York: Routledge, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2003.

ZIRALDO. *O menino quadradinho*. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

AS PERCEPÇÕES INTERMIDIÁTICA E INTERTEXTUAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO INFANTOJUVENIL

Cristiane do Couto de Moraes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das tarefas primordiais da escola se encontra na inserção de seus alunos no mundo da leitura. Por meio dela, experimentamos o mundo ao redor de forma plena, sentimo-nos totalmente inseridos e parte real da comunidade. A leitura pode ser traduzida pela obtenção de sentido das palavras empregadas em diversos contextos. Ela sempre precisará de algo mais amplo, como contextos de situação e cultural – em que valores, crenças, ideologias e imaginação ajudarão na interpretação ou na sua própria criação do sentido. Para Mikhail Bakhtin (2003), os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração da obra, a situação de produção e os objetivos do autor, mas também conforme seus novos leitores, as situações de leitura e o momento em que a obra é lida.

Bakhtin (2003, p. 366) ainda aponta que: "um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando-se com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos". Para obtê-los, precisamos fazer perguntas. Se o texto não responder às nossas perguntas, figura-se sem sentido

para nós. Na fronteira do que foi dito, visto ou escrito e o seu significado, desenvolve-se uma tensa luta dialógica. A leitura é então um diálogo entre todos os elementos envolvidos (leitor, autor, contexto) na busca pelo sentido. A leitura é vista como a cereja do bolo da educação, e podemos acrescentar que a leitura literária é o recheio desse bolo, de modo a implementar o sabor, o prazer. Sendo assim, a literatura não deve apenas apresentar-se como uma atividade ou uma disciplina curricular na escola, mas como elemento essencial na concepção do indivíduo, de modo geral. Seu poder humanizador a torna *necessidade universal*, *co-extensiva* ao ser humano:

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

Nesse nem tão novo mundo globalizado, a leitura literária, assim como outras leituras, esbarra na construção de sentido dentro de novas circunstâncias, mais tecnológicas e híbridas, em que, mais do que nunca, as obras precisam ser ressignificadas. Se as obras são entendidas segundo o contexto de elaboração, torna-se primordial o engajamento e a compreensão do cenário atual. Urge, ainda, a necessidade de diálogo entre significados e sentidos apreendidos nas leituras desse novo momento.

Este texto tem como objetivo pensar a leitura literária sob o foco da intermidialidade e sua importância na formação do leitor literário, levando-se em conta o momento atual em que vivemos, no qual os alunos, totalmente inseridos nesse mundo de interação digital e tecnológica, trazem suas vivências e conhecimentos, sendo preciso haver um diálogo entre essas novas práticas e as

de leitura literária, tal como as conhecemos em nossas escolas, bem como a importância do intertexto na formulação do sentido pleno do texto. Para isso, este texto apresenta alguns relatos de alunos sobre percepção intertextual no livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti. A base teórica deste trabalho fundamenta-se nas principais teorias e conceitos sobre intermidialidade apresentados por Irina Rajewsky, Thaís Flores Nogueira Diniz e Lars Elleström; e de intertextualidade apresentados por Julia Kristeva, Greimas e Maingueneau, dentre outros.

A PERSPECTIVA DE UMA LEITURA HÍBRIDA

As novas tecnologias trouxeram, com elas, uma gama de multimodalidades de leitura, com sua natureza profundamente dinâmica e evolucionista. Os novos textos apresentam-se cada vez mais diferenciados e interativos, atendendo às novas necessidades de comunicação no mundo contemporâneo. O termo multimodalidade refere-se: "à combinação de texto, imagem e som e, outras vezes, à combinação dos sentidos (a audição, a visão, o tato etc.). Logo, definida como o uso de dois ou mais dos cinco sentidos humanos para a troca de informação" (Granstöm *et al*, 2002, p. 1, *apud* Elleström, 2021, p. 70).

Os textos evidenciam modalidades textuais diversificadas, textos que envolvem linguagem verbal e visual (fotos, ilustrações, cores) e vários recursos semióticos. A leitura desses novos textos precisou ancorar-se no letramento e, mais especificamente, na pedagogia dos multiletramentos: "a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos" (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

A pedagogia dos multiletramentos traz uma nova abordagem de ensino, visando obter uma educação mais adequada à contem-

poraneidade. Diante de todas as novas modalidades textuais, as modalidades literárias devem chamar nossa atenção. A leitura literária, há pouco tempo, infelizmente esquecida ou mal utilizada em nossas escolas, configura-se como uma das modalidades textuais mais completas, interativas e essenciais na formação e transformação da criança como um indivíduo inserido dentro de um contexto histórico, cultural e social, e contribui para a formação de sua personalidade, seu caráter, formar seus conceitos e estimular sua busca pelo conhecimento. A leitura literária, no cenário atual, encontra-se mais híbrida, mesclando linguagens, mídias e hipertextos, o que também trouxe mudança ao panorama literário. O texto literário não está preso somente aos livros e ao papel, as formas do fazer literário já incluem a tecnologia e as mídias sociais. De acordo com Thais Diniz (2022, p. 19):

> [...] as mídias tradicionais como literatura, o cinema e o teatro encontram-se submetidas a uma lógica baseada em inclusão, simultaneidade e mediação, acarretando assim novas formas de visualidade e novas mídias, num verdadeiro convite à hibridização dos textos e à exploração de novas formas de textualidades.

Além do trabalho com as multimodalidades textuais, as relações entre as mídias – intermidialidade – são de fundamental importância na construção do sentido dos textos. Irina Rajewsky assim aponta:

> Intermidialidade pode servir antes de tudo como um termo genérico para todos aqueles fenômenos que (como indica o prefixo inter-) de alguma maneira acontecem "*entre* as mídias". Intermidiático, designa aquelas configurações que têm a ver com um cruzamento de fronteiras entre as mídias (2012, p. 18, grifos da autora).

Sendo assim, a pedagogia dos multiletramentos apresenta a necessidade de uma abordagem diferenciada, em que o leitor literário deverá "letrar-se" nessas novas formas mistas de textos (multimodalidade textual), analisando o efeito que causará a apresentação desses textos em meios (mídias) distintos e a relação dessas mídias (intermidialidade) na construção do sentido.

AS RELAÇÕES INTERMIDIÁTICAS E A LEITURA NAS ESCOLAS

As salas de leitura das escolas públicas são espaços de motivação para leitura e construção do leitor literário. Têm como função garantir o exercício da literatura em todos seus âmbitos, incluindo aspectos sociais, libertadores e humanizadores. Além de exercer seu papel motivador da leitura essencialmente literária, os planos de aula e os projetos pedagógicos visam à construção de um leitor literário crítico e autônomo na captação dos sentidos do texto. Aulas como contação de histórias, roda de leitura e círculo de leitura fazem parte do fazer pedagógico das salas de leitura. A escola, porém, deve objetivar que os alunos vivenciem a literatura nas leituras compartilhadas de livros de diversos temas, desde clássicos, biografias, contos, crônicas, poemas, romances, fábulas com apoio de outros gêneros, como charges, tirinhas, cartazes, cordel, letras de música, filmes etc., experienciando, assim, o letramento literário nas multimodalidades de textos.

A modernidade trouxe, para a indústria cultural, a apreciação da literatura não mais apenas nos livros. A experiência literária agora é interativa, colaborativa. Hoje, a leitura é diferenciada, as histórias dos livros podem apresentar transposição intermidiática, adaptação para o cinema, música, teatro, etc. Em alguns materiais, enquanto os alunos leem uma história, eles podem imediatamente acessar um *link* que os levará para o lugar onde aquela história se passa, ou a algum comentário sobre o assunto. Em outro *link*, como

aquela história é contada por meio de uma dramatização, ou pelo acesso a um *QR code*, até escutar a história narrada pelo próprio autor. Essas novas formas de leitura atendem às competências da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) em relação à literatura nessa perspectiva de leitura:

> Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentário em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs,* vídeos- minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Quais são os impactos, porém, dessas novas práticas para o contexto escolar? O trabalho com as mídias, mais especificamente com a intermidialidade, implicará na motivação para a leitura literária dos alunos? Embora associemos intermidialidade a aspectos relacionados à mídia digital e eletrônica, ela não se restringe às abordagens que se concentram nas chamadas novas mídias. Para Rajewsky (2012, p. 16), o conceito de intermidialidade pode ser aplicado de maneira mais ampla, abrindo possibilidades para relacionar uma variedade maior de disciplinas e para desenvolver teorias de intermidialidade gerais. Pensando a intermidialidade em uma perspectiva literária, a concepção adotada por Rajewsky exemplifica os estudos aqui apontados:

> Nos Estudos Literários, e também em áreas como História da Arte, Música, Teatro e Estudos de Cinema, existe um foco recorrente numa enorme quantidade de fenômenos qualificados como intermidiáticos. Entre os exemplos, incluem-se aqueles fenômenos que, por muito tempo, foram designados por termos como *transpostition d'art*, escrita cinematográfica, écfrase e musicalização da literatura, assim como

> fenômenos como adaptações cinematográficas de obras literárias, romantizações (transformações de filmes em romances), poesia visual, manuscritos com iluminuras, arte sonora, ópera, quadrinhos, shows multimídias, hiperficção (ficção em hipertexto), "textos" multimídias em computador ou em instalações etc. Sem dúvida todos esses fenômenos têm algo a ver, de alguma maneira, com o cruzamento das fronteiras entre mídias, caracterizando-se então por uma qualidade de intermidialidade em sentido amplo (2012, p. 22).

Podemos destacar que a grande maioria dos fenômenos apontados na citação acima constitui-se como campo de atuação, hoje, das aulas de literatura. Para novas práticas, novos contextos, como a digital, por exemplo, necessitamos de novas aprendizagens. Mas é o diálogo entre todos esses meios, mídias e textos que nos levará a uma reflexão sobre possibilidades metodológicas que possibilitem uma intervenção docente, com vistas a obter uma leitura literária proficiente dos alunos. Para Rildo Cosson (2017, p. 63), a leitura constitui-se: "em um processo envolvendo autor, leitor, contexto e o intertexto. É desse diálogo entre elementos e objetos que surgem os diferentes modos da leitura literária". Pensando nas palavras do autor, podemos concluir que o contexto estaria situado nessas novas formas de atuação do texto e suas intertextualidades e, assim por dizer, nas novas formas do fazer literário. O que nos resta atestar é se esses fenômenos como as transposições (adaptações) intermidiáticas dos textos literários para outras mídias, por exemplo, contribuem efetivamente para a formação do leitor literário.

Sabemos que nossos alunos, ao chegarem a nossas escolas, trazem suas histórias, vivências e todo o conhecimento prévio adquirido em seu meio. Sabemos também que, hoje, desde a mais tenra idade, as crianças já estão familiarizadas com essa nova for-

ma de interação advinda da internet. Não atentar para esse fato ou mesmo ignorá-lo não tornará produtiva a educação, e mesmo a formação literária. Margaret Mackery (1999, p. 30, *apud* Hunt, 2010, p. 198) já relatava:

> Os alunos que entram nas salas de aula do ensino secundário entendidos nos temas de muitos filmes, familiarizados como apelo solto, não linear, dos guias e *cds-rom* de cortesia do universo dos Simpsons, à vontade com a atração circular e repetitiva de muitas formas diferentes de ficção *on line*, geralmente acharão que sua experiência é pouco valorizada no foro acadêmico. Se eles forem mesmo azarados, aprenderão sobre "o" diagramado enredo e serão instruídos a pensar que só há uma maneira válida de escrever uma história. Mesmo em salas de aula mais esclarecedoras, eles podem normalmente se perguntar porque seu "ajuste" às histórias escolares lineares quase sempre é muito difícil.

A formação literária infantojuvenil deverá lançar mão dessas novas formas de lidar com a literatura. O trabalho com mídias e/ou suas referências intermidiais, hoje, se mostra essencial desde que valorizemos o conhecimento trazido pelo aluno e sua vivência no mundo atual. O que parece promissor não é valorizar uma forma em detrimento da outra, mas o letramento nas novas formas do fazer literário. Todos os gêneros literários devem ser estimulados, porém os "meios" pelos quais eles serão apresentados poderão ser variados. Diante dessa nova era literária interativa, devemos considerar efetiva a afirmação feita por Peter Hunt (2010, p. 199): "precisamos reconhecer as diferenças entre os que podem ser genericamente chamados de os três tipos narrativos – oral, escrito e 'hipermídia'". Uma formação literária que não atente para esse fato se tornará obsoleta e não alcançará sua eficácia.

O CARÁTER INTERMIDIÁTICO E A PERCEPÇÃO INTERTEXTUAL EM *A MOÇA TECELÃ*

As belíssimas ilustrações presentes no livro *A moça Tecelã* (2004), de Marina Colasanti, foram feitas em bordado por um grupo de bordadeiras chamado Matizes Dumont, formado pelas irmãs Ângela, Marilu, Martha e Sávia, a mãe D. Antônia Zulma e pelo irmão Demóstenes, artista que fez o traçado preenchido pelos bordados das irmãs. A arte dos bordados traduz o conto literário, de linguagem verbal para uma linguagem não verbal, transformando o texto em imagens que recontam a história por meio de linhas, formas, cores e volume.

De acordo com o *site* do grupo Matizes Dumont[1], sua arte em tecidos, linhas e letras em bordado cria telas, que são apresentadas em grandes exposições. Algumas dessas telas foram criadas especialmente para ilustrar histórias de grandes autores, como o caso de Marina Colasanti. Além de toda genialidade artística das bordadeiras, elas ainda acrescentam poesia visual aos seus traçados, ressignificando a história com suas interpretações pessoais do conto, dando vida aos personagens e às suas vivências entre linhas e cores.

O conto da moça que em seu tear tecia o dia e a noite com seus fios brancos, escuros ou brilhantes, é contado através dos fios do bordado, podendo ser visto como uma nova forma de transposição ou adaptação midiática. Para que as telas das bordadeiras passem a ser ilustrações do livro é necessário um grande trabalho conjunto, que agrega fotografia, edição e tratamento digital ao livro. O processo de diálogo das mídias em *A moça tecelã* configura um caráter polissêmico à história. Perceber a confluência dessas mídias (tela, bordado, livro) imprime, ao material, um tom criativo que chama a atenção do leitor. O trabalho com a intermidialidade dos textos viabiliza os alunos estarem inseridos num processo de

1 www.matizesdumont.com

percepção e interpretação que potencializa a obtenção de novos conhecimentos. Mostrar aos alunos que as diversas artes se articulam para contar uma bela história contribui plenamente na formação de um leitor literário autônomo, pois a identificação de uma mídia na outra necessita de um olhar mais atento e aguçado, favorecendo uma melhor interpretação dos textos e imagens e, por conseguinte, a construção de sentido.

Figura 1- A coragem da moça tecelã



Fonte: https://www.matizesdumont.com/collections/galeria/products/. Acesso em: 20 mai. 2024.

Ao apresentarmos uma nova história aos nossos alunos, estamos abrindo um portal para um mundo de fantasia ou imaginação, correlacionando esse mundo à realidade. A formulação das ideias, das imagens e dos sentidos se dá no entrelace daquilo que eles estão vivenciando como novo nas histórias com o que já trazem em seu repertório prévio de conhecimento e vivência. Sabemos que, quanto mais expostos à leitura literária, mais conhecimento e capacidade de abstração e de habilidade de percepção das ideias implícitas e de correlação entre as histórias terão os alunos.

O livro *A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), apresenta-se como um extraordinário conto maravilhoso que, a partir da leitura, possibilita que os alunos criem suas próprias imagens em uma construção coletiva desse mundo colorido, brilhante e

intrigante apresentado por Colasanti. É necessário que todos os sujeitos envolvidos no projeto gráfico da obra tenham habilidade e criatividade suficientes para produzirem, na mente do leitor, o mundo criado pelas linhas mágicas da moça tecelã. Contudo, alunos com olhos e ouvidos atentos desde a pré-escola estão familiarizados com as histórias infantis, sejam elas lidas, contadas ou visualizadas nas telas cinematográficas, e conseguem depreender, do novo texto lido, certas conexões com as histórias já pertencentes às suas cestas de conhecimento.

O conceito de intertextualidade, de acordo com o *Dicionário de linguagem e linguística*, de Trask (2004), foi introduzido na década de 1960 pela crítica literária francesa Julia Kristeva, que aponta poder ser o termo aplicado quando uma obra literária faz alusão a outra. Para Kristeva (1974), os textos são construídos como mosaicos de citações e a intertextualidade significa a absorção e a transformação de um texto em outro. Tal pensamento é ratificado por Greimas (1966, p. 60, *apud* Koch, 2007, p. 14): "todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis". E ainda Maingueneau (1984, p. 83) reserva para o termo "intertexto" a porção textual citada, aludida, parafraseada etc. em outro texto.

Embora professores e estudiosos competentes já tenham evidenciado relações intertextuais no conto *A moça tecelã*, as relações apresentadas a seguir foram identificadas por alunos do sétimo ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro, durante uma aula de leitura compartilhada do conto, na disciplina "Círculo de Leitura". Na análise da obra em questão, abordaremos uma percepção intertextual, não com citações diretas, mas com alusões um tanto implícitas a elementos de outras histórias. Para a professora Maria Teresa Gonçalves Pereira (1998, p. 284): "a noção de intertextualidade é compreendida quando um texto literário se cruza com outro, consciente ou inconscientemente, implícita ou explicitamente".

A primeira percepção intertextual se deu a respeito da presença da torre onde o marido tenta esconder a moça tecelã: "o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre" (Colasanti, 2004, n. p.). A conexão entre a história de Rapunzel e a moça é bem perceptível e o questionamento sobre o porquê de ser novamente em uma torre foi apresentado. A torre, desde a de Babel, da *Bíblia*, tem se constituído um sinônimo de impossibilidade, esforço inútil, dificuldade. Por mais que as pessoas na história bíblica se esforçassem e continuassem a construir e fazê-la crescer, nunca alcançariam o céu. Por mais que Rapunzel tentasse fugir, também não conseguiria e podemos inferir que muitos foram os anos passados por ela presa na torre, até que seus cabelos crescessem. Foi na torre que o marido, magicamente criado, fazia com que a moça tecelã trabalhasse dia e noite para atender a seus caprichos. Era necessário deixar a torre! E isso, nos três contextos das histórias acima: a torre de Babel, a torre de Rapunzel e a torre em *A moça tecelã*. O deixar a torre significa liberdade, novas possibilidades, novos rumos, uma vida nova e diferente.

Observando a história da moça tecelã, percebemos que ela faz uso de um tear e, com suas linhas, tece o que deseja e precisa para aquele dia e tudo então se materializa. Foi constatado pelos alunos a presença desse instrumento de trabalho (o tear) e, sem entenderem bem o que era, perguntaram se era o mesmo instrumento em que a princesa Aurora (*A Bela Adormecida*) se fere e adormece, vítima de uma maldição da fada. Embora em *A Bela Adormecida* se tratasse de uma roda de fiar (instrumento de produção de linhas) e no outro, de um tear (onde as linhas formam o tecido), apresentam uma conexão de interrelação (uma forma as linhas, que formam os tecidos). A percepção da presença desses dois instrumentos nas histórias traz, no compartilhamento das ideias no grupo, o incentivo a uma leitura atenta aos pormenores, auxiliando na construção mais eficaz do sentido de um texto.

O fascínio pelo mundo mágico sempre esteve presente no imaginário infantil. Quem nunca brincou de faz de conta ou fingiu ter o pó de "pirlimpimpim" da Emília, de Monteiro Lobato? E como não se fascinar por uma moça que possuía o dom de produzir, com o seu tear, qualquer coisa que desejasse? Seja de comer, beber, vestir. Ou até controlar o tempo. O poder mágico de realizar sonhos e desejos logo levou os alunos a lembrarem do gênio da lâmpada de Aladdin. A possibilidade de realizar três desejos já deslumbra o imaginário de qualquer pessoa, imagine desejar e materializar o que quiser, usando apenas linhas em um tear. As duas histórias apontam para uma oportunidade de reflexão sobre a natureza, as escolhas e as consequências de nossos desejos. A leitura literária aqui, além de seu caráter de fruição, permite que o leitor tome consciência de seu mundo interno e do seu entorno, por meio dos debates que emergem entre os alunos e o professor nos Círculos de Leitura, suscitando reflexões sobre sua vida real. Os benefícios da leitura literária são bem claros: além da formação do sujeito, ela estimula o aprimoramento estético, traz à tona sentimentos e estimula uma nova percepção do mundo e das pessoas.

> A leitura de conteúdo com natureza literária estimula o desenvolvimento da consciência de mundo. Neste ato, é fundamental estabelecer relações entre as crianças, de forma lúdica e sem tensões, para que as diversas possibilidades de significação do universo literário ampliem as relações da criança com o universo real, no dia a dia (Siqueira, 2008, p. 74, 75).

Atentos à história, os alunos já apresentados, desde pequenos, às personagens e às histórias de nosso folclore brasileiro, ao lerem as características físicas do recém-criado marido da moça tecelã – "chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado" (Colasanti, 2004, n. p.), logo percebem: "– Parece o Boto Cor-de-Rosa". No conto folclórico, o Boto, ao se transformar

em homem, vem sempre arrumado, com roupa social e chapéu, ludibriando as moças e encantando-as com seu charme e elegância, o que nos remete ao marido da moça tecelã. Os dois personagens masculinos, embora bonitos e elegantes, não são realmente aquilo que demonstram, a princípio, ser. O (re)conhecimento dos contos populares nacionais nas gerações atuais e futuras mostra-se primordial para a construção da identidade de um povo e para a perpetuação da memória nacional.

Como não relembrar, durante a leitura de *A Moça Tecelã*, da *Odisseia* de Homero? Penélope, esposa de Ulisses, enquanto esperava seu marido retornar da guerra, afirmou que só se casaria com outro homem quando terminasse de tecer uma colcha. Assim sendo, ela esperou seu marido por vinte anos, durante o dia ela tecia e, durante a noite, ela desmanchava o trabalho realizado, a fim de não se casar com outro homem. Em *A Moça Tecelã*, a protagonista também passava horas tecendo: "Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava", e, quase no final da narrativa, ela também destece um tecido, mas diferentemente de Penélope, a moça desfaz o tecido que criara magicamente o marido: "Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido" (Colasanti, 2004, n. p.).

Sobre as imagens, recaiu, principalmente, o pasmo dos alunos de o bordado poder ser utilizado, como ilustração, num livro. Alguns referiram-se a familiares bordadeiras e muitos se interessaram em saber como acontecia o processo de criação do livro a partir dessa arte.

Ao analisar toda essa percepção intertextual em *A moça tecelã*, podemos salientar que a constatação do intertexto nas linhas da narrativa e o uso da intermidialidade na construção da obra podem propiciar uma melhor interpretação do jogo literário presente nas criações artísticas desse tempo, levando o leitor literário infantojuvenil a alcançar um domínio de narrativas estruturais

mais complexas, auxiliando na formação de um sujeito-leitor autônomo e proficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as transformações na sociedade e no mundo, resultantes do processo de globalização e do advento das novas tecnologias de comunicação e informação, o leitor literário precisa acompanhar as novas formas do fazer literário. Segundo Angela Kleiman (2001, p. 56), "para elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas previsões". A pesquisadora ainda aponta que, para ser um leitor experiente, é preciso que ele desempenhe a leitura como uma atividade consciente, reflexiva e intencional.

Hoje, nossos alunos trazem, em suas vivências, o conhecimento dessas novas tecnologias. Seu conhecimento prévio mescla a leitura de textos em livros fornecidos pelas escolas, com suas leituras nas diversas mídias, eletrônicas ou não. O que se mostra eficaz é uma mediação consciente dos docentes na negociação dessas novas modalidades para um processo harmônico de formação. Além de haver a necessidade de um letramento dos alunos nas multimodalidades de textos dessa era, é interessante que eles também possam identificar quando esses textos se veiculam com transposições, adaptações, cruzamento das fronteiras entre as mídias ou referências (intertextualidade), apresentando uma leitura híbrida. A identificação das intermídias dentro dos "meios" em que aparecem produz conhecimento e construção dos novos sentidos e significados. Educar e capacitar o aluno a lidar com a multiplicidade e interrelação entre as mídias é oportunizar o contato com uma diversidade linguística, semiótica e cultural em contexto escolar ou fora dele.

Acrescenta-se também que o trabalho apurado com o intertexto se mostra fundamental na elaboração do diálogo entre as diversas leituras para a efetiva construção do sujeito-leitor proficiente. As percepções intermidial e intertextual enriquecem o repertório imaginário e cognitivo do aluno, alargando seus horizontes ao extrapolar as fronteiras midiáticas por meio de um olhar mais aguçado, intencional. Tais percepções, além de ampliarem o conhecimento cultural, ainda favorecem a oportunidade de produzir e ler literatura e, consequentemente, ler o eu, o outro e o mundo com suas múltiplas significações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2024.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

DINIZ, Thais Flores Nogueira. Os caminhos da intermidialidade no Brasil. *In*: RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MARTONI, Alex; DINIZ, Thais Flores Nogueira (org.). *Estudos de intermidialidade*: teorias, práticas, expansões. Curitiba: CRV, 2022. p. 19-28.

ELLESTRÖM, Lars. O que são modalidades de mídias, modos de modalidade e multimodalidade? *In*: *As Modalidades das mídias II*: um modelo expandido para compreender as relações intermidiais. Porto Alegre: ediPUCRS, 2021. p. 69-88.

GREIMAS, Algirdas Julius. *Semántique structurale*. Paris: Larousse, 1966.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Ana Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MACKEY, Margaret. Playing in the phase space. *Signal: Approaches to Children's Books*, n. 88. Harmondsworth, Middlesex, England: Kestrel Books1991.

MAINGUENEAU, Dominique. *Genèses du discours*. Liège: Mardaga, 1984.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. Leitura e intertextualidade: o cruzamento de teorias e práticas textuais. *In*: VALENTE, André Grim (org.). *Língua, lingüística e literatura*: uma interação para o ensino. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. p. 279-291.

RAJEWSKY, Irina. Intermidialidade, Intertextualidade e Remediação: uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. *In*: DINIZ, Thais Flores Nogueira (org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 15-45.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagens e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

A CONVERSA LITERÁRIA: *BÁRBARO* FOI À ESCOLA

Daniela Maria Segabinazi
Joseany Lunguinho Gomes Perinelli

INTRODUÇÃO

O discurso sobre a formação de leitores e suas dificuldades é um tema sempre em pauta. Quando nos referimos à formação de leitores de literatura, as dificuldades e as resistências parecem ganhar proporções maiores. Para Antonio Candido (2017), o direito ao acesso à palavra é fundamental para a formação do ser humano e corresponde a uma necessidade universal. E é na escola que esse direito pode ser garantido. Portanto, é necessário que a escola e o professor desenvolvam uma prática de trabalho com a leitura de literatura capaz de oportunizar, aos alunos, o acesso a obras de qualidade, que possibilitem uma formação crítica e consciente na construção de sua cidadania e que essa tarefa envolva todos os sujeitos, inclusive aqueles que não dominam o código escrito convencionalmente, numa relação dialógica.

Diante disso, este capítulo parte da concepção que é tarefa da instituição escolar propiciar o acesso a experiências com a leitura literária que se configurem como práticas sociais reais, nas quais os alunos possam ler, comentar suas impressões sobre as obras, selecionar o que gostariam de ler, sugerir autores, livros etc. Para tanto vamos discorrer e refletir sobre o papel do professor no processo de formação de leitores, tendo como ponto de partida a

relação entre a criança, a leitura literária e a mediação docente na sala de aula e a seguinte pergunta: Como a mediação de leitura, com ênfase nas conversas literárias, se desenvolve com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental?

Com base nessa questão, a mediação de práticas de leitura literária desenvolvidas por docentes nos anos iniciais, buscamos, mais especificamente, analisar como professoras dos anos iniciais da escola municipal Lucia Giovanna Duarte de Melo desenvolvem estratégias metodológicas na construção do trabalho de formação de leitores por meio das conversas literárias na sala de aula e as implicações dessas práticas na formação leitora dos alunos. Nesse sentido, o presente capítulo visa abarcar discussões sobre as especificidades das práticas de leitura literária com crianças; ampliar o escopo sobre aspectos envolvidos na mediação da leitura do texto literário em contexto escolar, com ênfase no papel do professor e, apresentar uma prática de leitura com texto literário desenvolvida com crianças das turmas de primeiro ano da escola supracitada. Como complemento das reflexões, apresentamos relatos de experiência que elucidam a relevância de um contexto escolar constituído por profissionais que têm, na base de sua *práxis*, o trabalho com a leitura literária no cotidiano escolar, por compreendê-la como um direito, de meninos e meninas, a uma formação estética e social.

Com base no exposto, acreditamos que refletir acerca do trabalho de professores com livros literários, nos anos iniciais do ensino fundamental, é tarefa indispensável. Em especial, para ampliação de campos com foco nesse objeto de estudo, o que demanda mais pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento. Assim, considerando o propósito desse texto, organizamos as discussões em dois momentos: inicialmente, tratamos das reflexões teóricas sobre a formação leitora de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental I e o lugar da leitura literária na sala de aula; e na segunda parte tecemos reflexões acerca das

estratégias teórico-metodológicas à luz das conversas literárias como instrumento de mediação e construção dos sentidos, a partir da prática de leitura do livro de imagem *Bárbaro*, de Renato Moriconi, desenvolvida em uma turma de primeiro ano por meio de conversas sobre o livro.

LITERATURA, CRIANÇAS E PROFESSORES: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO LEITORA DOS SUJEITOS

Pensar as práticas escolares com a leitura literária, atualmente, faz-nos refletir em como elas são pensadas e vivenciadas no cotidiano escolar. Isso ocorre porque as experiências estéticas de apreciação da leitura com crianças em fase de alfabetização podem suscitar muitas descobertas e gerar boas conversas entre quem conduz e quem é conduzido no processo de formação leitora. Desse modo, consideramos a escola como um espaço de reflexão e organização dos conhecimentos que a criança vivencia. Assim, entre os muitos desafios que as instituições têm no seu dia a dia, a formação leitora se apresenta como momentos nos quais o professor deve empregar estratégias que cativem a criança e despertem seu interesse pelo que está sendo proposto.

Nesse sentido, partimos da premissa que a escola tem, entre outros, o compromisso com a formação de leitores críticos, autônomos e que sejam capazes de compreender a realidade que os cerca por meio de práticas que promovam e valorizem a socialização dos saberes. Considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, é imperativo que vivências e construções por meio da linguagem, no ambiente escolar, estejam no centro de seus objetivos de trabalho. Logo, a linguagem, como instrumento da cultura produzida ao longo da história, requer um espaço no fazer da escola.

Sendo assim, ao defender práticas de leituras literárias na escola, estamos pensando em experiências de fruição com obras

literárias de qualidade. Para caracterizar o livro, objeto cultural, como obra de qualidade que carrega o texto literário, apoiamo-nos nas palavras de Colomer (2017), ao classificar uma obra com qualidade literária. Para a autora, o tempo de leitura na infância é breve, o que justifica o fato de ponderar uma seleção de obras que possibilitem experiências literárias profícuas. Partindo desse pressuposto, a autora destaca, ainda, que a seleção de obras a serem mediadas para e com as crianças baseia-se na observação de elementos como características textuais, análise da ilustração e projeto gráfico.

Isto posto, pensar o trabalho com a leitura literária no ambiente escolar não se refere a qualquer tipo de prática, ou seja, práticas com textos literários realizadas na escola devem revelar-se como experiências de produção de sentidos a partir da interação entre alunos e mediadores. Só assim será possível consolidar seu papel privilegiado de formadora de leitores. Como já anunciado anteriormente, é função da escola formar leitores capazes de ler o mundo de forma crítica, e a literatura é o elemento por excelência para essa construção. Por essa razão, as leituras literárias, desde a mais tenra idade, são capazes de ampliar o repertório linguístico dos alunos e permitir que conheçam os saberes construídos pelo homem ao longo da história.

Para tanto, não é suficiente que o trabalho com a leitura se dê apenas por meio de atividades pontuais no cotidiano escolar. Dramatizações, contações de histórias, visitas à biblioteca, entre outras, são excelentes oportunidades para que as crianças despertem o prazer pela leitura. Entretanto, essas atividades não bastam quando o objetivo é a formação de um leitor autônomo, capaz de ler a si, o outro e o mundo, como estamos defendendo ao longo desse estudo.

Corroborando ao exposto, Segabinazi e Perinelli (2023) pontuam que a escola deve propor estratégias que possibilitem o entusiasmo pela leitura, que o aluno sinta a literatura como lugar

da fabulação, que ela [a literatura] tem uma relação direta com a realidade do seu cotidiano, bem como perceba seu papel relevante na significação do texto. Assim, infere-se a função indispensável de um sujeito que exerça o papel de elo entre a criança e o texto literário. A esse respeito, Medina (2011, p. 2) destaca que

> o mediador tem um grande compromisso com essa tarefa, uma vez que é obrigado a ter uma formação contínua, a refletir sobre diferentes aspectos em torno da tarefa de formar leitores, além de abordar várias linhas de pesquisa como uma espécie de neorrenascentista, capaz de ter uma visão integral do processo de leitura, sua promoção e a formação de leitores, assim como compreender as formas em que se insere em uma complexa estrutura social, que cada vez mais exige um trabalho em equipe.

Assim, a escola conseguirá formar uma comunidade de leitores capaz de perceber que, além da construção de sentidos, também se compartilham as emoções provocadas pela obra e que a leitura do mundo está na leitura produzida por eles na sala de aula. É justamente a partir desta tríade professor-mediador, texto literário e formação de leitores, que consideramos a necessidade de ponderar a relevância de práticas de leituras literárias que oportunizem momentos em que os leitores conversem sobre o que leram, comentem e compartilhem suas opiniões sobre o texto.

Ler/ouvir textos literários permite às crianças perceberem múltiplas interpretações da realidade que se cruzam com os textos e (re)produzem outras percepções de mundo. Dito de outra forma, ao viver experiência com obras literárias, elas realizam conexões com algo que foi visto, vivido ou sentido em outras situações e, assim, estão ampliando o conhecimento de mundo que as cerca, exercitando a capacidade de entender como o conhecimento é construído e, por conseguinte, compreendem que cada cidadão

é sujeito desse conhecimento, que não está pronto, mas que se transforma à medida que interagimos com nossos pares.

Alinhado a isso, é pertinente recordar as concepções de Michail Bakhtin (2006) ao refletir sobre a literatura. Ele aborda-a como um instrumento capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela produção do seu conhecimento e que sabe compreender o contexto em que vive, transformando-o de acordo com a sua necessidade. Isso significa que ler literatura também potencializa as habilidades cognitivas, simbólicas e emocionais, em que a memória, a linguagem e os pensamentos são os responsáveis pela construção do sentido do texto, tornando a leitura um processo polissêmico.

Partindo desse marco mais amplo, a linguagem presente nas narrativas é a "chave" que possibilita o acesso ao imaginário, e quanto mais cedo a criança tiver contato com essa linguagem, mais rápido iniciará sua formação leitora. Nessa direção, destaca-se o papel do professor, cuja relevância se dá por ser ele quem possibilita o acesso às narrativas quando empresta sua voz para leitura; ao realizar a seleção das obras a serem lidas/compartilhadas; ao promover o manuseio dos livros e ainda quando planeja percursos que possibilitam condições para leitura literária na sala de aula, bem como considera as múltiplas possibilidades de interpretações do leitor.

Para tanto, chegar a essa condição de leitor demanda tempo e planejamento, pois a formação de leitores com gosto pela literatura não se constitui apenas pelo contato com livros, mas, sim, pelo modo como esse contato se dá e pela qualidade estética e literária que os textos possuem. Chambers (2007) corrobora esse argumento ao pontuar que as leituras causam algum tipo de efeito em seus leitores e que, portanto, é relevante o que se lê e o que se seleciona para as leituras; além disso ressalta que

> el libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversacion – temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, incitadores de la memoria, etcétera –, su eleccion es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen estan ejerciendo poder (Chambers, 2007, p. 81).

Isso enfatiza o papel fundamental do professor em todo processo de mediação da literatura. Nessa perspectiva, Colomer (2007) afirma que é dever da escola assegurar o controle de um certo nível de qualidade das leituras por ela facilitadas.

Ademais, embora sejam muitos os projetos de leitura literária nas escolas e que esse tema esteja cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas, ainda é comum o uso de obras de literatura com função utilitária para o ensino de conteúdos de língua portuguesa. Quando não, acrescentam fichas com questões interpretativas sobre a obra ou avaliações para confirmar se o aluno fez a leitura do texto, desconsiderando todo caráter de fruição e arte que é próprio do texto literário. Portanto, consideramos imprescindível que o professor-mediador reflita sobre diferentes aspectos e proposições metodológicas que abarcam o trabalho com a literatura na sala de aula, ao mesmo tempo que é imperativo que ele mesmo seja um leitor e que goste deste objeto.

Com base no exposto, infere-se que, ao propiciar um ambiente que promova a leitura em sala de aula com estratégias bem planejadas e que permitam às crianças desenvolverem dialeticamente sua capacidade leitora, o docente está exercendo o papel de mediador entre crianças e texto literário, a exemplo da prática de leitura que apresentamos neste texto.

Outrossim, a partir do diálogo entre os estudos de Bakhtin (2006) e Vygotsky (2005), compreendemos que os sentidos e significados de um texto literário são marcados pelas vivências e experiências do indivíduo. Logo, todos os saberes adquiridos por meio

das leituras com o livro literário – e neste capítulo evidenciamos o uso do livro imagem – são apreendidos pela interação entre a criança e seu grupo social em uma relação dialética mediada por elementos externos a eles.

A CONVERSA LITERÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA

Ao longo deste texto, estamos afirmando a importância do trabalho com a leitura literária na sala de aula por meio de práticas que promovam a interação entre os alunos. É nesse sentido que nos apoiamos na proposta do enfoque *Dime* (Chambers, 2007) que tem como ênfase a conversa literária a partir das obras lidas em sala de aula. Para Chambers (2007, p. 26-27), por meio das conversas entre alunos e professores sobre o texto, amplia-se a construção de sentidos e se constitui a formação leitora das crianças na escola, pois "Compartir es una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto".

Alinhado a esse pensamento, Vygotsky (2005) pontua que o homem se humaniza por meio da interação com o outro e que a educação é o instrumento pelo qual os saberes construídos pela humanidade podem ser socializados. Sob essa ótica, o desenvolvimento humano está fundamentado no meio social, pois a criança constrói seu conhecimento através da apropriação dos signos e significados que são compartilhados nas relações com seus pares, e por intermédio das práticas vividas coletivamente, o desenvolvimento da criança acontece.

Assim, à medida que leem/ouvem histórias e conversam sobre elas, as crianças ampliam seu conhecimento de mundo, conhecem o outro, a si mesmas e participam ativamente na construção dos sentidos do texto. Dessa forma, corroboramos os escritos de Solé

(1998), persistindo na ideia de que é preciso criar ferramentas para trabalhar a leitura – e aqui nos interessa a leitura de literatura – na sala de aula. Para a autora, o docente deve seguir determinadas estratégias para auxiliar as crianças na construção dos sentidos do texto. Partindo dessa premissa, no nosso entendimento, os estudos de Chambers (2007) orientam as práticas leitoras na sala de aula no que concerne à relevância de oportunizar interação entre os alunos através de momentos de conversas sobre os textos lidos na sala de aula. Unido a isso, o referido autor salienta que os momentos de conversa não são os únicos elementos que garantirão a formação do leitor. O professor-mediador deve considerar a seleção dos textos, o ambiente da leitura, o repertório que seus alunos já possuem e o planejamento da mediação.

Ressaltamos que nosso foco de discussão está voltado para a mediação docente, com perspectiva no diálogo entre as crianças e o professor-mediador durante as sessões de mediação. Para tanto, trazemos uma breve contextualização acerca do enfoque *Dime*, que, como o próprio nome remete, não se trata de um método, mas de uma possibilidade de trabalho com a leitura literária na sala de aula. Na obra *Dime – los niños, la lectura y la conversación*, Chambers aponta reflexões sobre o trabalho com a leitura literária na escola e traz algumas orientações para realização das sessões de mediação com a leitura, com destaque para os momentos de conversa sobre o que foi lido. Para o autor,

> ayudar a que los niños participen en el drama, de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), publico (receptores activos y sensibles del texto), incluso criticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura (Chambers, 2007, p. 16).

Ademais, a organização e mediação do professor são indispensáveis para o desenvolvimento da atividade. Tais práticas exigem do docente conhecimento das ações metodológicas a serem desenvolvidas de modo que as atividades com a leitura de literatura sejam significativas para os alunos. Em *Dime*, Chambers (2007) afirma que para adentrar na compreensão dos textos é preciso falar sobre eles. Por meio de perguntas, o professor guia a conversa e possibilita que as crianças aprendam a falar sobre o texto, sobre si mesmas e sobre o mundo. Logo, o papel do professor é fundamental.

Segundo o enfoque *Dime*, as sessões de mediação de leitura devem contemplar um planejamento antecipado que pondere alguns pontos, como: a) Organização Prévia: escolha da obra, o espaço para mediação e o tempo disponível para a sessão; b) Durante a leitura: leitura ou contação de histórias (poesias, livro imagem, fábulas etc.); c) Conversação literária: uso do guia de perguntas (básicas, gerais e especiais) listadas em *Dime*. Para Chambers (2007), a observação desses pontos determina o sucesso do diálogo sobre o texto, pois a proposta de conversação "no es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés no es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito" (2007, p. 116).

Para o pesquisador inglês, as conversas literárias precisam ser uma prática comum para a turma, de modo que as crianças se sintam à vontade para fazer suas partilhas. Além disso, é necessário ter um espaço dedicado a elas na rotina da sala de aula, pois os momentos de conversa demandam tempo. Outrossim, Chambers (2007) destaca que o uso das perguntas, sugeridas pelo enfoque *Dime*, exerce o papel de guia para o professor iniciar a conversa com as crianças e instigá-las a falar, até que professores e crianças conquistem autonomia para conduzir as conversas sem ele.

Cumpre destacar que não se trata de uma lista de perguntas decoradas pelo professor, mas, sim, que essas perguntas estejam em sintonia com a conversação e que possam proporcionar fluidez ao diálogo. Nessa perspectiva, Colomer (2007) afirma que as crianças que exploram juntas os livros se acostumam com os jogos intertextuais, as repetições, as linhas de sentido etc., que se encontram na base do modo de significar da literatura. Para a autora, a discussão em grupo favorece a compreensão e serve para enriquecer a própria resposta com os aportes da interpretação do outro, já que a literatura permite distintas construções de sentido.

Considerando as discussões realizadas até aqui, concluímos que toda essa base de conhecimentos requer um planejamento intencional por parte do professor. É imprescindível que o docente tenha clareza de seu papel, que reveja sua prática de trabalho com a leitura literária na sala de aula e perceba o valor das conversas literárias para formação do leitor, considerando os alunos como sujeitos que participam ativamente na construção dos sentidos do texto e que devem ter espaço para fala e escuta na sala de aula, como podemos constatar no relato da prática de leitura que trouxemos neste estudo e que apresentamos adiante.

MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA CONVERSA COM *BÁRBARO,* DE RENATO MORICONI

Na contemporaneidade, tem-se observado, a partir de estudos, pesquisas e documentos legais que regem o currículo escolar brasileiro, a necessidade de contemplar a literatura no cotidiano escolar desde os primeiros anos escolares. Isso porque pesquisas empíricas em diversas áreas do conhecimento têm mostrado a importância da literatura no desenvolvimento de habilidades e competências de crianças e jovens. Tal fenômeno tem ganhado mais espaço como podemos verificar, por exemplo, na Base Nacional Curricular Comum (2018), que inseriu a educação literária

entre as competências e saberes que os alunos devem conquistar ao longo da vida escolar. Tal proposição observa que a educação literária não significa reduzir a prática docente ao ensino da literatura, mas, sim, "promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística" (Brasil, 2018, p. 3).

Entretanto, sabemos que o trabalho com o texto literário na escola é entendido como algo complexo e envolve a participação de diversos atores. Dito isso, entendemos que sempre haverá problemáticas sobre as quais pesquisadores devem se debruçar na busca por respostas. Sendo assim, a pesquisa no campo do ensino da literatura em contexto escolar tem uma ampla gama de objetos/problemáticas a serem explorados, e foi nessa direção que partimos para uma situação real da rotina escolar, a **conversa literária**.

Na sequência, apresentamos o relato de uma prática de leitura realizada em contexto escolar, associado às reflexões sobre as repercussões dessas experiências na formação leitora das crianças envolvidas. A prática de leitura em questão é um recorte com ênfase em dois momentos: o durante a leitura, realizada pelas crianças, e o pós leitura, em que apresentamos trechos das conversas literárias. Os dados transcritos foram coletados com uso de um gravador de voz e aqui reproduzidos. O relato da experiência busca explorar, descrever e interpretar os aspectos relacionados ao processo de leitura literária dos alunos, enfatizando a riqueza de detalhes e a contextualização, contribuindo para a percepção de que tal prática é fundamental para acompanhar a compreensão leitora dos alunos e a expansão de seus conhecimentos de mundo.

A respeito disso, é pertinente destacar que a pesquisa voltada para o trabalho com a leitura literária em contexto escolar deve ser pautada por dois elementos fundamentais: o conhecimento teórico e o empírico. Outrossim, no nosso

entendimento, as complexas demandas agregadas à formação leitora e o trabalho com a leitura literária para crianças, pedem a presença de professores-pesquisadores por esses sujeitos serem considerados como aqueles mais indicados para discutir e levantar reflexões no que concerne a situações relativas à presença da leitura de textos literários na escola, além de estabelecer diálogos entre teoria e prática. Assim, uma pesquisa acerca do ensino de literatura com crianças, sobretudo aquelas que ainda não leem convencionalmente, faz da prática docente uma atividade significativa de reflexão sobre a leitura, a literatura infantil e, sobretudo a *práxis*.

FALANDO COM E SOBRE *BÁRBARO,* DE RENATO MORICONI

Alguns autores que advogam a respeito da relevância da leitura literária para as crianças na escola têm discutido a importância da diversidade de obras que devem ser oferecidas. Nessa direção, o livro de imagem está cada vez mais presente na seleção de professores que trabalham com a literatura em sala. Como já pontuamos, considera-se que o leitor autônomo e competente deve ser capaz de ir além da decodificação das letras. Assim, a construção dos sentidos do texto deve considerar a relação dos elementos presentes no objeto livro e no texto com o leitor e sua subjetividade. Nesse entendimento insere-se o livro de imagem, pois o texto visual pode provocar, assim como o texto verbal, várias sensações, aguçar o gosto pela leitura, ampliar o repertório etc.

Em linhas gerais, livro de imagem são obras que narram por meio da linguagem visual (Coelho, 2000). Essas obras possuem suas especificidades e se constituem como uma experiência de leitura diversa, contudo a seleção não deve se restringir apenas ao critério da diversidade do gênero. O que estamos afirmando é que, embora devamos proporcionar experiências com uma

diversidade de obras, elas também devem ser avaliadas e selecionadas a partir dos critérios de qualidade literária adequados à sala de aula. Na obra em questão – *Bárbaro* do autor Renato Moriconi – analisamos igualmente a presença dessas características. Assim, consideramos que, por meio da obra de Moriconi, se pode vivenciar uma experiência de fruição e ampliar o repertório estético do leitor.

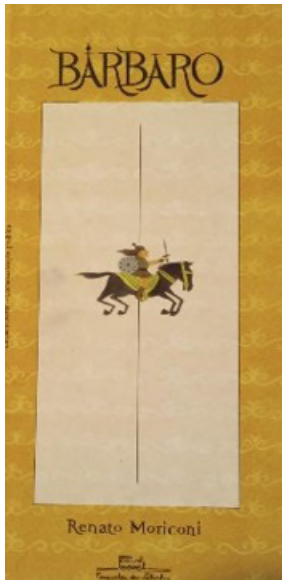
Brevemente falando, o livro *Bárbaro* de Renato Moriconi, publicado em 2013 pela editora Companhia das Letrinhas, é uma obra original, que respeita a inteligência do leitor. O projeto gráfico do livro, seu formato e os detalhes das ilustrações, desde a capa, vão oferecendo ao leitor pistas sobre a história que se narra. Por meio das ilustrações, o autor narra as aventuras de um bravo cavaleiro que, em um movimento de sobe e desce, enfrenta muitos perigos sobre o seu cavalo. Cada página dupla desafia o leitor acerca das aventuras futuras de seu enigmático personagem: de onde ele veio e qual será o destino são as inquietações que o leitor vivencia durante a narrativa até chegar às últimas páginas e se surpreender com um desfecho muito criativo e inimaginável. É uma obra que pede ao leitor uma segunda leitura em busca das pistas que foram dadas ao longo da narrativa e devem ser examinadas a partir de um novo prisma. A obra de Renato Moriconi tem como tema principal o poder da imaginação infantil.

Para a sessão de mediação realizada com a obra *Bárbaro*, estabelecemos três momentos, tomando como método as estratégias de leitura literária postuladas por Girotto e Souza (2010), que prevê: o antes da leitura, o durante e o depois, como etapas das sessões de mediação. A seguir, apresentamos esses três momentos por meio da voz de crianças, entre 6 e 7 anos, que frequentam uma turma de primeiro ano na escola Lucia Giovanna. Destacamos que as transcrições das falas das crianças serão feitas integralmente, ajustando-se, apenas, questões de concordância nominal e, também, que utilizamos (P) para voz da professora que

coordenava a sessão de mediação, (A) para aluno(a), seguido de numeral para distingui-los e (T) para turma, quando esses falavam simultaneamente.

Consoante o já mencionado, iniciamos com o "antes" da leitura que consiste em uma etapa onde são levantados os conhecimentos prévios dos alunos e busca-se inferir o tema da narrativa a partir da leitura da capa do livro, do ambiente, entre outros aspectos que busquem criar expectativa nos leitores.

Figura 1- Capa do livro *Bárbaro*, de Renato Moriconi



Fonte: MORICONI, Renato. Bárbaro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

Vejamos o início dessa sessão de mediação a partir do recorte da apresentação da obra. Os comentários dos participantes à figura 1 (um) podem ser apreciados no quadro 1 (um) a seguir.

Quadro 1 - Inferências sobre a capa do livro

Participantes	Comentários
P	Nossa história de hoje é essa (mostrando a capa do livro para a turma) e tem como título "Bárbaro". Ela foi produzida por Renato Moriconi e publicada pela editora Companhia das Letras. E o que nós já podemos perceber dessa história a partir da capa?
A 1	Tem um cavalo e um homem em cima dele.
A 2	Tem uma linha no meio da capa.
A 3	Ele é um guerreiro.
A 4	Ele é um cavaleiro em busca de sua princesa.
A 5	Também acho que é um cavaleiro.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

A partir dessas primeiras falas, observamos que, além de descrever as imagens, as crianças inferem as ações da personagem que surge na capa e atentam para detalhes como "a linha no meio da capa". A partir dessas inferências e conversas iniciais, as crianças se sentem motivadas a conhecer a história e tentar adivinhar o tema. Seguimos com a leitura do livro (figura 2) e, como estratégia, decidimos que ela fosse realizada pelas crianças, visto que o livro de imagem permite esse modo de ler.

À medida que a professora-mediadora vai passando as páginas – e garantindo que todos possam visualizar as cenas – assim, como podemos confirmar com a imagem da figura 2 (dois), os alunos vão relatando o que veem e inferem o que está por vir.

Figura 2 – O bárbaro e o cavalo



Fonte: Moriconi (2013, p. 4-5).

De acordo com Girotto e Souza (2010), inferir é fundamental na compreensão, pois requer uma conclusão que não está explícita no texto. No quadro 2 (dois) observamos a leitura inicial das primeiras páginas da narrativa.

Quadro 2 - Leitura das páginas 4 e 5 realizada pelas crianças

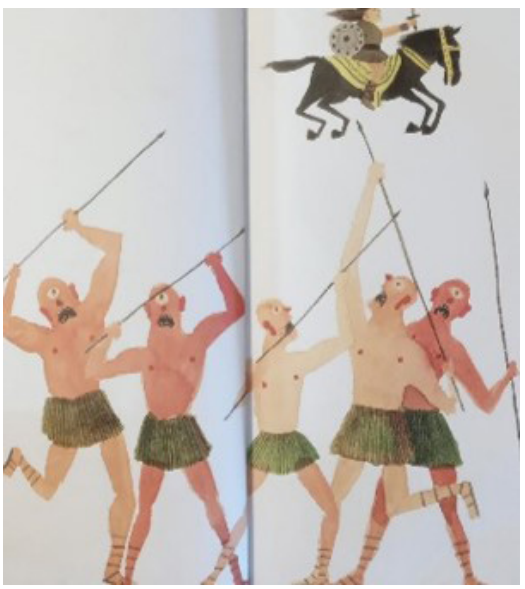
Participantes	**Comentários**
A 4	O Cavaleiro vai subir no seu cavalo e seguir em frente até chegar em um castelo.
A 5	Está acontecendo uma guerra. O time dele foi derrotado e ele está correndo, fugindo.
P	Então, A 5, você acha que ele está fugindo?
A 5	Sim. Porque o time dele foi "falido" e agora ele tá fugindo pra não ser preso também.
A 6	Acho que vai acontecer alguma "treta".

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

A partir da fala dos alunos (quadro 2), percebemos a capacidade de estabelecer conexões com o conhecimento prévio e as experiências anteriores ou com outros textos. Na ação leitora, as crianças produzem uma narrativa em que buscam outros elementos para construir o enredo da história, como na página inicial, quando o Bárbaro vai ao encontro do cavalo e A 4 afirma que "o cavaleiro vai subir no seu cavalo e seguir em frente até chegar a um castelo"; enquanto A 5 subentende que está acontecendo uma guerra. Percebemos, em ambos, o desenvolvimento da imaginação da criança apoiado em outros textos que favorecem o processo de criação e, consequentemente, as narrativas se tornam mais elaboradas.

A figura seguinte (figura 3), apresenta uma das cenas em que o Bárbaro enfrenta mais uma das muitas aventuras narradas na obra em questão. Como se trata de um recorte de uma sessão de mediação trouxemos apenas um dos desafios vividos pela personagem.

Figura 3 – O Bárbaro e seus desafios



Fonte: Moriconi (2013, p. 14-15).

Em acompanhamento, o quadro 3 (três) apresenta a voz das crianças e suas percepções para representar como se deu o desenvolvimento da leitura desta página dupla.

Quadro 3 - Bárbaro enfrenta os ciclopes

Participantes	**Comentários**
A 4	Gigantes!
A 5	Ele pulou bem alto dos gigantes, mas quando ele cair os gigantes vão se abaixar pra comer ele.
A 7	Ô tia, esses não são gigantes! São ciclopes porque eles têm um olho só na testa.
A 5	Gigantes também podem ser assim. Acho que eles nasceram assim, com um olho só.
A 3	Acho que os gigantes vão pegar ele. Olhe a lança como está perto do cavalo dele.
A 7	Eu acho que os amigos dele não foram derrotados. (respondendo a hipótese inicial do colega A 5) Acho que eles estão esperando-o no castelo do inimigo à frente.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

Percebemos que o trabalho com a leitura do livro imagem instrumentaliza os novos leitores para a leitura de outros elementos do objeto livro, como a ilustração, com o objetivo de levá-los à exploração de informações que, nesse caso específico, compõem o texto principal e não atuam, simplesmente, como acessório. Confirmamos o enunciado acima quando A 7 se apoia nos detalhes da ilustração para afirmar que "não são gigantes! São ciclopes porque eles têm um olho só na testa". E A 3 percebe o que está por vir na história, a partir de um detalhe da imagem: "...Olhe a lança como está perto do cavalo dele". A criança infere, com base na ilustração, e justifica sua percepção e preenchimento dos "vazios do texto", que serão confirmados ou refutados nas páginas seguintes.

O texto das páginas posteriores (figura 4) mostra o fim dos desafios enfrentados pela personagem. Como a página seguinte está vazia, quebrando o ritmo da narrativa até então apresentada, a maioria das crianças conclui que a história foi encerrada.

Figura 4 – Bárbaro e o suspense da página vazia



Fonte: Moriconi (2013, p. 34-35).

O quadro 4 (quatro) traz a leitura das crianças e suas indagações acerca da quebra do ritmo da narrativa. Destacamos as crianças A 8 e A 9 que, na dúvida pela ausência de texto na página da direita, concluem que há mais coisas para acontecer. A criança 9, que se apoia na ilustração para validar a suposição da outra, afirma: "O cavaleiro tá apontando a espada para frente, então vai vir algum perigo da frente".

Quadro 4 - Inferindo sobre as ausências do texto

Participantes	Comentários
T	É o fim!
A 5	Acho que agora ele vai salvar a princesa do castelo ou salvar o time dele. Ele passou por todos os perigos que você (se referindo à professora) falou.
A 3	Essa história não é para salvar princesa não. É esse cara aí tentando passar esses desafios.
A 8	Eu acho que tem mais coisas.
A 9	O cavaleiro tá apontando a espada para frente, então vai vir algum perigo da frente.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

Esse trecho nos revela como as crianças se empenham na leitura que elas realizam, embora não haja texto verbal, e que sejam elas mesmas a narrarem a história. Quando o texto-imagem apresenta o bárbaro parado, as crianças buscam inferir o que está por vir, pois entraram no "jogo do texto" e viram que cada virada de página traz uma aventura do cavaleiro e com uma quebra no ritmo da narrativa, elas começam a imaginar o que aconteceria com nosso valente guerreiro: o que estaria por vir na próxima página?

Chegando ao episódio seguinte, espanto e muitas inferências. Ao lerem as páginas subsequentes (Figura 5), os leitores se deparam com uma cena inusitada que foge à lógica que vinha sendo apresentada no enredo. Agora, o valente bárbaro está parado com a boca aberta, olhando para o alto, de onde surge a figura de um homem grande.

Figura 5 – Livro *Bárbaro*



Fonte: Moriconi 2013, p. 38-39).

A partir dessa cena, as crianças continuam a busca pelo prosseguimento da narrativa e, como veremos no quadro 5 (cinco), inferem que a personagem que vem "do alto" seria Jesus Cristo/Deus. Assim, percebemos que eles mantêm o "pacto ficcional", ou seja, aceitam a história como algo "real".

Quadro 5 - Leitura das páginas 38 e 39 realizada pelas crianças

Participantes	**Comentários**
P	E o que será que está na próxima página? Vamos ver!...
T	Jesus! É Deus.
A 5	É o pai do céu. Ele vai dar parabéns para ele porque ele passou por muitos perigos: "Parabéns! Você é o melhor guerreiro do mundo!".
A 3	Acho que foi Deus que colocou todos esses perigos lá atrás.

A 10	Ele está com a boca aberta.
P	E o que você acha que isso significa?
A 10	Ele está chorando
A 11	Deus veio buscar ele pra levar ele pro céu.
A 4	Eu acho que ele está chorando porque Deus vai levar ele pro céu e ele quer ficar na Terra. Mas quando Deus dá a mão ele tem que ir.
A 12	Eu concordo com você, A 4.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

A partir da fala da turma, a criança A 10 supõe que algo não condiz com as suposições das demais. Enquanto todos dizem ser a figura de Deus, ela destaca que o Bárbaro está chorando, o que revelaria que talvez não fosse Deus na imagem. Aqui realçamos, igualmente, a pergunta feita pela professora. A docente não confirma o enunciado feito pela criança A 10, mas potencializa a reflexão apresentada por ela ao perguntar o que significa esse fato; assim se garantem os direitos do texto e do leitor.

A figura 6 (seis) traz a última dupla de páginas da narrativa, em que temos o desfecho surpreendente da história.

Figura 6 – *Bárbaro*: desfecho



Fonte: Moriconi (2013, p. 40-41).

No final da história, há uma conversa mais extensa, como se observa, a partir da fala das crianças apresentadas no quadro 6 (seis). Nesse trecho, percebe-se uma quebra total na expectativa dos pequenos leitores e seus enunciados evidenciam essa surpresa.

Quadro 6 - Desfecho da narrativa

Participantes	**Comentários**
T	O quê? Oxe!
A 6	Era só um sonho!
A 11	Era só isso!?
A 3	Pelo amor de Deus! É isso?
A 5	Eu pensei que o pai da criança era Jesus (risos). Era parquinho, carrinho... tudo de mentira. Era só naquele cavalo.

A 3	Eu acho que isso tudo que ele passou, era ele imaginando que ele passou em cima do cavalo.
A 7	Ele estava só sonhando.
A 8	Eu concordo com A 3.
P	Então, gente para sintetizar essa história. Vamos entender! O que estava acontecendo?
A 5	Ele ia brincar naqueles cavalinhos só que o pai não deixou, porque ele tinha pouco dinheiro aí ele chorou.
P	Vocês acham que ele não brincou no carrossel?
A 11	Acho que ele brincou, ele queria continuar brincando, mas o pai não deixou.
A 3	Isso tudo ele passou no carrossel, era o mesmo cavalo que ele estava, mas o pai chamou pra ir embora.
A 5	Ah! Então eu concordo com A 3. Ele estava no carrossel sonhando acordado, mas ele queria mais um pouco e o pai não deixou e ele chorou.
A 2	Naquela página não era Deus era o pai dele mesmo.
P	Sabendo desse final, agora a gente entende o que está acontecendo aqui na capa?
A 5	Esse aí é a criança, o cavaleiro.
A 3	E ele estava subindo e descendo no carrossel.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

O desfecho final da história traz a presença de outros personagens: um homem e um menino chorando e, no fundo da cena, um carrossel, que nos remete a um parque de diversão, conforme visualizamos na figura 6 (seis). Nessa última cena, acontece a "quebra da expectativa" do leitor, como pontuamos anteriormente. Nela descobrimos que o valente bárbaro é apenas um menininho que, sobre um cavalo de carrossel, imagina todas as aventuras que foram retratadas ao longo da narrativa.

A fala das crianças nos revela que a maioria do grupo conseguiu perceber o jogo imaginário proposto na narrativa e outros conseguiram a partir da interlocução dos colegas, mas não por uma informação pronta dada pela professora-mediadora. Observa-se, igualmente, que as crianças buscam compreender como esse desfecho estava o tempo todo na narrativa, mas o leitor não podia perceber pelo jogo estabelecido pelo autor. Essa conversa revela o processo de maturidade leitora das crianças. Processo esse que, obviamente, se dá a partir da leitura como prática cotidiana e mediada de forma significativa pela professora.

Para concluir a sessão de mediação, optamos por desenvolver as conversas literárias a partir de 3 (três) questões do enfoque *Dime*. Como discutido anteriormente, para o depois da leitura, Chambers (2007) propõe uma conversa em torno da compreensão do texto. De acordo com o pesquisador, um ponto relevante do enfoque é "escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar" (2007, p. 61). Em *Dime,* o autor aludido sugere uma lista de perguntas que podem ser usadas para motivar a conversa entre o grupo.

Destacamos que as perguntas servem para orientar o diálogo e não como uma entrevista. Para essa sessão de mediação, usamos as perguntas que Chambers (2017, p. 111) classifica como básicas, isto é, perguntas que "pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ambito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversacion ideas, informacion y opiniones que apoyan la comprensión". No quadro 7 (sete) pode-se visualizar o recorte desse diálogo final conduzido pela professora.

Quadro 7 - Conversas literárias

Participantes	Comentários
P	O que vocês mais gostaram nessa história?
T	A parte dos demônios. São muito feios.
A 1	Eu fiquei com medo.
A 5	A parte da nuvem porque parecia o Chazan
A 12	Eu gostei da capa do livro.
A 9	Quando ele sai chorando para voltar para o brinquedo.
P	Tem alguma parte que vocês não gostaram?
T	O final que ele tá chorando.
A 8	Não gostei desse desenho porque parece com demônios.
A 11	Não gostei desse final, porque isso sempre acontece comigo: Eu nunca vou no carrossel.
P	Tem algo nessa história que lemos juntos que vocês acharam muito estranho?
A 7	Achei estranhas as aves que aparecem no céu.
A 3	Eu achei estranho porque o menino tem o cabelo cacheado, mas na história ele aparece com cabelo liso e comprido.
P	E por que será que quando ele é o Bárbaro ele tem cabelo longo?
A 3	Porque os cavaleiros têm que ter cabelo comprido.
P	Quando a prof. estava lendo, alguém lembrou de algo que já viu, ou ouviu ou assistiu parecido com essa história? Algumas pessoas já citaram, mas e os demais...?
A 12	Lembrei de um desenho que eu assisti.
A 4	Também assisti um filme que tinha um homem que estava num cavalo e tinha uma mulher com o cabelo bem grande.

Fonte: respostas dos participantes da pesquisa.

Conforme percebemos, o recorte da prática de leitura desenvolvida na EMEF Lucia Giovanna, e que ora descrevemos, comprova a promoção de reflexões teóricas, metodológicas e práticas acerca da leitura do texto literário. Os relatos aqui apresentados também nos permitem inferir que tais práticas de leitura, com foco nas conversas literárias, revelam o modo como a mediação docente tem sido vista na escola: a docente ajuda os alunos a expressarem-se como leitores e a construírem interpretações cada vez mais profundas sobre o texto. Como vimos, a ação docente, no relato da prática, ajudou para que a conversa em torno do texto fosse coerente, as ideias do texto foram sendo costuradas, garantindo o direito do texto. Logo, as conversas literárias se manifestam como instrumento para entrar em contato com o texto e com a leitura do outro.

Outrossim, a obra selecionada para mediação estimula uma reflexão sobre a imaginação infantil, pois, ao final da narrativa visual, compreendemos que as aventuras vividas aconteceram apenas no imaginário de um menino montado em um cavalo no carrossel. Isso significa que os livros de imagens se tornam ferramentas interessantes para desenvolver o potencial criativo, imaginativo e leitor dos alunos. Desse modo, podemos constatar as múltiplas alternativas provenientes de uma realidade escolar pautada no compromisso e na responsabilidade com o lugar da literatura no cotidiano infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas pesquisas apontam que na escola a leitura geralmente é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, enquanto as trocas de experiências, as discussões sobre os textos e as interpretações dos alunos são colocadas à margem. Consideramos que se fazem necessárias reflexões teóricas acerca da ação de mediar a leitura na sala de aula e a valorização dos espaços de conversas, assim como sugerido neste texto.

Nesse sentido, foi nossa intenção propor, ao longo deste estudo, um modo diverso de conceber o trabalho com a literatura na sala de aula, a partir de estratégias que propiciem a produção de sentido por meio do diálogo entre os alunos, que deem voz às crianças e aos professores, bem como compreendam a relevância do papel docente na formação de leitores. Enfim, buscamos lançar um novo olhar sobre as práticas de leitura na sala de aula que se fundamentem na valorização das experiências com a literatura infantil.

De modo específico, as rodas de conversa, como a que apresentamos neste capítulo, destacam as conexões que as crianças fazem com a história, sobretudo a conexão texto-leitor, estratégia metacognitiva de leitura em que a criança consegue relacionar a narrativa do livro a um acontecimento vivido ou visto por ela (Girotto e Souza, 2010). A leitura que as crianças realizaram nos revela maturidade leitora e uma progressão que não é inata ao sujeito, mas, sim, construída dialogicamente por meio de diversos aspectos que envolvem práticas de leitura profícuas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CHAMBERS, Aidam. *Dime* – los niños, la lectura y la conversación. Tradução: Ana Tamarit Amieva. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

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

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros:* a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

GIROTTO, Cynthia; SOUZA, Renata. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelin Simões; ARENA, Dagoberto Buin; MENIN, Ana Maria. *Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MEDINA, M. B. A formação do promotor de leitura. *Revista Emília*, [S.l]: editora Emília, 2011. Disponível em: https://emilia.org.br/author/maria-beatriz-medina. Acesso em: 23 mai. 2024.

MORICONI, Renato. *Bárbaro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

SEGABINAZI, Daniela M.; PERINELLI, Joseany L. G. Espaços de conversa e de escuta na sala de aula: a recepção da literatura infantil. *Revista Antares*: Letras e humanidades. Caxias do Sul: v. 15. n. 36, 28 p., mai/set. EDUCS, 2023.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.

A LEITURA COM GOSTO: REFLEXÕES SOBRE AS POTENCIALIDADES DA OBRA *DELÍCIAS E GOSTOSURAS,* DE ANA MARIA MACHADO

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira
Fabricia Jeanini Cirino Pinto

INTRODUÇÃO

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ (2024) publicou a Declaração dos Direitos da Criança Leitora em junho de 1994, com tradução de Beatriz Dusi e Iraídes Coelho. Divulgada originalmente pelo CERLALC no boletim *El Libro*, a declaração possui ao todo 24 artigos. Destes, dois merecem destaque neste capítulo:

> Artigo 3. Nós crianças sabemos que as coisas acabam, que nem toda gente é feliz, que há muitos que sofrem, enfim, que o mundo não termina nos sorvetes e nos jogos de bolas e bonecas.
> [...]
> Artigo 9. Nós crianças exigimos livros preferencialmente feitos para nós, imagens menos óbvias e menos bobas. Não queremos em nossos livros ilustrações supérfluas.
> Parágrafo: É mentira que dos livros só as imagens nos interessam. (FNLIJ, 2024).

Pela leitura desses artigos, pode-se constatar que o texto literário inserido no subsistema infantil precisa desafiar e instigar o jovem leitor. Justifica-se, então, considerar a Coleção "Gato escondido", de Ana Maria Machado, composta por livros ilustrados – *Que lambança!* (2004a); *Cadê meu travesseiro?* (2004b); *Delícias e gostosuras* (2005a); e *Vamos brincar de escola?* (2005b) –, cujos poemas narrativos estabelecem dialogia com textos diversos, apresentam temáticas e personagens cativantes, além de possuírem jogos de palavras e ritmo que tornam a leitura atraente quando verbalizada.

O título "Gato escondido" da Coleção advém da dialogia de seus poemas narrativos, em consonância com a tradição do gênero, com a cultura popular, as cantigas de roda e parlendas do folclore popular, os provérbios e, sobretudo, com o trava-línguas homônimo: "Gato escondido com rabo de fora tá mais escondido/ que rabo escondido com gato de fora" (Cirandando Brasil, 2024). Por meio desse recurso, esses poemas espelham o projeto estético de Machado que, tributário do Modernismo, resgata a herança cultural que se atualiza na leitura. Para atendê-lo, seus poemas se apresentam como um jogo que desafia o leitor a descobrir o que se "esconde" e se "mostra" em suas entrelinhas e, em especial, na relação que estabelecem com o texto imagético.

Devido à necessária brevidade deste capítulo, optou-se por analisar, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999), somente a obra *Delícias e gostosuras* (2005a), de Ana Maria Machado, com ilustrações de Denise Fraifeld[1]. Justifica-se este aporte teórico, pela constatação de que essa obra assegura a comunicabilidade, a qual se instaura no texto pela presença de vazios intencionais, dispostos na estrutura textual, que geram expectativa e tensão, mantendo a aten-

1 Segundo dados biográficos dispostos no final do livro (2005a, p. 31), Fraifeld estudou artes plásticas nos Estados Unidos, atualmente, reside em Nova Iorque, no Brooklyn, ao lado de sua filha Gabriela, e já ilustrou mais de quarenta obras, algumas publicadas no exterior.

ção do leitor. Esses vazios, segundo Wolfgang Iser (1996, 1999), asseguram a dialogia entre obra e leitor implícito, pois solicitam deste o papel de organizador e revitalizador da narrativa. Nesse processo interativo de resgaste da coerência, os vazios asseguram a produtividade no ato de concretização, a qual implica a obtenção de prazer na leitura, e motivam o leitor implícito a descobrir suas próprias projeções. Embora esse leitor seja uma projeção do texto, ele ocupa um lugar que vem a ser preenchido pelo leitor empírico, a criança leitora.

Justamente na análise de *Delícias e gostosuras* (Machado, 2005a), buscou-se detectar como se efetiva na obra o diálogo entre texto verbal e imagético, se este instiga o jovem leitor e se seus recursos estéticos desautomatizam suas percepções sobre o uso da língua e da ilustração. Constrói-se a hipótese de que essa obra (2005a) exerce função social na leitura, segundo definição de Hans Robert Jauss (1994), pois suscita do leitor o emprego de suas capacidades interpretativa e reflexiva, além de sua memória transtextual para o resgate de outras referências literárias.

Ana Maria Machado, uma das mais reconhecidas escritoras da produção literária contemporânea, nasceu em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941, realizou graduação e pós-graduação em Letras, além de estudos sobre artes plásticas. Sua vasta produção congrega mais de 100 títulos publicados em 20 idiomas. Em 2003, foi eleita para a Academia Brasileira de Letras, onde ocupa a cadeira de número um. Premiada seguidamente por seus livros, Machado angariou em sua trajetória três prêmios Jabuti, o Prêmio Hans Christian Andersen (2000), *Casa de Las Americas* (Cuba, 1980), entre tantos outros (Ana Maria Machado, 2024). Segundo Machado, o prazer da leitura advém não somente da curiosidade que a história desperta no leitor, "mas o de fazê-lo pensar e sorrir ao mesmo tempo, na iluminação íntima de entender uma coisa inteligente" (2001).

Para a análise das ilustrações de *Delícias e gostosuras* (Machado, 2005a), optou-se por refletir sobre as funções que, conforme Sophie Van der Linden (2018), estabelecem no diálogo com o texto verbal. Entre elas, optou-se por destacar: a de *colaboração*, na qual o sentido emerge da relação entre texto verbal e imagético, em que um preenche as lacunas do outro, construindo o sentido de forma indissociável; a de *seleção*, com um recorte na mensagem; a de revelação, com a oferta de sentido a uma instância; e a de *amplificação*, a qual oferece novas possibilidades de interpretação. Além dessas funções, considerou-se as seguintes categorizadas por Luís Camargo (1998), a partir dos estudos de Jakobson: *narrativa*, relativa ao referente, situa o ser representado, por meio de transformações ou ações que sugerem um encadeamento; *expressiva* ou *conativa*, representa sentimentos e valores oriundos do emissor da mensagem; *estética*, põe em relevo a configuração visual, a escolha para a representação imagética, tais como: as cores, luz, sombra, enquadramento, forma etc.; *lúdica*, que se manifesta, por meio do prazer em executá-la, em dispô-la em determinado espaço; e *metalinguística*, direcionada ao código visual com menção ao conjunto artístico.

O PRAZER DA LEITURA

A obra *Delícias e gostosuras* (2005a), de Machado, apresenta inúmeras ilustrações coloridas que dialogam com seu poema narrativo, composto por 24 estrofes que congregam 96 versos. Configurado em folhas duplas, o livro alterna a posição do texto verbal e imagético em suas páginas. Assim, ora o texto verbal posiciona-se na página da direita, ficando a cena ilustrada na da esquerda, ora eles mudam de lugar. Suas ricas ilustrações, em diálogo com o texto verbal, apresentam as personagens em movimento recorrendo à *função narrativ*a. O formato quadrado do livro, com dimensões de 22,4cm de altura e 20,4cm de largura, dialoga com as cenas emolduradas quadro a quadro

na história. Sua encadernação costurada confere resistência ao manuseio das crianças. A obra, pelo recurso à folha dupla, tem potencialidades para cativar o jovem leitor, pois suas cenas ilustradas mimetizam o cotidiano infantil sob a forma de um espetáculo. Nessa história, os irmãos Isadora e Henrique passam o final de semana na casa dos avós. Nesse local, ambos se divertem, saboreiam guloseimas e festejam o aniversário da menina.

O enredo do poema narrativo, tributário das contribuições lobatianas para a literatura infantil, intertextualiza personagens provenientes de culturas diversas e dos contos de fadas que, em geral, compõem o imaginário infantil e sua "biblioteca vivida" (Ferreira, 2009). A capa apresenta um fundo na cor azul clara, a qual evoca, por associação, equilíbrio e permanência (Farina; Perez; Bastos, 2006). Esse equilíbrio evidencia-se na obra, pelo diálogo entre texto verbal e imagético. Já a permanência, no recurso à tradição proveniente da oralidade. No alto da capa aparece o nome da autora em caixa alta e na cor branca, rodeado de guloseimas que mimetizam aspas, as quais o destacam. Abaixo dele, em uma faixa com fundo verde claro, aparece o título centralizado em caixa baixa e alta, na cor preta, seguido por uma faixa branca que informa a autoria das ilustrações:

Figura 1 – capa da obra de Machado



Fonte: Machado (2005a).

Esse jogo de cores produz a sensação de frescor e leveza, permitindo que se evidenciem as informações sobre a obra, sua autora e ilustradora. Centralizadas nesta capa estão duas jovens personagens, configuradas de forma sangrada e desprovidas de moldura, evocando que realizam ações reconhecíveis no cotidiano. Ao redor delas, há muitas delícias, como pipoca, grãozinhos de milho, biscoitos e castanhas de caju, que remetem a alimentos capazes de acionar a memória festiva do jovem leitor.

Pelo recurso à *função narrativa*, o menino está posicionado à esquerda e pratica uma ação, a de comer um cajuzinho, segurando-o com a mão direita. Na cena, ele leva o doce à boca e, pela *função expressiva* manifesta em seus olhos, parece obter prazer ao se deparar com o aroma da guloseima. Sua mão esquerda apanha cuidadosamente um confete de chocolate do prato da menina ao seu lado, para onde seus olhos se direcionam. Essa menina,

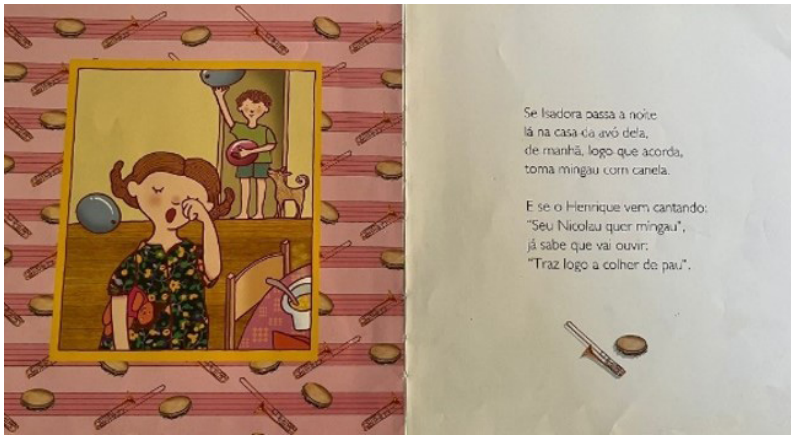
também em movimento, segura com a mão direita um pratinho repleto de brigadeiro, cajuzinho, milho verde, melancia, confeitos coloridos e uma fatia de bolo; com a esquerda, leva um brigadeiro à boca. Ela volta seu olhar para o menino e, pelo recurso à *função expressiva*, manifesta cumplicidade no partilhar de gostosuras, o que justifica o título do livro. No olhar de ambos há um jogo implícito: a menina aceita o sequestro de uma das suas guloseimas. A *função lúdica* ganha relevo na cena, justamente pela fartura de alimentos que indica a ausência de sentido do ato do menino, realizado somente para divertir a ambos. Cabe destacar que, na capa, a *função estética* evidencia-se no recurso a sombreamentos, jogo de cores e emprego de linhas. Esta função permeia todo o livro, cativando o olhar do jovem leitor.

A folha de guarda com o fundo na cor verde mantém a atmosfera de leveza e frescor, ao apresentar cadeiras, tomates, pipocas, grãos de milho, brigadeiros, cajuzinhos, cerejas, azeitonas, castanhas de caju e talheres (Machado, 2005a, p.1[2]). Esses elementos retomam de forma coesa a capa, por meio da *função de seleção*, pois recortam os alimentos. Também insinuam a quantia de gostosuras que serão encontradas ao longo da história e, com *função de ampliação*, suscitam a construção de hipóteses sobre uma possível festa em que esses ingredientes serão usados e degustados pelas personagens.

Por sua vez, a folha dupla inicial contextualiza o poema narrativo:

2 Como não há números referentes à paginação, a contagem realizou-se desde a primeira folha.

Figura 2 – folha dupla inicial



Fonte: Machado (2005a, p. 6-7).

Pela cena ilustrada (2005a, p.6), nota-se a recuperação das personagens da capa posicionadas dentro de duplas molduras, as quais se constituem pelo emprego da linha e da cor laranja que, por associação, evoca dinamismo (Farina; Perez; Bastos, 2006). A linha evidencia-se em todas as ilustrações da obra, gerando identificação com os desenhos que o público infantil realiza. Por sua vez, as molduras requerem dupla leitura, pois convidam o jovem leitor a desvendar o que ocorre dentro e fora delas. A cena emoldurada conota que se trata de um recorte da vida das jovens personagens que estão ao seu centro. O poema narrativo dialoga com essa cena: "Se Isadora passa a noite/lá na casa da avó dela,/ de manhã, logo que acorda,/toma mingau com canela.//E se o Henrique vem cantando:/"Seu Nicolau quer mingau",/já sabe que vai ouvir:/"Traz logo a colher de pau." (Machado, 2005a, p.7).

Pela primeira estrofe, sabe-se que a menina Isadora dormiu na casa de sua avó e Henrique, provavelmente, seu irmão, também. Pelo emprego da conjunção "se", marcada pela temporalidade, percebe-se a constância das visitas dessas crianças. Nota-se que o "eu enunciador" do poema narrativo relativiza sua "voz" para que ganhem relevo os discursos das personagens. Desse modo, a

opção agrada ao jovem leitor que se projeta nessas personagens, pois identifica-se com seus jogos sonoros, em que um completa a frase do outro, por meio do emprego da rima e do conhecimento compartilhado das mesmas referências culturais. O prazer para esse leitor na audição dos versos provém do emprego da redondilha maior, a qual assegura um ritmo propício à memorização, como o das cantigas de roda e da literatura de cordel. Esses versos podem ser, então, retomados em brincadeiras, como as dos irmãos-personagens.

Sabe-se que Isadora acabou de se levantar e tomará "mingau com canela" (p. 7). Justifica-se que, na ilustração, ela esfregue os olhos ainda fechados com a mão esquerda e boceje, e que, ao lado dela e sobre a mesa, haja uma tigela de mingau à sua espera (p. 6). Todavia, não há menção, no texto verbal, ao vestido que ela usa, nem ao seu bocejo, seguido pelo coçar do olho esquerdo ou à boneca que segura embaixo do braço direito. Nem ao menino descalço e atento ao fundo da cena ilustrada, que a observa. Desse modo, as ilustrações ampliam os significados do texto verbal, enquanto este também as amplia, estabelecendo-se entre ambos a *função de colaboração*. Em suas mãos, o menino traz uma bexiga azul e outra rosa, demonstrando que está pronto para brincar e que haverá uma festa na casa da avó (p. 6). Pode-se deduzir que a festa será de um dos irmãos. Ao lado dele há um cãozinho que, pela *função expressiva*, manifesta em suas orelhas e rabo erguidos, indica que quer participar da brincadeira (p. 6). Pela segunda estrofe, verifica-se que esse menino é Henrique e, como ele canta uma marchinha de carnaval "Olá Seu Nicolau[3]", de Carlos Galhardo, possui senso de humor. Isadora, por sua vez, estabelece cumplicidade com esse menino, participando da brincadeira, por meio da rima, pois é ela que responde: "Traz logo a colher de pau" (p. 7).

3 Essa marchinha pode ser ouvida em: https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/1941228/. Acesso em: 20 abr. 2024.

A musicalidade no plano sonoro do texto verbal – manifesta nas rimas internas e externas, aliterações e assonâncias, e na métrica em dialogia com a marchinha de carnaval – acentua-se no texto imagético, pelas ilustrações de instrumentos musicais que margeiam a moldura e compõem seu plano de fundo (p. 6). Nesse plano, os tons de rosa asseguram a coesão imagética, pois dialogam com a bexiga que Henrique segura e com o vestido da boneca de Isadora. Nota-se, ainda, no plano de fundo, cinco linhas horizontais, paralelas e equidistantes que formam quatro espaços entre si, onde estão dispostos trombones e pandeiros, os quais mimetizam o papel de notas musicais dispostas em pautas, as quais compõem uma partitura. Assim, esses instrumentos rompem com as expectativas do jovem leitor e ampliam seu olhar para a *função lúdica*, capaz de diverti-lo, pela oposição, em que o hiperônimo "instrumento musical" ocupa o lugar do hipônimo "nota musical". Pode-se notar que as pautas, pela repetição da mesma sequência de instrumentos, assemelham-se. Contudo, ora o trombone volta-se à esquerda, ora à direita, assegurando a *função narrativa* no plano de fundo (p. 6).

No plano verbal e imagético mesclam-se referências contemporâneas e clássicas, as quais podem cativar o jovem leitor e ampliar seu repertório cultural. Abaixo do texto verbal, com *função de seleção*, um pandeiro e um trompete (p. 7) compõem a vinheta, evidenciando a referência à marchinha. Sobre a origem da marchinha, Machado explica que aparece em uma clássica história sobre uma panela mágica que faz mingau sozinha quando é mexida com uma colher de pau, e interrompe o processo se mexida em sentido contrário, mas ela:

> [...] cai nas mãos de um certo Nicolau, que come, come, fica com preguiça de mexer na panela para fazê-la parar e acaba afogado no mingau. [...] o tema da panela que faz mingau sozinha (embora sem a colher de pau) também está numa das histórias re-

> contadas por Grimm, "Mingau doce". É um motivo recorrente do folclore europeu, encontrado em vários outros países, como mostra a tradição italiana com Strega Nona e seu caldeirão mágico de macarronada[4] (2011, p. 163).

Como se pode notar a "biblioteca vivida" da escritora se evidencia em sua produção dialógica, pautada pela linguagem inventiva.

A folha dupla seguinte inverte a disposição do texto verbal, trazendo-o na página da esquerda (p. 8). Por meio desse recurso, desautomatiza-se o olhar do leitor, evitando a mesmice no virar de páginas. A primeira estrofe dialoga com o conto de fadas "Cachinhos dourados e os três ursos", pela remissão ao mingau (p. 8). Como este vocábulo está em elipse, ele é retomado em suas características: "pode estar frio ou bem quente." (p. 8), produzindo um vazio que suscita interação do jovem leitor no resgate de suas memórias de leitura. Nessa estrofe, o "eu enunciador" manifesta seu apreço por mingau – "Mas é uma delícia/que enche a barriga da gente." (p. 8) –, ao fazê-lo posiciona-se ao lado do leitor, pelo emprego de uma afirmação consensual; além do alimento ser saboroso, fornece a sensação de saciedade:

4 "Recontada e ilustrada por Tomie de Paola em *Strega Nona*, livro premiado, publicado no Brasil pela Ipê Amarelo, na Série Crianças Criativas, em 1995, acompanhado de um filme de animação" (Machado, 2011, p. 163).

Figura 3 – Café da manhã na casa da avó



Fonte: Machado (2005a, p. 8-9).

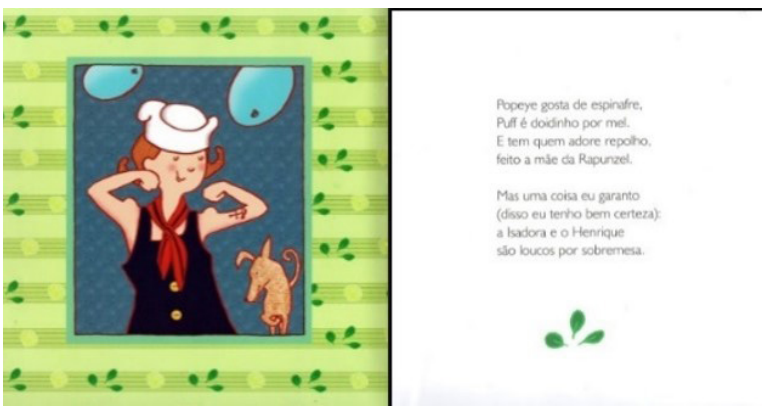
A segunda estrofe descreve o cardápio do café da manhã, o qual pode ser visualizado na cena ilustrada. Além disso, revela o diálogo do "eu enunciador" com o jovem leitor, a quem tenta cativar quando solicita sua opinião sobre a oferta de ovos no café da manhã: "Não é uma boa ideia?" (p. 8). Abaixo das estrofes (p. 8) notam-se, como vinheta, três cadeiras azuis, cujas sombras, pelo recurso à *função metalinguística*, direcionam-se para a direita, fazendo remissão ao código visual e convidando o leitor para a página seguinte. Elas exercem, também, *função de recorte* e estabelecem coesão com a próxima página (p. 9), pois se repetem nas pautas no plano de fundo que margeia a moldura e alternam-se, sequencialmente, com as xícaras na função de mimetizar notas musicais. Essas três cadeiras facultam a hipótese de que mais alguém se aproximará da mesa, talvez a vovó, pois as personagens estão em sua casa. Cabe destacar que, na obra, o plano de fundo ora mantém os mesmos elementos nas pautas, ora intercala outros diversos, evitando a previsibilidade na leitura e assegurando a *função narrativa*.

Dentro da moldura, Isadora, pelo recurso à *função expressiva*, abre muito a boca para comer uma torrada, indicando que

tem bastante apetite (p. 9). Seu olhar enviesado e sua atitude de segurar no colo o cachorro junto à mesa exercem *função lúdica e metalinguística*, pois se direciona ao leitor, indicando que sabe de sua presença e não aceita julgamentos sobre seu comportamento. Henrique, por sua vez, com a cabeça baixa, olhos fechados e boca muito aberta, parece compenetrado e faminto, por isso devora seus ovos com um garfo. Sobre a mesa podem-se ver elementos próprios de um farto café da manhã em coerência com o texto verbal. Acima dos irmãos nota-se a bexiga azul que, na cena anterior, estivera na mão direita de Henrique (p. 9). Sua *função de seleção* retoma uma peripécia anterior e mantém o clima festivo, assegurando a coesão no enredo.

As folhas duplas subsequentes (p. 10-11) invertem a disposição do texto verbal e do imagético em relação às folhas anteriores:

Figura 4 – Isadora se veste de Popeye



Fonte: Machado (2005a, p. 10-11).

No fundo em verde claro da página esquerda (p. 10) notam-se pautas preenchidas por folhas de espinafre e repolhos, alimentos que mimetizam notas musicais e dialogam com o texto verbal à direita (p. 11). Abaixo de suas estrofes, com *função de recorte* e como vinheta, há três folhas de espinafre, as quais se justificam pela imitação de Popeye realizada por Isadora na cena ilustrada

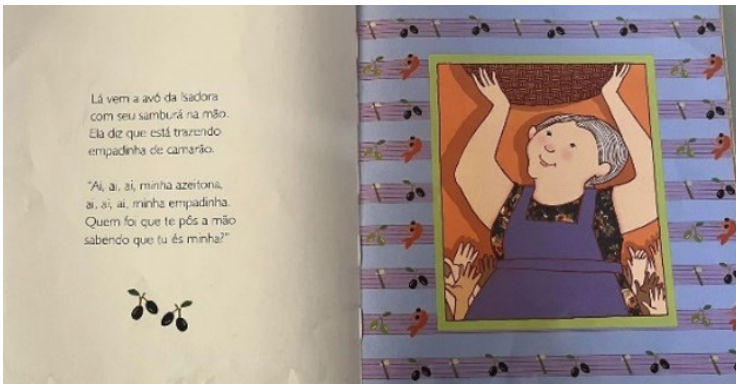
(p. 10). Pela primeira estrofe, sabe-se que Popeye – personagem criado por Crisler Segar para os quadrinhos, cujas aventuras foram adaptadas em uma série de curta-metragem de animação pela Fleischer Studios e, posteriormente, pela Paramount Pictures (Diário *online,* 2020) – "gosta de espinafre" (p. 11). Por sua vez, Puff – um ursinho criado pelo escritor inglês Alan Alexander Milne, personagem das histórias *When We Were Very Young* e *Winnie-the-Pooh*, e dos desenhos animados da Disney, *The Many Adventures of Winnie the Pooh*, *The Tigger Movie* e *My friends Tigger & Pooh* (Observatório do Cinema, 2020) – "é doidinho por mel" (p. 11). Além disso, existem pessoas que gostam de repolho "feito a mãe de Rapunzel" (p. 11). Essa passagem altera a versão recontada pelos irmãos Grimm, na qual essa mãe, durante a gravidez, sente um desejo irresistível de comer rabanetes. Justamente por isso, seu marido invade a horta da bruxa para roubá-los, porém, em outros países, versões do mesmo conto apresentam a comida desejada, como sendo nabo ou repolho. Machado, na realização de seu poema, opta pelo afastamento do conto clássico, em prol da aproximação com o popular, pois presente no imaginário do jovem leitor.

O emprego do diminutivo associado ao adjetivo "doido" confere efeito de humor ao texto, pois assegura que a relação do "eu enunciador" com a personagem Puff é de ordem afetiva. A dialogia na primeira estrofe aciona a "biblioteca vivida" do jovem leitor, suscitando que ative sua memória transtextual. Somente por meio dela, as afirmações consensuais do "eu enunciador" podem posicioná-lo ao lado do jovem leitor que, também, pode apreciar o ursinho Puff e se admirar de alguém gostar de repolho. Na segunda estrofe, pela primeira vez, o "eu enunciador" posiciona de forma explícita seu discurso, pois tem "certeza" de que Isadora e Henrique gostam mesmo de "sobremesa" (p. 11). Na cena ilustrada (p. 10), o fundo em tons de azul dentro da moldura evoca o mar, pelo qual navega, em consonância com o texto verbal, a personagem Popeye. Duas bexigas azuis acima da cabeça

de Isadora mantêm a atmosfera festiva do enredo e a coesão entre figura e fundo. Elas também intensificam a alegria da menina que, usando caxangá branco, lenço vermelho e vestido azul, contrai os bíceps, imitando esse marinheiro. Com *função lúdica* e ao lado de Isadora, o cachorro olha para ela e ergue a patinha direita, como se a estivesse imitando.

Como continuidade do enredo, finalmente, a avó das crianças é mencionada pelo "eu enunciador": "Lá vem a avó de Isadora/ com seu samburá na mão./Ela diz que está trazendo/empadinha de camarão." (p. 12):

Figura 5 – A avó aparece



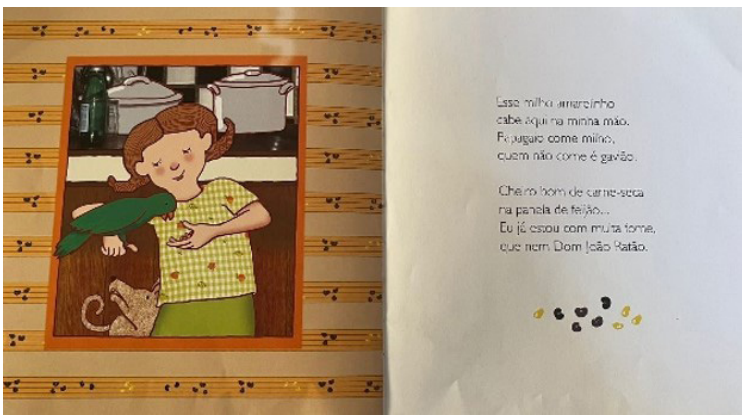
Fonte: Machado (2005a, p.12-13).

O recurso à *função expressiva* permite visualizar a diversão no rosto dessa mulher que levanta o samburá para fugir do ataque de diversas mãozinhas ansiosas por alcançar suas empadinhas de camarão (p. 13). Nota-se a instauração de um vazio, pois até o momento, só Isadora e Henrique haviam sido mencionados. A segunda estrofe, por meio da relação de colaboração entre ilustração e texto verbal, indica que essa avó posiciona de forma lúdica seu discurso: "Ai, ai, ai, minha azeitona,/ai, ai, ai, minha empadinha./Quem foi que te pôs a mão/sabendo que tu és minha?" (p. 12). Esse fruto é retomado

na cor preta como vinheta abaixo do texto verbal. Sua presença na página seguinte assegura a coesão textual e imagética. A *performance* da avó aproxima-a das crianças, pois também é dotada de vitalidade e senso de humor (p. 13). Por integrar as peripécias dos netos, essa mulher evoca outra avó: Dona Benta, de Lobato. O fundo laranja dentro da moldura reforça a ideia de dinamismo da avó dos protagonistas (p. 13). Fora da moldura, como plano de fundo, visualizam-se tons de roxo, com pautas compostas por machadinhas, seguidas de azeitonas pretas, as quais se intercalam com outras compostas por camarões e azeitonas verdes. As azeitonas dialogam com as empadinhas no samburá, mas as machadinhas ampliam a dialogia do texto com a música infantil homônima, "Machadinha", como se pode ver a seguir: "– Ah! Ah! Ah! Minha Machadinha!/Ah! Ah! Ah! Minha Machadinha!/Quem te pôs a mão, sabendo que és minha?/Quem te pôs a mão, sabendo que és minha?" (Letras.mus.br, 2024).

A dialogia prossegue pelas páginas seguintes:

Figura 6 – Isadora alimenta o papagaio



Fonte: Machado (2005a, p. 14-15).

Fora da moldura da cena ilustrada, o plano de fundo em tons de amarelo, pelo recurso à *função lúdica*, apresenta pautas, cujas notas musicais são representadas por grãos de feijão preto e carioca, além de milho. Dentro da moldura e em coerência com esse plano de fundo, Isadora está na cozinha, alimentando com milho um papagaio. O cachorro, pelo recurso à *função expressiva*, olha enciumado para a menina. A cena dialoga também com a primeira estrofe do poema: "Esse milho amarelinho/cabe aqui na minha mão./Papagaio come milho,/quem não come é gavião." (p. 15). Por sua vez, a estrofe, pela dialogia com a canção "Pintinho amarelinho" (Letras.mus.br, 2024) e a parlenda: "O papagaio come milho, periquito leva a fama. Cantam uns e choram outros, triste sina de quem ama." (Todamateria.com, 2024), enfatiza, de forma cômica, os ciúmes do cachorro.

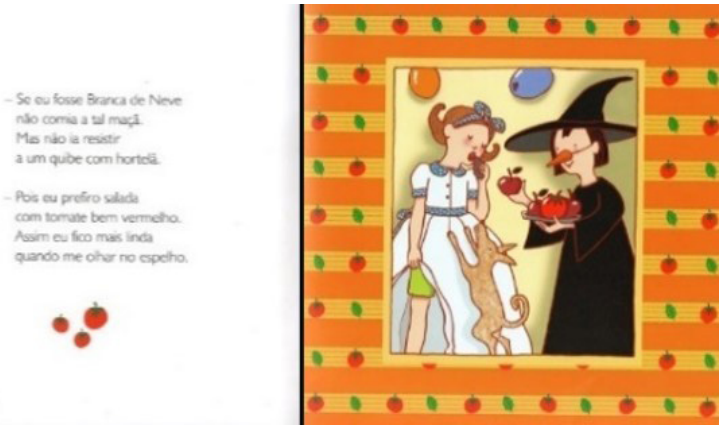
Por meio da *função metalinguística*, a cozinha em que se encontra Isadora (p. 14) é composta pelo recurso à bricolagem, em que fotos recortadas compõem elementos do cenário, por sua vez, ilustrado. Desse modo, o plano imagético revela-se como um construto que ora se aproxima do referencial, ora dele se distancia (p. 14). O margear desses elementos, pelas duplas molduras compostas por linhas, agrega-os e os mantém coesos ao enredo do poema narrativo. Da panela à direita, com *função metaficcional*, sai uma fumaça que ultrapassa os limites da moldura, evocando que o delicioso aroma de feijoada faz parte de um construto ficcional (p. 14). Essa função realiza-se no plano verbal, pela dialogia com a história clássica da personagem Dona Baratinha[5], que se manifesta na segunda estrofe: "Cheiro bom de carne-seca/na panela de feijão.../Eu já estou com muita fome,/que nem Dom João Ratão." (p. 15). Abaixo das estrofes, como vinheta e *função*

5 A origem da clássica história da Dona Baratinha é incerta. O registro mais antigo é de 1872, intitulado "Histórias da Carochinha", manuscrito que se encontra na Torre do Tombo, em Lisboa. No ano de 1894, Figueiredo Pimentel lança *Contos da carochinha*, com histórias recolhidas e adaptadas da tradição oral. Em 1996, é publicada a obra *Dona Baratinha*, com reconto de Ana Maria Machado. Disponível em: http://mulhereliteratura.blogspot.com/2012/02/dona-baratinha-de-ana-maria-machado-ftd.html. Acesso em: 20 abr. 2024.

de recorte, encontram-se grãos de milho e feijões, preto e carioca, que reforçam a coesão entre texto verbal e imagético.

Na sequência do poema narrativo, a dialogia com os contos de fadas acompanha as *performances* das crianças protagonistas:

Figura 7 – Crianças fantasiadas



Fonte: Machado (2005a, p. 16-17).

No texto verbal, nota-se o discurso direto entre duas vozes (p. 16): "– Se eu fosse Branca de Neve/não comia a tal maçã./ Mas não ia resistir/a um quibe com hortelã." (p. 16). Pela ilustração, deduz-se que essas vozes pertencem a Isadora e sua colega fantasiada de bruxa (p. 17). No plano verbal, pelo emprego da expressão "se eu fosse", o discurso de Isadora desvenda a brincadeira de "faz de conta". Em diálogo com a cena ilustrada e pelo recurso à *função metalinguística*, ela devora justamente a guloseima mencionada e eleva seu vestido, revelando parte de seu *short*, indicando que está fantasiada (p. 17). Em reposta à Isadora, a outra menina afirma: "– Pois eu prefiro salada/com tomate bem vermelho./Assim eu fico mais linda/quando me olhar no espelho." (p. 16). Desse modo, a *função lúdica* manifesta no texto verbal mantém-se no imagético, pois ambas dramatizam a cena em que a madrasta de Branca de Neve lhe oferece uma maçã envenenada (p. 17). Abaixo do texto

verbal, a vinheta contém três tomates (p. 16), reforçando que não há destaque para maçã, pois o poema narrativo relata história diversa à do conto de fadas. O fundo em laranja fora da moldura da cena ilustrada apresenta, em suas pautas amarelas, tomates e folhas de hortelã (p. 17), que mimetizam notas musicais e, pela *função de seleção*, enfatizam o jogo lúdico entre as meninas, destacando suas preferências. A *função lúdica* na *performance* de Isadora também se evidencia pelo ato de ela fechar os olhos e, assim, evitar olhar para o cachorro que pula nas suas pernas, pedindo parte de seu quibe (p. 17). Sobre as meninas, notam-se duas bexigas saindo de cena, indicando que tudo não passa de uma brincadeira (p. 17).

Na próxima cena, dentro da moldura, Henrique aparece em tamanho expandido, olhando contemplativo para baixo, enquanto segura uma jarra (p. 18). Pelo recurso à *função narrativa*, *expressiva* e *metalinguística*, pode-se deduzir que, seu tamanho ampliado, advém de sua potencialidade imaginativa, pois ele vê ao fundo dessa jarra sete animados anões conversando e caminhando. A jarra, no centro de uma toalha vermelha, tem atrás de si uma fatia de melancia e, na frente, meio mamão papaia. Ao seu lado, há sete copos descartáveis empilhados que, pelo número, podem ter deflagrado a imaginação de Henrique. Essas frutas permitem a construção de hipóteses sobre o conteúdo da jarra. Contudo, fora da moldura, o plano de fundo em tons de verde apresenta em suas pautas: galhinhos de erva mate e anéis dourados com uma pedra, aparentemente, preciosa (p. 18). Esses galhinhos ampliam as possibilidades sobre o conteúdo da jarra, em especial, porque um deles, pela *função de seleção*, aparece na vinheta baixo do texto verbal (p. 19). Já os anéis dourados (p. 18) instauram uma lacuna que somente será preenchida, pela leitura do texto verbal: "Brincam, correm, vêm cantando:/"Vou pra casa, agora eu vou"./E o mate gelado que havia/Era pouco e se acabou.//– Faz um suco de mamão,/De melão, de melancia./– Bem doce, sinhá, bem doce, sinhá,/Bem doce, sinhá Maria…" (p. 19).

Pela leitura desses versos, hipóteses são reconstruídas, pois sabe-se que havia mate na jarra, mas acabou, por isso Henrique, em discurso direto, pede a um adulto, provavelmente à avó, que faça suco de mamão, melão e melancia. Duas dessas frutas aparecem na cena ilustrada (p. 18), mas o melão, pela ausência, permite que o texto verbal avance na construção de novos sentidos. A primeira estrofe retoma a dialogia, já manifesta nas ilustrações, com o conto de fadas "Branca de Neve" e com a cantiga de roda "Ciranda, cirandinha" (Letras.mus.br, 2024). A segunda, por conter, provavelmente, a resposta da avó em discurso também direto, com a cantiga "De abóbora faz melão" (Letras.mus.br, 2024). Assim, tanto o texto verbal quanto o imagético acionam a memória transtextual do jovem leitor, a qual permite a reconstrução da hipótese de que o anel do plano de fundo era precioso, pois pela cantiga "Ciranda, cirandinha", sabe-se que "era de vidro" e, como o mate gelado, acabou.

Na cena seguinte, o plano de fundo fora da moldura não apresenta pautas, mas somente faixas intercaladas em tons de roxo. Nas mais escuras, há ilustrações de garfos, facas, colheres, espátulas para manteiga e passadores de mel com gotinhas logo abaixo (p. 20). Dentro da moldura, Henrique, usando um chapéu de aniversário, olha para cima ao segurar com a mão direita um fio de macarrão que leva à boca. Pela *função expressiva*, nota-se seu divertimento ao se deliciar com o alimento. Enquanto isso, com efeito cômico, sua outra mão enrola mais espaguete para o próximo bocado, dando ênfase à sua gula. Há macarrão caindo na toalha da mesa e na roupa do menino, indicando certa voracidade (p. 20). Os versos na página nobre trazem a voz do "eu enunciador" que se utiliza de ditados populares para justificar a gula do protagonista: "Quem nunca comeu melado,/quando come se lambuza. Quem nunca corta com a faca,/se confunde quando usa." (p. 21). Por sua vez, em diálogo com esse "eu enunciador" e para justificar a bagunça, própria de uma criança, Henrique afirma: "– Eu enrolo o macarrão/no garfo, bem apertado./Mas às vezes escorrega,/e

eu fico atrapalhado.” (p. 21). Abaixo das estrofes, a vinheta com talheres estabelece a coesão com o texto verbal.

Na continuidade do poema narrativo, as estrofes voltam à página da esquerda da folha dupla, dialogando com a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Na primeira, em discurso direto, alguém indaga Isadora, de forma cômica, sobre o tamanho de sua boca: “– Pra que essa boca tão grande?”. No mesmo tom lúdico, ela responde à indagação: “– É pra comer bolo melhor./De coco ou de mandioca,/quero o pedaço maior.” (p. 22):

Figura 8 – Isadora representa o lobo, de “Chapeuzinho Vermelho”



Fonte: Machado (2005a, p. 22-23).

Somente na segunda estrofe completa-se o vazio instaurado na primeira, pois descobre-se que é o avô da menina que dialoga com ela e, pela sua *performance*, ele gosta, também, de brincar com jogos de palavras: “– Abre a boca e fecha os olhos –/o avô dos meninos diz./Surpresas de chocolate./Cada um fica feliz.” (p. 22). Sob as estrofes, seis folhas de mandioca remetem a um dos bolos desejados pela menina. O plano de fundo em tons de verde, com folhas de mandioca, mimetizando notas musicais nas pautas, assegura a coesão com o texto verbal. Dentro

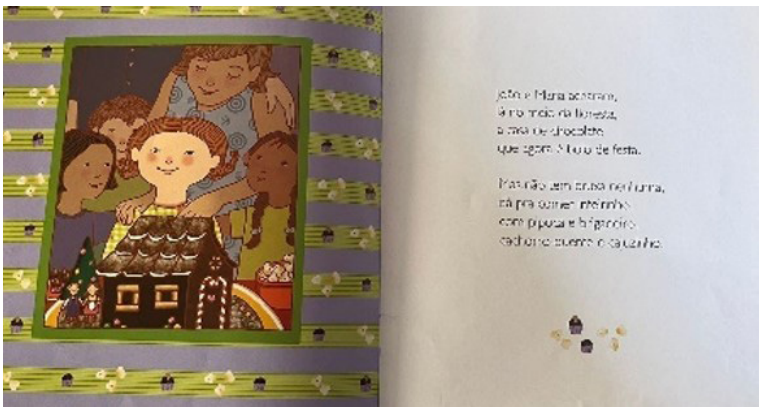
da moldura, Isadora lendo "Chapeuzinho Vermelho", sentada em uma poltrona vermelha, com um cobertor azul no colo, de forma cômica, está fantasiada com um par de óculos redondos de brinquedo, cujo nariz imita um focinho de lobo. Uma tiara com orelhinhas de lobo completa sua vestimenta, indicando que ela se identifica mesmo, pela gula, com o lobo e não com a protagonista do conto de fadas. Reforça essa identificação a sua *performance* de levar à boca escancarada um enorme pedaço de bolo. Todo esse exagero assombra o cachorrinho atrás dela que, usando uma touca azul de bolinhas brancas, a qual remete à vovozinha, participa da brincadeira (p. 23). Pode-se notar, então, que as ilustrações, pelo recurso às *funções metalinguística* e *lúdica*, encenam as histórias que a menina conhece e com as quais convive.

Finalmente, a festa é descrita no texto verbal em dialogia com a cantiga "Ciranda, cirandinha": "Em festa de aniversário,/É uma grande comilança./Vamos todos cirandar,/Vem um monte de criança.//Vem vitória, vem Larissa,/Pedro, Miguel, Janaina./Todos cantam parabéns./Muito menino e menina." (p. 25). No plano de fundo em tons azulados fora da moldura da cena ilustrada, há o retorno às pautas, cujas notas são compostas por velas de aniversário acesas (p. 24). Dentro da moldura, pelo recurso à *função narrativa* e *expressiva*, notam-se nove crianças felizes em movimento e o cachorro que, ao lado delas, está contente, usando um chapéu azul de festa, enquanto segura uma salsicha na boca. Henrique e outro menino em lado oposto tentam pegar as bexigas coloridas ao alto, algumas crianças comem salgadinhos, outras batem palmas. Entre as últimas, uma garotinha de roupa amarela, pelo recurso à *função lúdica*, configura-se com a bochecha bem estufada, indicando sua boca repleta de guloseimas. Abaixo das estrofes, a vinheta com três velas acessas assegura a coesão com o texto verbal (p. 24).

A penúltima cena fora da moldura, na página da esquerda,

possui plano de fundo em lilás e verde claro, como suas pautas são pontilhadas por brigadeiro, cajuzinho e pipocas (p. 26), elas conotam festividade:

Figura 9 – A festa



Fonte: Machado (2005a, p. 26-27).

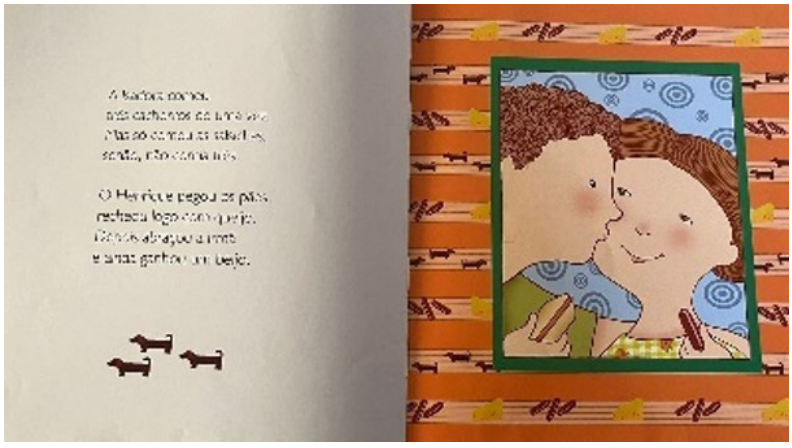
Dentro da moldura nota-se a reunião dos convidados para celebrar o aniversário de Isadora (p. 26). Essa importante lacuna é preenchida pela ilustração que a posiciona diante de um bolo de chocolate, em primeiro plano na cena (p. 26). Pelo recuso à *função expressiva*, a afetividade manifesta-se nos rostos e gestos dos convidados. Em especial, nos da mãe de Isadora que, atrás da menina, inclina-se para a filha e, com os olhos embevecidos, coloca as mãos sobre seus ombros, indicando que a apoia e aprecia. Por sua vez, essa mãe tem ao seu lado Henrique e o marido. Embora o pai das crianças não apareça, sua posição corporal atrás do filho indica que o resguarda. Além disso, seu gesto de envolver com a mão esquerda o ombro da esposa fecha o círculo familiar, cujo centro é ocupado por ela e pelos dois filhos. O bolo de aniversário, no centro da mesa, remete ao conto de fadas "João e Maria"[6], pois

6 Conto de tradição oral, publicado pelos Irmãos Grimm, em 1812, na coleção de contos que recebeu o título: "Kinder und Hausmärchen" ("Contos para a infância e para o lar"). Outra versão modificada, foi publicada em 1857. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/. Acesso em: 20 abr. 2024.

em formato de casinha enfeitada apresenta na sua decoração dois irmãozinhos de mãos dadas (p. 26) que reforçam esse intertexto. Justamente, a primeira estrofe menciona João e Maria, encontrando uma casa de doces: "João e Maria acharam,/lá no meio da floresta,/a casa de chocolate/que agora é bolo de festa." (p. 27). Contudo, a segunda, pelo recurso à potência de negação, afirma que esta casa é diversa daquela do conto de fadas, pois sem feitiços: "Mas não tem bruxa nenhuma,/dá pra comer inteirinho,/com pipoca e brigadeiro,/cachorro-quente e cajuzinho." (p. 27). Dessa forma, a potência de negação no texto verbal suscita interação do leitor e resgate de sua memória transtextual durante a leitura. Sob as estrofes, a vinheta com docinhos (p. 27) estabelece coesão com o texto verbal e a cena ilustrada (p. 26).

Na última folha dupla da história, o texto verbal descreve as peripécias dos protagonistas: "A Isadora comeu/três cachorros de uma vez./Mas só comeu as salsichas,/senão, não comia três.//O Henrique pegou os pães,/recheou logo com queijo./Depois abraçou a irmã/e ainda ganhou um beijo." (p. 28). Nota-se a potência de negação nas ações realizadas por Isadora. Para interpretá-las, o jovem leitor, sem perder de vista o referente "cachorro-quente", precisa entender que a protagonista comeu três desses lanches, mas subtraindo o pão. Assim, devorou somente as salsichas. Abaixo das estrofes, a vinheta apresenta um trio de cachorros, da raça Dachshund, conhecidos como "salsicha", virados para a esquerda (p. 28). Essa vinheta, pela *função lúdica*, estabelece coesão entre o lanche e a raça do cachorro representada. A cena ilustrada disposta na página da direita, dentro da moldura, coerente ao texto verbal, apresenta Henrique segurando um lanche com a mão direita, provavelmente recheado de queijo, enquanto com o braço esquerdo abraça a irmã e lhe dá um beijo no rosto (p. 29), manifestando seu carinho pela aniversariante e parceira de muitas peripécias. Isadora, por sua vez, pelo recurso à *função expressiva*, olha para o irmão de forma terna:

Figura 10 – O desfecho



Fonte: Machado (2005a, p. 28-29).

Em coerência com o texto verbal, a menina segura uma salsicha na mão direita, o que suscita do leitor a dedução de que se trata da terceira (p. 29). O fundo azul da cena conota equilíbrio no relacionamento entre os irmãos. Fora da moldura, o fundo laranja apresenta pautas na cor creme, cujas notas são compostas por um pedaço de queijo, um trio de três salsichas e outro de cachorros "salsicha", contudo, virados para a direita (p. 29). Assim, pela posição desses cachorros, assegura-se a *função narrativa*, indicando que, na passagem de uma página para outra, eles se movimentaram. Pelo recurso à *função lúdica*, as ilustrações estabelecem um jogo com a expressão "cachorro-quente", além de dialogarem com o texto verbal. Os trios, por sua vez, dialogam com a música "A carrocinha" (Letras.mus.br, 2024), de Eliana, no trecho em que afirma: "A carrocinha pegou três cachorros de uma vez".

O recurso à dialogia com cantigas populares, provérbios, contos de fadas, cantigas e parlendas que o jovem leitor reconhece possibilita-lhe prazer e assegura seu envolvimento durante a leitura. Segundo Lúcia Pimentel Góes (2009), a intertextualidade desperta os sentidos e a memória do leitor, pois ele reconhece na

leitura "a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução." (p. 24). Assim, a leitura torna-se um espaço sinestésico da percepção, um "cruzamento de sensações" (Góes, 2009, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado (2005a), estruturada sob a forma de um jogo dialógico, por não subestimar o jovem leitor e considerá-lo no relato, possui potencialidades para cativá-lo à leitura. Pelas *performances* de seus jovens protagonistas, nota-se que a autora projeta na história crianças inteligentes, divertidas e imaginativas, com vasto repertório cultural, advindo de leituras diversas e do convívio com a cultura popular. Por pertencer à Coleção "Gato Escondido", seu poema narrativo recorre à intertextualidade, mimetizando esse gato que, ao se esconder, esquece "o rabo de fora". O rico diálogo, que se estabelece na obra entre texto verbal e imagético, instiga o jovem leitor à interação, por meio da construção e revisão de hipóteses durante a leitura. Seus recursos estéticos auxiliam na desautomatização das percepções desse leitor sobre ilustração e uso da língua. A obra exerce função social (Jauss, 1994) na leitura, pois suscita do leitor o emprego de suas capacidades interpretativa e reflexiva, além de sua memória transtextual para o resgate dos intertextos e a concretude (Iser, 1996, 1999).

Machado, ao optar pelo poema narrativo, apresenta um texto verbal repleto de recursos estilísticos, mas também pautado por uma história, cujo enredo é narrado por um "eu enunciador", que relativiza seu papel no relato para que as vozes de outras personagens, em discurso direto, tenham o mesmo estatuto. Esse recurso permite à criança leitora, que se projeta nos jovens protagonistas, perceber a valorização do discurso infantil, pois central na história. Suas ilustrações, de autoria de Denise Frai-

feld, pelas inúmeras funções que exercem, mantêm o dinamismo na história e asseguram a interação com o leitor, pois o desafiam na interpretação de seu diálogo umas com as outras, e entre elas e o texto verbal. Desse modo, a obra propicia uma fruição estética entrelaçada à imagem, despertando a imaginação e a curiosidade do leitor.

Em seu livro *Balaio*: livros e leituras (2007), Machado relata que os protagonistas Henrique e Isadora foram inspirados em seus netos. Essa informação possibilita um retorno à história em busca da autora-avó que, como a personagem do poema narrativo, assim como Dona Benta de Lobato, preocupa-se com os netos, participa de suas aventuras e relata-lhes contos de fadas, entre outras histórias. A obra *Delícias e gostosuras* (2005) assegura às crianças o ativar da memória, o acesso à cultura e diversidade de percepção da realidade, pela exploração do lúdico. Suas cenas ilustradas em diálogo com o texto verbal, colaboram com ele e o ampliam em suas significações. Como elas se apresentam dentro de molduras, remetem a retratos das memórias de infância.

Cabe destacar, ainda, que o poema narrativo, pelo recurso a um rico plano sonoro, fomenta sua oralização. Coerente a esse recurso sonoro, as ilustrações representam a musicalidade em seus planos de fundo, repletos de pautas que integram a partitura que emoldura a história. Por sua vez, ao remeter a canções e histórias pertencentes ao universo infantil, a autora demonstra conhecer o universo e horizonte de expectativas do jovem leitor. Em síntese, a obra (Machado, 2005a), por explorar o tema "festividade", associado a guloseimas, mas também às delícias do convívio de crianças com familiares adultos que as consideram, priorizam e apoiam, participando, inclusive, de suas brincadeiras, é emancipatória, pois promove a reflexão no jovem leitor, instigando-o a observar o contexto em que vive e a desejar uma existência mais lúdica e afetiva, "pautada" por relações igualitárias.

REFERÊNCIAS

ANA MARIA MACHADO. Biografia. Disponível em: https://www.anamariamachado.com.br/. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração*: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CIRANDANDO BRASIL. Disponível em: https://www.cirandandobrasil.com.br/copia-gancho-revira-gancho. Acesso em: 11 mai. 2024.

DIÁRIO ONLINE. Disponível em: https://www.diarioonline.com.br/tuedoide/curiosidades/561567/ele-existiu-de-verdade-conheca-a-historia-do-verdadeiro-popeye. Acesso em: 16 out. 2020.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura*: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida. Assis, 2009. 456p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d90ec721-f9b8-41c3-ac80-b78ac3d79dbe/content. Acesso em: 12 abr. 2024.

FNLIJ. Disponível em: https://fnlij.org.br/wp-content/uploads/2023/05/NoticiasFNLIJ199406.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

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

ISER, W Wolfgang. *O ato da leitura*: uma teoria do efeito estético. Tradução: J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v. 2, 1999.

JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LETRAS.MUS.BR. "Ciranda, cirandinha." Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-popualres/983988/. Acesso em: 15 abr. 2024.

LETRAS.MUS.BR. "Da abóbora faz melão". Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/1996232/. Acesso em: 24 abr. 2024.

LETRAS.MUS.BR. "Machadinha". Disponível em: https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/1996234/. Acesso em: 15 abr. 2024.

LETRAS.MUS.BR. "A carrocinha". Disponível em: https://www.letras.mus.br/eliana/775220/. Acesso em: 20 abr. 2024.

LETRAS.MUS.BR. "Pintinho amarelinho". Disponível em: https://www.letras.mus.br/galinha-pintadinha/1764691/. Acesso em: 15 abril 2024.

LETRAS.MUS.BR. "Olá, seu Nicolau". Disponível em: https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/1941228/. Acesso em: 15 abril 2024.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Texturas*: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. *Balaio*: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

ACHADO, Ana Maria. *Cadê meu travesseiro?* São Paulo: Salamandra, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Delícias e gostosuras*. São Paulo: Salamandra, 2005.

MACHADO, Ana Maria. *Que lambança!* São Paulo: Salamandra, 2004.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa Algazarra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, Ana Maria. *Vamos brincar de escola?* São Paulo: Salamandra, 2005.

MULHER E LITERATURA. Disponível em: http://mulhereliteratura.blogspot.com/2012/02/dona-baratinha-de-ana-maria-machado-ftd.html. Acesso em: 20 abr. 2024.

OBSERVATÓRIO DO CINEMA. Disponível em: https://observatoriodocinema.uol.com.br/tag/ursinho-pooh. Acesso em: 16 out. 2020.

REVISTA EMÍLIA. Disponível em: https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/. Acesso em: 12 abr. 2024.

TODA MATERIA.COM. "31 Parlendas do folclore brasileiro". Disponível em: https://www.todamateria.com.br/parlendas/. Acesso em: 15 abr. 2024.

A CENOGRAFIA CEMITERIAL EM *OSSOS DO OFÍCIO,* DE ROGER MELLO

Felipe Ribeiro Campos

INTRODUÇÃO

Fantasmas e caveiras são personagens que normalmente chamam a atenção, divertem e instigam crianças e jovens leitores. Por outro lado, podem ser motivo de preocupação dos responsáveis, pois há a possibilidade de eles pensarem que histórias que abordam não apenas os seres mencionados, mas todo o imaginário em torno do tema da morte e, por consequência, a cenografia característica dos cemitérios, sejam inapropriados ou não sejam importantes para pessoas com tão pouco tempo de existência. Nesses livros, não estando obrigatoriamente atrelados ao terror, fantasmas, caveiras, monstros e criaturas no geral, além da cenografia que os abriga, são vistos muitas vezes como "escolhas desnecessárias" para a leitura.

Buscando apoio em estudos cemiteriais, da Teoria da Literatura, do teatro e da Semiolinguística, analisamos, neste texto, o conto ilustrado *Ossos do ofício*, de Roger Mello, que acompanha a rotina de um coveiro. Sem elementos sobrenaturais, a narrativa acompanha o cotidiano de um profissional que faz o seu trabalho, mas que causa – no mínimo, por assim dizer, – interesse no leitor por se tratar de um tema amplamente abordado por um viés que procura amedrontar o receptor.

Este texto utiliza parte da dissertação de mestrado "Das florestas densas aos muros do cemitério: a cenografia do medo em histórias potencialmente destinadas a crianças e jovens" defendida em 2021, pelo autor, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O CEMITÉRIO

O espaço do cemitério, a princípio, era bem diferente do que vemos hoje, pois surgiu como uma área em volta da igreja, distante da cidade e, desde o começo, separou ricos e pobres, mesmo depois da morte: os mais abastados tinham seus restos mortais guardados dentro da igreja e próximos ao altar, ou enterrados no terreno bem próximo à construção; os pobres ficavam mais distantes dela, muitos em covas coletivas.

Depois que as cidades cresceram e os cemitérios foram incorporados, saindo do território religioso, atividades comerciais tomaram conta desses espaços. A arquitetura cemiterial ganhou esculturas e o local se tornou um espaço social, "com um forte investimento na colocação de estátuas, de bustos, de fotografias, de inscrições lapidares e uma infinidade de signos sobre os túmulos – ao que Michel Vovelle (1988, p. 642-646) se refere como sendo uma verdadeira *statuomanie*" (Motta, 2010, p. 57). Assim, famílias visitavam frequentemente cemitérios e a reverência aos mortos era algo comum no séc. XIX (Motta, 2010). Hoje encontramos pesquisas nas áreas de arquitetura e paisagismo que propõem novos projetos de cemitérios, organizando melhor o espaço e entendendo o lugar como algo de grande valor cultural e turístico.

Houve uma época em que cemitério – cidade em miniatura dentro de uma maior, a "última morada" de antepassados, o "mundo dos mortos" inserido no corre-corre dos vivos – sequer existia e a relação dos vivos com os mortos era outra. Na Antiguidade, o tratamento com aqueles que morriam era bem diferente:

"O mundo dos vivos deveria ser separado do mundo dos mortos. É por isso que em Roma a Lei das Doze Tábuas proibia o enterro *in urbe*, no interior da cidade" (Ariès, 2012, p. 41). No entanto, o surgimento do interesse da Igreja na época medieval por terras ajudou a moldar o conceito de cemitério que temos atualmente, sendo o túmulo como lembrança das memórias de uma pessoa e, dependendo de onde ele estivesse, mais importante ou influente aquela pessoa teria sido em vida, o que explica a busca por ser enterrado o mais próximo possível de túmulos e relíquias de santos ou no espaço reservado ao sagrado, talvez buscando a salvaguarda para a alma no outro mundo. Podemos encontrar mais informações em outro trecho da pesquisa de Philippe Ariès:

> A palavra *coemeterium* não designava necessariamente o lugar reservado aos enterros, mas o *azylus circum ecclesiam*, ou seja, toda a circunvizinhança da igreja que se beneficiava do direito de asilo. Faziam-se enterros em todos os lugares dessas circunvizinhanças, dentro da igreja e à volta dela, nos pátios, *atrium* – e nos claustros, que tomaram o nome de carneiros e tornaram-se os cemitérios no sentido estrito que conversamos hoje. Cada pessoa determinava em seu testamento – que tinha, entre outros, este objetivo – o lugar que escolhera para sua última morada, segundo as devoções pessoais [...]. Os locais mais procurados eram os mais próximos das santas relíquias e dos altares onde um celebrado o ofício divino. Os mais pobres ou humildes eram relegados ao lugar que veio a ser o cemitério, ou seja, o mais longe possível da igreja e de suas paredes, nos limites da área, no meio do claustro, nas profundas fossas comuns. É difícil imaginar o amontoamento de cadáveres que, durante séculos, nossas igrejas e claustros abrigaram! Periodicamente, a fim de ganhar espaço, retirava-se do chão das igrejas e cemitérios

> os ossos, tão logo secavam, sendo estes empilhados nas galerias dos ossários, nos sótãos das igrejas, nas junções das abóbadas ou ainda enfurnados em buracos inúteis, em paredes e pilares. Assim, visitantes da igreja, fregueses das tendas do cemitério – pois as galerias dos cemitérios muitas vezes serviam de mercado – arriscavam-se a todo momento a encontrar algum resto humano caído de um ossário ou esquecido por um coveiro. Este é um fato que diz muito da mentalidade medieval (2012, p. 188-189).

O culto aos antepassados ganhou o sentido de celebração e de homenagem à memória da pessoa que faleceu. A sociedade se desenvolveu, a população das cidades ampliou seu tamanho e começou a se aproximar dos cemitérios e a conviver com seus mortos: "os cemitérios se adaptaram rapidamente aos novos ritos cívicos do culto aos mortos ou dos antepassados que os vivos empreenderam nos espaços de sepultamento" (Motta, 2010, p. 57). Este espaço, para que isso acontecesse, contou com diversos tipos de estatuário para compor sua cenografia.

Surge, então, um outro olhar sobre o que seria o cemitério, pois ele havia se tornado mais um lugar para que as atividades sociais fossem praticadas. Se fizermos um paralelo com o que encontramos hoje, vemos que os cemitérios recebem passeios por túmulos de pessoas famosas, são palco de peças de teatro, abrigam bibliotecas, são temas de perfis em redes sociais especializados em arquitetura fúnebre e são constantemente citados em artigos acadêmicos. Voltando no tempo para entender como essa nova relação se dá no lugar onde está tão forte esse encontro entre vida e morte, exemplificamos como as pessoas da Idade Média lidavam com esse espaço tão peculiar:

> A terra do cemitério misturada com os restos dos mortos se tornou um espaço social fortemente envol-

> vente: fornos e oficinas, ceramistas ou açougueiros com suas mesinhas, armazéns, celeiros e habitações se encontravam instalados nas proximidades das sepulturas, enquanto a população se reunia, com frequência, na área do cemitério por ocasião de assembleias de justiça, para concluir um acordo, para registrar atas por escrito ou para validá-las. Mercados e feiras, espetáculos, jogos e divertimentos faziam do campo funerário um lugar de sociabilidade e de encontros para os vivos (Lawers, 2020, p. 20).

Com esse panorama breve sobre a evolução do cemitério, saímos dos campos da História e da Arquitetura e, a partir de agora, podemos analisar um conceito vindo de outra área do conhecimento: o Teatro.

A CENOGRAFIA

Usamos o termo "cenografia", do Teatro, para comentar sobre onde a ação da obra acontece. Mesmo que o conceito venha de um campo de conhecimento diferente da Literatura, percebemos semelhanças entre os agentes encontrados na peça de teatro e os das narrativas literárias estudadas. Dessa maneira, traça-se um paralelo entre os dois universos, possibilitando o estudo a partir do ponto de vista que a princípio pode ser deslocado, mas que ajuda a entender o papel dessa cenografia, apropriando-se do termo e utilizando-o para remeter aos lugares ficcionais onde as obras literárias se situam, e todas as forças que agem sobre ele.

A *geometria*, citada por Pamela Howard (2015), pode ser lida como a descrição da cenografia feita pelo narrador, que mostra seu funcionamento, sua cosmogonia e suas dimensões. A *dinâmica* sugere desenvolvimento e evolução e deve apresentar os pontos fortes dessa cenografia, seus elementos-chave, pois, com as informações sobre detalhes onde os acontecimentos se dão, pode-

mos entender melhor as escolhas do narrador para momentos de tranquilidade e de ação dentro da história, como o desdobramento do que acontece no "palco" é narrado. A *linha de força* pode ser conseguida na maneira de narrar, principalmente nos momentos de mais energia na história e também no diálogo entre as palavras e as ilustrações, pois este é o processo de tirar melhor proveito da cenografia e, consequentemente das personagens, ao fazer o olhar do leitor percorrer o caminho que o narrador sugeriu: no caso da ilustração, colocando elementos em determinadas áreas do desenho e, na escrita, quando o leitor sente a necessidade de ler mais rápido para acompanhar a velocidade das ações.

A *atmosfera*, por sua vez, é algo que está mais no campo das sensações que não podem ser compreendidas pelos cinco sentidos e que deixam o leitor inquieto, esperando que algo aconteça, mesmo sem saber o que seria de fato. Por último, temos a figura do *iluminador*, que, na literatura, é uma das faces do escritor, assim como esses profissionais. Ser capaz de dar mais valor à participação de cada personagem em momentos específicos da narrativa mostra que o escritor sabe, como um bom diretor, posicionar peças para que o resultado saia o mais interessante possível.

A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

Voltando nossa atenção para outro campo de conhecimento, a Teoria Semiolinguística – não apenas proposta, mas criada por Patrick Charaudeau – traz, na junção da Semiótica com a Linguística, a análise da construção de sentido pela forma, entendendo que isso se dá por meio de um sujeito carregado de intencionalidade, que se utiliza de um processo de semiotização (recorte do mundo bruto visto por um olhar enviesado) do mundo.

Ainda seguindo a teoria de Charaudeau (2005), entendemos que o processo de semiotização do mundo é uma via de mão dupla: o primeiro processo, o de transformação, parte de um "mundo a

ser significado" e o transforma em um "mundo significado" sob a ação de um sujeito falante; já o segundo processo, o de transação, faz desse "mundo significado" objeto para o sujeito destinatário. O processo de transformação se constitui de quatro tipos de operação: 1. Identificação, que conceitua e nomeia seres materiais ou fictícios, podendo falar sobre eles; 2. Qualificação, que atribui características que especificam esses seres; 3. Ação: já que os seres agem e sofrem ações, dando-lhes razão de existência; e 4. Causalidade: visto que estes seres estão inseridos em uma rede de causalidade, uma sucessão de fatos (Charaudeau, 2005). Por sua vez, o processo de transação é realizado por meio de quatro princípios: 1. Da alteridade, que se entende como qualquer ato de fala como uma troca entre no mínimo dois sujeitos que se veem como semelhantes e diferentes, já que precisam de referências em comum e, ao mesmo tempo, se percebem e se identificam na alteridade; 2. Da relevância, o reconhecimento das referências entre as partes, pois o sujeito que comunica adapta o que está sendo falado a um contexto com uma finalidade, respeitando o contrato linguageiro; 3. De influência, pois a linguagem é utilizada para influenciar, sendo que o sujeito receptor sabe que é alvo a ser influenciado; e 4. Da regulação, que dá limite ao espaço das estratégias, dita regras, que garantem pelo menos, um entendimento mínimo, mesmo que a influência não seja alcançada (Charaudeau, 2005).

Mantendo a inspiração na teoria semiolinguística, analisaremos o modo de organização descritivo (Charaudeau, 2019), que tem como característica a descrição estática, sem tempo cronológico nem ações em cadeia, nomeando, localizando e qualificando seres: *nomear* é atribuir existência a qualquer tipo de ser, classificando-o, identificando-o a partir de códigos sociais; *localizar* ou *situar* é mostrar o local em que um ser está no tempo e no espaço e a relação dele (do ser) com o lugar em que está; e *qualificar* singulariza o ser, apontando características que lhe são próprias. Para resumir o modo descritivo, pode-se dizer que ele

"serve essencialmente *para construir uma imagem atemporal do mundo*" (Charaudeau, 2019, p. 116, grifos do autor). Descrever é um mecanismo que mantém seres, espaço e tempo fixos, informando (identificando, listando ou apontando) características dos seres. Com a descrição, temos uma construção de mundo ora mais objetiva, ora mais subjetiva, mas que não deixa de ser um olhar que capta a "verdade" por meio da qualificação. *Nomear*, *localizar* ou *situar* e *qualificar* são componentes de organização descritiva, cada um com seus procedimentos linguísticos.

Os procedimentos para *nomear* são seis, sendo: a) denominação, que identifica os seres por meio de nomes comuns ou nomes próprios; b) indeterminação, completamente oposta à anterior, denota atemporalidade, lugares não identificados e personagens sem nome; c) atualização ou concretização, evidencia e singulariza o ser por meio do uso de artigos; d) dependência, o uso de pronomes possessivos; e) designação, tipificação por meio de pronomes demonstrativos; f) quantificação, efeito de subjetividade com uso de quantificadores; e g) enumeração, lista de seres, qualidades, lugares e ações.

Os procedimentos linguísticos para *localizar* ou *situar* são: a) precisão da informação quanto ao espaço e ao tempo; e b) imprecisão do lugar e do tempo, deixando-os incertos ou sem identificação.

Por fim, os procedimentos linguísticos (Charaudeau, 2019) para *qualificar* são: a) acumulação de detalhes e de precisões, uma vez que a visão (objetiva ou subjetiva) do mundo é construída pela descrição dos seres, desde o físico até o comportamento (no caso dos humanos); b) utilização de analogia, tendo a comparação entre seres e qualidades de âmbitos diferentes, podendo ser explícita (em correspondência direta) ou implícita, com utilização de figuras de linguagem que, por vezes, antropomorfizam seres não humanos.

Já no modo de organização narrativo (Charaudeau, 2019) – ao contrário do descritivo, em que o mundo significado basta na existência do "estar-aí" de maneira imutável –, o mundo é significado de maneira contínua, com ações que se desencadeiam ao longo do tempo e do espaço. O modo narrativo possui uma estrutura lógica semantizada com construção de sucessão de ações e realização de representação do mundo respeitando a ordem começo / meio / fim. Os componentes da lógica narrativa são de três tipos: a) actantes, que desempenham papéis relacionados à ação da qual dependem; b) processos, que unem actantes entre si, dando orientação funcional à sua ação; e c) sequências, que integram processos e actantes em uma finalidade narrativa.

Seria interessante abrir um espaço para comentar o conceito de *actante*, ser ou coisa participante do processo, que está conectado à ação. Em uma classificação proposta por Charaudeau (2019), temos o actante narrativo que *age*, ou seja, inicia, é responsável, executa a ação; e o que *sofre* a ação, que recai sobre ele, recebendo-a de maneira mais ou menos passiva. No desdobramento dessa classificação, se o actante age, ele pode ser um *agressor*, ou seja, que comete algum mal, pode ser um *benfeitor* que traz um benefício, ou um *aliado*, que se associa a outro actante para auxiliá-lo ou defendê-lo, seja agindo diretamente sobre o adversário de outro actante, seja agindo ao mesmo tempo que este; pode ser também um *oponente* que contraria projetos e ações de outro actante; e um *retribuidor*, que dá a outro actante uma recompensa ou punição. Por outro lado, o actante que sofre ação pode ser uma *vítima* ou um *beneficiário*, sendo a vítima afetada negativamente pela ação de um outro e o *beneficiário* afetado positivamente pela ação de um outro actante. Se o actante vítima reage, ele o faz por *fuga* (evitando o confronto), *resposta* (age contra o agressor) ou *negociação* (na tentativa de neutralizar a agressão). Se o actante beneficiário reage, ele o faz por *retribuição* ou *recusa*. Assim, os tipos de qualificações dos actantes, segundo o pesquisador,

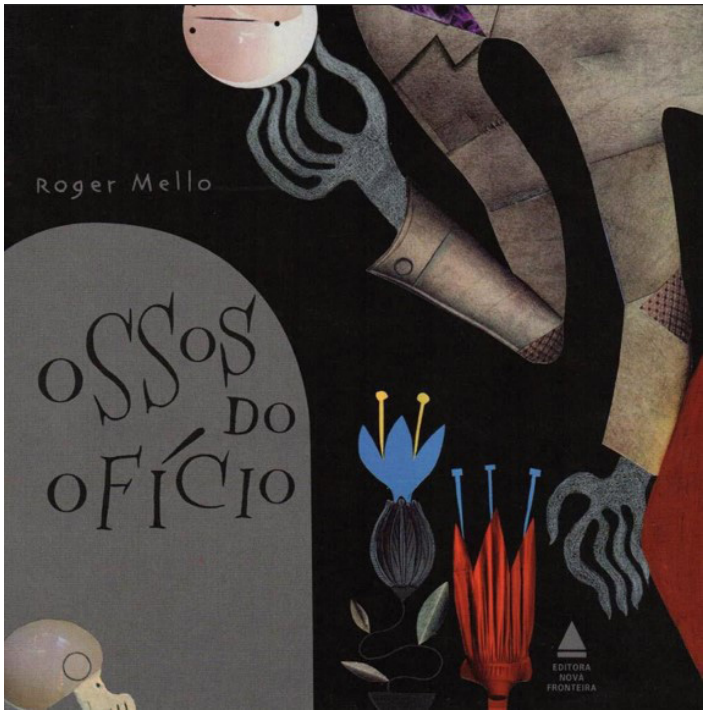
podem ser *positivas* (prestígio, virtude, força, inteligência, destreza...) ou *negativas* (má reputação, vício, imbecilidade, estupidez, inabilidade...).

É importante comentar que a teoria semiolinguística não se esgota nos conceitos rapidamente apresentados, mas nos concentraremos no que será utilizado adiante na análise do livro já mencionado. Entendemos que não há hierarquia entre as informações apresentadas anteriormente neste texto, mas que todas elas atuam juntas na leitura da obra.

A ANÁLISE DO *CORPUS*

Ossos do ofício (2009), escrito e ilustrado por Roger Mello, usa o cemitério como cenografia (Figura 1) para divagar sobre questões da vida. O binômio vida/morte surge, apropriando-se da cenografia cemiterial para discutir problemas e dúvidas do mundo dos vivos a partir de alguém que está em constante contato com os mortos. O livro faz um jogo divertido de duplo sentido logo no título: por definição no *Dicionário Online de Português*, a expressão significa algo "que torna a realização de uma tarefa desagradável, mas que não pode ser abandonado ou evitado porque é inerente a uma determinada profissão ou atividade" ou, ainda, "o que se relaciona ou pode estar relacionado com uma atividade pessoal ou profissional". Há a informação de que a expressão surgiu por causa do antigo processo de produção de papel que utilizava tutano para o embranquecimento das folhas, o que era muito complicado de ser feito. A dificuldade nessa parte da confecção de papel se tornou a expressão que usamos quando temos algo que não nos agrada em nossa função. Os ossos que fornecem o tutano não são os mesmos com que Florisval tem de lidar, mas a utilização do termo se encaixa em um livro sobre o trabalho de um coveiro.

Figura 1 – Capa do livro *Ossos do ofício*



Fonte: Mello (2009).

A capa apresenta Florisval com expressão de dúvida, mão no queixo, como se estivesse pensando ou tentando resolver um enigma. O conjunto de elementos que acompanha o personagem dá pistas para o leitor de que a história se concentra em um cemitério: o título do livro escrito na lápide cinza, a caveira no canto da ilustração e, para ornamentar o espaço, vemos duas flores coloridas. O fundo preto completa a ilustração. A quarta capa (Figura 2) nos fornece informações interessantes sobre o texto que encontraremos, pois já adianta um pássaro e dois morcegos na mesma posição de cabeça para baixo e resume a história até a parte da reviravolta (que comentamos a seguir).

Figura 2 – Quarta capa do livro *Ossos do ofício*



Fonte: Mello (2009).

As ilustrações em *Ossos do ofício*, mais que o texto verbal, apresentam o cemitério utilizando, para a cenografia, cores vibrantes como roxo, vermelho e cor-de-rosa em oposição ao já esperado preto – muito associado por nós para representar o luto – e a técnica de colagem que, ao colocar elementos e texturas no universo do cemitério em que Florisval atua profissionalmente, faz o leitor ficar mais atento aos detalhes e à forma como o artista trabalhou para conseguir certos efeitos. Destacamos o momento em que o coveiro está encerando os caixões e podemos ver que cada um é diferente em cor, material e formato, dando-nos a oportunidade de identificar todas essas particularidades (Figura 3). Podemos também encontrar esse modo diferente de ilustrar na roupa do homem, nas flores, na caveira e no armário dos ossos, tudo posicionado com muita delicadeza e criatividade.

Figura 3 – Os caixões



Fonte: Mello (2009).

A ilustração retoma o vermelho utilizado na folha de rosto, cor vibrante para demonstrar os dias agitados do coveiro e suas inúmeras atividades para que o cemitério fique limpo e organizado. Vermelho também é associado ao sangue e à vida que pulsa, o que traz um contraste interessante, pois no cemitério o que encontramos são símbolos que remetem à morte. O homem está deitado, concentrado nos detalhes, e parece ser algo bastante agradável de fazer. A escolha da cor faz dessa rotina algo natural, sem o peso da cor escura que poderia indicar que todos os afazeres são cumpridos apenas à noite. O vermelho, vivo, produz um leve contraste com o roxo, que aparece em diversos pontos da ilustração.

O momento em que a narrativa se desenvolve é justamente quando Florisval decide arrumar o armário de ossos e se depara com uma caveira que "olhou pra ele com cara de ser ou não ser"

(Mello, 2009, p. 14) e, a partir de então, algo muda dentro dele. A atitude perante as obrigações é vista de forma diferente e a nova perspectiva do mundo transforma também o que está próximo a ele (Figura 4).

Figura 4 – Florisval e a caveira



Fonte: Mello (2009).

Com referência direta a *Hamlet*, de Shakespeare, percebemos o exato momento em que a personagem vivencia a crise existencial. Temos na ilustração um forte contraste entre fundo e figura: o primeiro, neutro, mas com linhas sinuosas produzindo várias curvas sem padrão determinado, como caraminholas na cabeça de Florisval em seu fluxo de questionamentos. A figura em primeiro plano coça a cabeça, como se estivesse em dúvida e é importante perceber o desenho na anatomia da personagem, que valoriza braços e dedos expressivos. Os móveis, amarelos, na técnica de colagem, sugerem a iluminação das ideias e, por serem de cor quente, se aproximam do leitor, destacando-se do fundo. É uma composição equilibrada que apresenta o coveiro e onde ele está com poucos elementos da cenografia.

Uma pessoa que lida todos os dias com o fim da vida de seus semelhantes é alvo do imaginário, principalmente, daquelas pessoas que possuem real interesse ou acreditam no sobrenatural.

De forma acertada, Mello opta por criar uma história que não lida com temas maravilhosos ou fantásticos, deixando a história mais próxima do mundo bruto. O autor decidiu abordar a morte em seu embate com a vida, os momentos em que deixamos passar alguma coisa ou situações com as quais não nos emocionamos mais por conta de nosso embrutecimento, da correria que nos é forçada, da desumanização dos dias que seguem. O mundo, para Florisval, volta a ter todos os mistérios e o coveiro, renovado, aceita cada um deles.

Continuando nossa análise pelo viés semiolinguístico, retomemos o processo de transformação explicado acima, que está na identificação de Florisval, nome próprio masculino, que remete à delicadeza (e a todos os significados e sentidos associados à flor, como beleza, perfume, mas também a cheiro de enterro) pelo radical *flor*; na qualificação, por sabermos que ele é um coveiro, magro e alto; a ação é vista nas tarefas próprias da profissão e posteriormente; a casualidade é detectada logo após a tal caveira do armário dos ossos surgir, pois a vida do coveiro, que já se caracterizava por uma sucessão de ações, ganhou novo rumo com outros fatos que se conectam aos anteriores.

O ato de parar para pensar o que está sendo feito no meio das atividades foge completamente dos padrões em que vivemos, as pessoas precisando constantemente produzir e entregar resultados para a sociedade para que se sintam úteis e sejam validadas pelo sistema. A relevância da obra está na abordagem do tema (cotidiano de um coveiro), um trabalhador que tem sua rotina como qualquer outro, afastando qualquer tipo de estranhamento ou preconceito construído com a ajuda do senso comum. Ao acompanhar, ao longo da narrativa, a vida de Florisval, o leitor recebe bem a mudança, inclusive na maneira de contar, que deixa de ser um dia a dia enfadonho e passa a ganhar encantamento a cada descoberta. O contrato de comunicação, ou seja, o meio onde acontece a troca linguageira – que no caso é o conto ilustrado –,

é respeitado, pois é sabido que este tipo de leitura proporciona (pelo menos espera-se) esta experiência que nos tira do conforto, nos desloca, faz refletir, emociona e não entrega respostas prontas para os questionamentos propostos.

Além de o texto apontar ações interligadas que nos dão a sensação de que acontecem ao longo das noites e dos dias (característica própria do modo de organização narrativo), algumas descrições nos ajudam a perceber melhor o mundo retratado no livro. O mais importante na obra, relativo ao modo de organização descritivo é a de localização, que deixa óbvio que a história acontece no cemitério. Desde o portão com as letras O, I, R, E e T, as cinco últimas letras da palavra CEMITÉRIO espelhadas, e depois os caixões, as covas e os túmulos, todos elementos representados em palavras e em ilustrações, sendo um ótimo exemplo de precisão. A qualificação desse lugar, uma caracterização que se afasta da noção de feio, de horror e de rejeição a que às vezes a morte está associada, propõe um novo olhar, muito especial e original, para esta cenografia específica.

Florisval é um personagem que está em seu cotidiano de afazeres de coveiro enquanto encera caixões, cava covas e rega flores, mas, em uma virada na história, depois de encarar a caveira que "olhou pra ele com cara de ser ou não ser" (Mello, 2009, p. 14) no armário de ossos, sofre ações de maneira involuntária, a princípio. Involuntária porque ele não estava preparado para sair da rotina de sua profissão para começar a pensar sobre a finitude da vida e como lidamos com ela. Actante que age no começo da história, Florisval se torna actante que sofre a ação após a caveira shakespeariana, considerado beneficiário e retribuindo de maneira benéfica os seres que encontra depois da experiência. Podemos dividir o livro em "antes da caveira" e "depois da caveira", tamanha é a importância do objeto e a função dele na mudança de rumo da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ossos do ofício parte de uma história cujo protagonista tem uma profissão que não é encontrada comumente em livros para crianças e jovens e, embora não gere medo, causa estranhamento com seu mobiliário, arquitetura e com as expressões do personagem principal. Com o auxílio de teóricos de diversos campos do conhecimento – em especial a Semiolinguística –, podemos analisar os recursos utilizados pelo autor, principalmente as cores escolhidas para a cenografia são vibrantes e transformam o cemitério em um lugar que, ao contrário do que estabelece o lugar-comum, transmite vida.

Apesar de ser, em uma primeira percepção, um livro sobre a morte, na verdade é uma obra que procura provocar reflexões sobre a mudança de olhar com relação à vida, valorizando pequenos detalhes, também abraçado às mudanças que podem desequilibrar no início, mas ser positivas e nos tirar de onde estamos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. *História da morte no ocidente*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CAMPOS, Felipe Ribeiro. *Das florestas densas aos muros do cemitério*: a cenografia do medo em histórias potencialmente destinadas a crianças e jovens. 2021. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ, 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (org.) *Da língua ao discurso*: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27., 2005. Disponível em: https://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html. Acesso em: 28 abr. 2024.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

HOWARD, Pamela. *O que é cenografia?* São Paulo: Edições Sesc, 2015.

LAWERS, Michel. *O nascimento do cemitério*: lugares sagrados e terra dos mortos no Ocidente medieval. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MELLO, Roger. *Ossos do ofício*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MOTTA, Antonio. Estilos mortuários e modos de sociabilidade em cemitérios brasileiros oitocentistas. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 16, n. 33, p. 55-80, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2024.

Ossos do Ofício *In*.: *Dicio*, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/ossos-do-oficio/ Acesso em: 12 mai. 2024.

LEITURA DE POESIA NA INFÂNCIA, BRINCANDO COM AS PALAVRAS

Fernanda da Silva Ferreira Ramos

"Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião".
José Paulo Paes

PALAVRAS BRINCANTES, BRINCANDO COM AS PALAVRAS

As palavras da epígrafe recuperam aquilo com que nos propomos trabalhar: poesia e suas brincadeiras com as palavras, oferecendo poemas de brincar à infância, que tanto absorve as brincadeiras dos jogos da linguagem, quanto tem seus desejos diretamente ligados ao ato de brincar com um objeto, por exemplo. O consagrado teórico D. W. Winnicott (1975, p. 79) aponta que está no brincar o potencial criativo do ser humano. Nas brincadeiras, adultos e crianças gozam de sua liberdade criativa.

O autor menciona, ainda, uma série de situações a que o "brincar" está ligado, como a questão da fantasia, que transforma o sonho em realidade, facilita um crescimento saudável e é objeto socializador. A criança participa de elementos que pertencem a sua cultura (1975, p. 76), além de agregar o mundo em que está inserida ao seu próprio mundo, compartilhando com outras crianças aquilo

que aprendeu, adquirindo novos conhecimentos nessa interação: "O brincar envolve o corpo [...]. Brincar, essencialmente, satisfaz" (Winnicott, 1975, p. 77).

A poesia cria, em alguns textos, essa brincadeira com as palavras a que se refere o poeta José Paulo Paes (2011), em nossa epígrafe. O poema é um convite ao seu leitor que, independentemente da idade, pode participar, de maneira genuína e satisfatória, dessa atividade: brincar. O poeta ainda ressignifica a brincadeira com as palavras, comparando-as a outros elementos típicos da ação lúdica infantil: "Só que/ bola, papagaio, pião/ de tanto brincar/ se gastam./ As palavras não [...]" (Paes, 2011, n.p.).

De que forma um poema propõe essa "brincadeira com as palavras"? As crianças interessam-se por sons, pelas figuras dos animais e por textos que dialogam com o seu universo infantil ou mesmo que lhes abram novos cenários, ligados à imaginação e à fantasia. Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a importância da poesia na vivência infantil e evidenciar como se constrói a linguagem poética, observando-se recursos como a seleção vocabular, o ritmo, a rima, a composição estrófica em alguns poemas de *Que bicho eu sou? Que som eu faço?* (2023), de Guto Nobre, obra ilustrada por Paula Delacave.

A fundamentação teórica se sustenta nos estudos de Glória Kirinus, em *Synthomas de poesia na infância* (2011); Carlos Drummond de Andrade, em *A educacação do ser poético* (1974), e Yolanda Reyes, em *Ler e brincar, tecer e cantar* (2012), por trazerem apontamentos sobre a importância de oferecermos obras literárias às crianças. Este texto integra pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, no PPG em Letras da UERJ, tendo por tema estudos sobre poesia na literatura infantil contemporânea.

QUE BICHO EU SOU? QUE SOM EU FAÇO?

Comecemos pela apresentação dos autores. Guto Nobre é carioca, graduado em Filosofia e Comunicação, além de escritor é também roteirista. Paula Delecave é carioca, formada em Teatro, é ilustradora, *designer*, atriz, cenógrafa e assistente de direção; para as ilustrações que compõem o livro, a ilustradora escolheu a colagem.

Destacamos que, no caso de um livro ilustrado, configura-se dupla autoria. Isso ocorre em virtude da evocação de duas linguagens: a do escritor e a do ilustrador, envolvendo texto verbal e texto imagético, respectivamente. Há de se salientar que o que se projeta em uma leitura de um livro ilustrado não é somente a observação dos aspectos ligados à imagem e ao texto verbal, incorporando também uma leitura atenta à forma, ao *design* do livro e seu projeto gráfico, elementos que, juntos, pluralizam os sentidos da obra. Cada leitura é, de alguma forma, investigativa e, na inteira colaboração com o leitor, o texto literário se amplia pela incorporação de novas redes de significação, fruto de diferentes perspectivas. Assim,

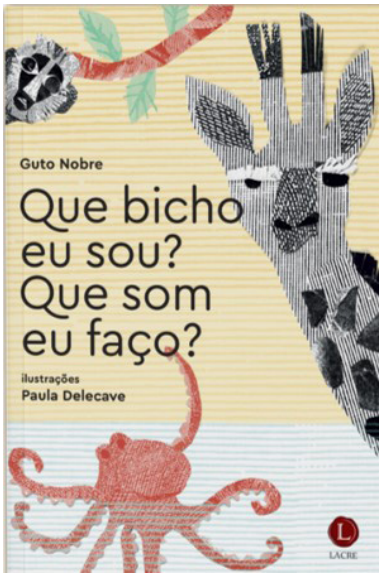
> […] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra… **Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor** (Linden, 2018, p. 8-9, grifos nossos).

Quanto ao aspecto físico de um livro ilustrado, é importante que saibamos suas divisões para melhor entendimento de todas as partes que o compõem. De acordo com a pesquisadora Sophie Van der Linden (2018, p. 57), a capa do livro é formada pela primeira e quarta capas, podendo ser distintas uma da outra, ou conectadas, ou seja, a capa pode ter uma ilustração e a quarta capa outro tipo de ilustração, mas também, quando abertas, podem formar uma única imagem.

A capa é o primeiro olhar do seu leitor (Powers, 2008), e, portanto, chama mais sua atenção em um primeiro momento, mas também pode ser chave de leitura para o que se encontrará no interior da obra, relacionando os aspectos textuais (texto verbal + texto imagético) com suas capas. Ela é a porta de abertura para aquilo que seu leitor irá descobrir.

Na capa da obra em análise, temos o título e alguns animais, mas, provavelmente, o título irá captar a atenção do leitor por meio das seguintes perguntas: *Que bicho eu sou? Que som eu faço?* (Figura 1). Trata-se de um desafio, de um convite para o leitor entrar em uma brincadeira. A partir das dicas informadas nos poemas, ele terá de adivinhar o nome do animal descrito por meio das imagens construídas no texto.

Figura 1 - capa da obra *Que bicho eu sou?Que som eu faço?*



Fonte: Nobre (2023), capa.

A capa traz a ilustração de três animais. O polvo, em tonalidade mais clara na parte de baixo, parece indicar seu *habitat*: a água. A girafa é focalizada a partir de um elemento-chave: seu longo pescoço. A ilustração do macaco, na parte superior à esquerda, remete à ideia não só do local em que passa boa parte de seu tempo, como ao seu modo de vida, pendurando-se nas árvores. A presença de animais na poesia infantil agrada as crianças, "sendo de grande atração para a meninada, principalmente quando colocados em situações cômicas ou insólitas, fora do comum" (Coelho, 2000, p. 253).

O título – sob a forma de interrogação – envolve o leitor, uma vez que requer uma resposta. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 239) aponta, como características que emergem na poesia infantil, durante o modernismo, situação atraente, ludismo, graça, ritmo ágil, reiteração de fonemas em eco "[...] predomínio dos sinais de pontuação emotiva (? ! – :), que apelam mais para os impulsos

afetivos do que para os racionais da pontuação lógica". O formato do livro – 12,7 cm x 17,5 cm – lembra pequenos manuais que podemos transportar para qualquer lugar. Caso queiramos saber de que animal se trata, a forma pequena nos ajuda na rápida visualização e manuseio.

> O livro ilustrado contemporâneo oferece grande variedade de formatos. A organização das mensagens a serviço da página ou da dupla, bem como o tamanho e a localização das imagens e do texto, estão solidamente articulados com as dimensões do livro. Por essa perspectiva, o formato se torna determinante para a expressão (Linden, 2018, p. 52).

De fato, na obra analisada, o tamanho, as ilustrações, as capas e o título solicitam do leitor uma certa atenção, indiciando o que encontrará na leitura. O livro é constituído por sete poemas que têm como gênero textual a adivinha. Durante a leitura de cada poema, o eu-lírico evoca imagens, fornecendo pistas para que se construa mentalmente os tipos de animais a que os poemas estão se referindo. Assim, cada poema trabalha a adivinha com animais diferentes e *habitats* diversos.

Nos primeiros versos, são fornecidas ao leitor, de maneira mais genérica, imagens das características dos animais, seguindo uma lógica estabelecida pelo local que os animais habitam. Entretanto, nos versos finais, a imagem no poema fica melhor definida por estreitar os atributos do tipo de animal que os versos querem focalizar, solicitando a resposta do seu leitor para completar o poema e a charada evocada. Isso ficará melhor compreensível mais à frente neste texto, ao demostrarmos o jogo de adivinha. Assim, os primeiros versos são gerais e introdutórios, e, aos versos finais, são incorporados os traços definidores de um animal mais específico.

O primeiro poema segue com o nome da obra *Que bicho eu sou? Que som eu faço?*. O segundo é intitulado "Como eu abraço" e tem na imagem do poema as características da pele, do revestimento dos animais, levando ao seu leitor a informação de que cada animal tem aspectos físicos que fazem parte de sua defesa e proteção, como "Pena, pelo, pele, escama, e couro..." (Nobre, 2023, p. 23). O terceiro recebe o título de "Que rango eu traço?", perpassando pelos tipos de alimentos que são desejáveis aos animais e, em específico, àqueles a cujos últimos versos se referem as adivinhas. O quarto, "Como é o meu passo", está ligado ao comportamento do animal, de que maneira ele se locomove. O quinto, "Como eu nasço", o sexto, "Que rastro eu traço", e, por último, "Que som eu faço". Em todos os poemas elencados acima, há uma introdução geral, gerando pistas mais genéricas, para, então, levar o leitor às respostas mais específicas, com características melhores definidas do animal a ser descoberto na adivinha.

O primeiro poema do livro antecipa as próximas leituras, traz os títulos dos seis outros poemas. De maneira mais geral, cria um percurso introdutório, e por isso ele é o abre-alas da obra para situar o leitor na brincadeira que está sendo construída. As perguntas chamam o leitor para dentro do poema e solicitam sua atenção quanto a aspectos físicos, caracerísticas comportamentais, sons que os animais fazem. Há um caminho que deverá ser percorrido para se descobrir a charada proposta pelo poema. Esse poema de abertura tem rimas (emparelhadas – AA) terminadas com o mesmo som, os versos tetrassilábicos seguem até novamente o refrão: "Que bicho eu sou?/ Que som eu faço?" (Nobre, 2023, p. 5). Esses versos tetrassilábicos, formados por quatro sílabas, têm sua origem no "folclore popular" (Goldstein, 1988, p. 21). Os pesquisadores Vera Teixeira Aguiar e João Luís Ceccantini (2012, p. 15) argumentam que essa é uma tendência de poetas contemporâneos, ao aproveitar o folclore para a elaboração dos poemas na poesia infantil brasileira.

Que/ bi/cho eu/ sou? (4 sílabas)
Que/ som/ eu/ faço? (4 sílabas)
Que/ ras/tro eu/ traço (4 sílabas)
Por/ on/de/ passo? (4 sílabas)
Co/mo é /o meu/ passo? (4 sílabas)
E/ co/mo eu/ nasço: (4 sílabas)
De o/vo ou/ re/gaço? (4 sílabas)
Co/mo eu/ a/braço? (4 sílabas)
Sou/ do/ce en/laço (4 silabas)
Ma/cio/ chu/maço? (4 sílabas)
Fir/me es/pi/nhaço? (4 sílabas)
[...]
Ti/ro/ pe/daço? (4 sílabas)
Gri/to, es/co/rraço e (4 sílabas)
Es/tar/da/lhaço? (4 sílabas)
Bri/go e/ re/chaço? (4 sílabas)
Mor/do e a/me/aço? (4 sílabas)
Ou/ sou/ pa/lhaço? (4 sílabas)
To/lo/, me en/graço, (4 sílabas)
Teu/ co/lo a/masso e (4 sílabas)
Te/ sa/tis/faço? (4 sílabas)
Que/ bi/cho eu/ sou? (4 sílabas)
Que/ som/ eu/ faço? (4 sílabas)

(Nobre, 2023, p. 5-7)

Mantendo a unidade rítmica do poema, com acentuação na segunda e quarta sílabas métricas, temos uma elisão (fusão das vogais "E") nos versos: "Grito, escorraço **e**/**E**stardalhaço?". Há, ainda, uma anacruse (sílabas não acentuadas no início do verso antes da primeira sílaba acentuada), que cria um efeito de continuidade, ajudando a estabelecer o ritmo e a fluidez no poema, como no verso "Teu colo amasso **e**/**Te** satisfaço?" (Nobre, 2023, p. 7, grifo nosso).

Segundo a autora Maria Zilda Cunha (2012, p. 105), tanto a poesia quanto a música podem ser construídas a partir de sons e pausas. Enquanto a métrica possui uma natureza histórica, o ritmo se entrelaça com a linguagem em si. O ritmo é o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento de todas as linguagens. "Não é possível pensar poesia sem pensar ritmo". Cunha (2012, p. 105) nos apresenta que "ritmo é vida, é respiração, movimento de inspiração e expiração, ritmo é pulsação, diálogo com o mundo". É importante atentar-se para as pausas e as marcações das sílabas que são estabelecidas pelos versos, como vimos no parágrafo anterior, para se criar esse efeito rítmico.

Retomando a análise do poema de abertura, temos no penúltimo verso rimas em ABABAB. Para a última rima completar o poema, é necessária a contribuição do leitor na adivinha, com a palavra "tartaruga". A próxima estrofe e última tem rima em ABAABB, uma adivinha também requer a resposta do leitor, levando a descobrir o nome do animal – pinguim – que rima com o verso anterior. Vejamos a construção desses últimos versos para verificação da rima analisada acima:

> Se um predador me subj**uga**,
> Me assusta, ameaça ou c**aça**,
> Por ser bem lento na f**uga**,
> Meu corpo encolhe e se enr**uga**:
> Entro em minha carap**aça**!
> Sou a meiga...[tartar**uga**]
>
> De preto e branco enfeit**ado**,
> Pareço com o Chapl**in**,
> Andando meio de l**ado**.
> O polo sul congel**ado**
> É, para mim, meu jard**im**.
> Sabem quem sou? O... [pingu**im**]
>
> (Nobre, 2023, p. 5-7)

Os poemas seguem descrevendo, de maneira poética, os animais que possuem as particularidades elencadas em cada um, bem como os sons que eles fazem, utilizando os fonemas da língua portuguesa para também ajudar na identificação. De acordo com Cunha (2012), uma das possibilidades de abordagem de um texto poético pode se dar em quatro níveis:

> *Lexical* – diz respeito às palavras que o compõem, ao tipo de linguagem (culta ou coloquial), às categorias gramaticais presentes etc.
> *Sintático* – refere-se à pontuação, a paralelismos, a período longos ou curtos etc.
> *Fônico* – aborda as várias possibilidades dos fonemas, quanto ao som que produzem.
> *Semântico* – refere-se à articulação dos níveis anteriores com o contexto ou sentido global do texto (Cunha, 2012, p. 108, grifos do autor).

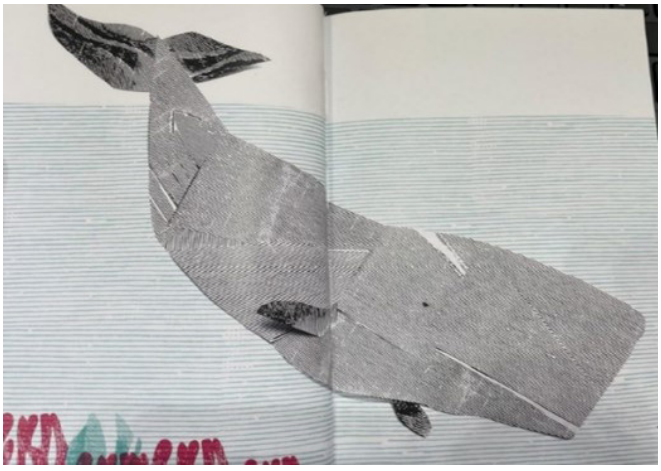
No nível fônico, o poema abaixo, além de descrever qual bicho está sendo evidenciado, recupera, por meio da fonética, o som da baleia esguichando a água para cima, com o emprego do fonema fricativo "x" /ʃ/, trazendo o som de "chiado", presentes nas palavras "bichos", "cheia", "esguichos" e "lixo". Essa é apenas uma análise gráfica, pois se pensarmos em uma variação linguística dos autores (Guto Nobre e Paula Delecave), além dos leitores que moram no Rio de Janeiro, teremos outros fonemas também fricativos: palavras grafadas com a letra "s". Cunha (2012, p. 109) explica que as consoantes – f e v – são fricativas, pois, em uma análise de poesia, possibilitam a imitação de "sopros, voz, vento, fala, sussurro". Além dessas consoantes, temos também as fricativas – s, z, ch, i – que reproduzem "assobios, suspiros, zumbidos". Abaixo evidenciamos os fonemas fricativos para melhor compreensão:

Eu **sou** o maior **dos bichos**
Que **pelos mares passeia**.
Quando a **cabeça está cheia**,
Às vezes, eu **lanço esguichos**!
Só me atrapalho com **lixo**
Ou com **bancos** de areia.
Quem eu **sou**? Quem me nomeia?
Sou a imensa...[baleia]
(Nobre, 2023, p. 14-15, grifo nosso)

O poema apresenta algumas características da baleia: grande porte, seu *habitat* nos mares, o esguicho pela cabeça. O quinto verso, porém, chama a atenção para problemas que impactam a vida dos animais na natureza, realizando uma denúncia ecológica, cuja crítica incide sobre a negligência e falta de cuidado humanos: "Só me atrapalho com lixo". A menção aos bancos de areia também sinaliza a possibilidade de esses animais encalharem e morrerem.

Talvez a comparação do som das palavras com o som que o animal faz não fique clara na mente da criança ou até mesmo na do adulto, o que nos leva a uma posição: ter atenção às palavras que são vocalizadas nos poemas, tentando encontrar os sons e as características dos animais, ou seja, toda a leitura deve ser atenta à imagem que o poema organiza, mas também ao uso das palavras, que é meticulosamente orquestrado com o emprego de seus fonemas, de maneira que se atribua também sentidos sonoros, seja por meio da aliteração (repetição de sons consonantais) ou mediante a assonância (repetição de vogais). Para comprovar se o animal que a criança respondeu está correto, a ilustração segue após a leitura dos versos, sempre em outra(s) página(s) (Figura 2). Neste caso, a baleia está ilustrada em páginas duplas.

Figura 2 - A baleia



Fonte: Nobre (2023), p. 14-15.

A obra analisada traz aspectos da função da linguagem referencial, ao informar as peculiaridades dos animais. Cada bicho demonstrado possui formas, jeitos e ações que o constituem, sendo cada elemento apresentado de forma poética. Nelly Novaes Coelho (2000, p. 267, grifos do autor) indaga que "A *função referencial* da linguagem expressa basicamente o *conhecimento objetivo e lógico* da realidade", e a função poética "expressa basicamente a *percepção intuitiva* da realidade observada ou as manifestações da *fantasia*, da *imaginação*, dos *sonhos*...".

Há ainda a possibilidade de refletirmos sobre nossas singularidades, nossos comportamentos, pensarmos nesse lugar que ocupamos: quais as diferenças que nos constituem?, quem somos?, de que gostamos? São perguntas que parecem tão gerais, mas, de alguma forma, unem e distinguem todos os seres. O livro promove pensar na individualidade e na diversidade, ao trabalhar com as particularidades de cada animal focalizado nas suas páginas. A ideia da configuração de uma identidade (nascimento, hábitos e modos de ser e parecer etc. dos animais) e a noção de diversi-

dade (com o estabelecimento das diferenças imensas entre eles) atravessa o livro.

De forma criativa, a obra atribui ao seu leitor uma experiência: a de ver aquilo que está ligado ao aspecto da informação sobre os animais, mas de uma outra maneira, eminentemente poética, o que modifica o modo de olhar o mundo. A criança é convocada, no livro em análise, a olhar para si e para os outros, sendo o outro todos os seres. Coelho (2000, p. 251, grifos do autor) argumenta que essa manifestação da poesia como uma possibilidade de ver o mundo faz parte da escrita do terceiro milênio, começando nas produções dos anos 1970/90; a autora acrescenta: é "um *caminho* para *autodescoberta* do *eu* em relação ao *tu* (ao *outro*)". Dessa forma, pensemos na poesia como esse encontro de (auto)descobertas:

> [...] poesia é a beleza e o sentido das coisas e de nós próprios. É uma maneira de olhar o mundo. É uma forma de atenção a tudo. Ela pode estar em toda parte: nós, às vezes, é que não estamos atentos a ela, só porque passamos por ela, distraídos. E outras vezes *estamos* atentos e a *encontramos* [...] mas não a sabemos escrever. Encontrá-la já é maravilhoso. E escrevê-la? Que difícil é o caminho da escrita! Tentar ir à raiz das coisas. Fugir do repetido, do habitual, do já sabido (Menéres *apud* Coelho, 2000, p. 252, grifos do autor).

Nossa intenção ao inserir o livro *Que bicho eu sou?Que som eu faço?* neste trabalho foi demonstrar os efeitos lúdicos nos textos, uma forma de enxergar o mundo por meio da poesia, evidenciando o divertimento nas leituras dos poemas analisados. Há um grande potencial na infância. É importante levar, para os infantes, livros de poesia que tragam o lúdico, as brincadeiras, saiam daquilo que é trivial ou "já sabido", inserindo o gosto de brincar na leitura. Talvez isso possa estabelecer um caminho que acompanhará a criança

em toda a sua fase adulta. E para adultos que leem poemas com elas, essa é uma experiência única de reviver a sua infância, além de alimentar as crianças com fazer e ser poéticos.

DISPOR DE LIVROS DE POESIA PARA A INFÂNCIA

A respeito sobre o quanto oferecemos livros e leituras em qualquer estágio de vida, Yolanda Reyes (2012) apresenta, logo de início no seu livro *Ler e brincar, tecer e cantar*, como as pessoas costumam falar sobre o que é a literatura para eles e o que consta em dicionários escolares. A autora não menciona quais dicionários, mas partiremos do local de seu nascimento, Colômbia. Ela não o faz de maneira dogmática, mas inicia seu texto a partir de uma fala comumente abordada: Literatura "[...] é a 'arte que emprega como meio de comunicação a palavra falada ou escrita'. Diz-se também que ela é 'o conjunto de obras literárias de uma nação, de uma época ou de um gênero'" (Reyes, 2012, p. 17).

A autora inicia seus argumentos com esse conceito para indagar o lugar da literatura na escola, e realçar que, de alguma maneira, somos responsáveis por operacionalizar um "divórcio entre literatura e vida": parecem existir duas linguagens "paralelas", o que os alunos escrevem sobre si e sobre o seu meio e, no outro lado, questões categóricas de ensino.

> Os diversos tipos de escritos produzidos pelos alunos são testemunhas do divórcio entre literatura e vida: de um lado, os diários íntimos, as notas e os bilhetes com mensagens de amizade ou amor trocadas pelos jovens, as letras das canções da moda, os papeizinhos que circulam clandestinamente durante as aulas e aos quais agora se unem outros, que vão à velocidade do *Messenger*. De outro, indiferentemente, segue fluindo o jargão oficial: o resumo de livro, a redação inssossa sobre as férias, as análises literárias e até

> os contos escritos a pedido do professor, que raras as vezes conseguem se afastar do estereótipo e ir em busca de uma voz interior para expressar emoções verdadeiras. A máscara da linguagem escolar serve quase sempre para nos encobrirmos e quase nunca para nos revelarmos, a nós mesmos ou aos outros (Reyes, 2012, p. 19).

Reyes (2012) delineia que talvez esteja aí a distância entre aquilo que o aluno escreveu sobre as férias e aquilo que realmente teria sido as férias para ele. Professor e aluno seguem, um escrevendo e o outro analisando, sem que nunca tenham estabelecido uma conexão de fato, o que apenas estalebelecem nessa relação mútua é a de "palavras vazias". A autora citada ressalta o fato de ser um desafio escrever sobre si e, mais, estabelecer uma ponte sobre aquilo que pensamos e externamos em palavras para outra pessoa, de maneira que a outra parte perceba aquilo que está no mais íntimo de quem escreve. Como também não é fácil entender as camadas mais profundas de um texto, porque elas assinalam um processo complexo de significação – ou porque a leitura, especialmente a literária, envolve um processo complexo de redes de sentido.

Enseja-se que todas as idades possam usufruir da leitura de poesia, melhor ainda, que possam gozar de uma leitura/brincadeira de poemas, sem que com isso se tenha a intenção de que sejam percebidas todas as nuances da escrita ou que por meio da poesia o leitor infantil precise aprender alguma coisa. O mediador, sim, deve ter em mente que o seu trabalho é de conduzir a atividade, o que exige conhecer muito bem o objeto, ler e reler, mas sem impor a obrigação de que tal poema deva ser decodificado e, caso não o seja, sua leitura não seja censurada. A pergunta que nos segue: quando poderá ser lido? A poesia precisa ser decodificada? A obra que analisamos recupera a brincadeira por meio do jogo, da adivinha. Nesse estágio da infância, o lúdico se sobrepõe. As

crianças não estão preocupadas em decodificar os signos. Poderá ser brincadeira para as crianças e retorno à infância para o adulto, esse ato de brincar com a leitura do livro de poesia.

Nós, os seres humanos, alimentamos-nos de poesia desde o nosso nascimento, talvez até antes, seja pelas cantigas que ouvimos em meio aos cuidados, vindos de carinhos e afagos que recebemos, em alguns casos, seja pelo olhar que aos poucos construímos, enquanto crianças, do mundo que estamos gradualmente conhecendo. Carlos Drummond de Andrade (1974) nos presenteia com uma reflexão sobre a ideia de que as crianças nascem poetas, mas, aos poucos, vão deixando de sê-lo. Indaga-se, de forma bastante crítica: "Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma?".

Pergunto-me se, de fato, damos a atenção à primeira infância e às etapas subsequentes no tocante a oferecer livros de poesia que recuperem o jogo das palavras e as brincadeiras envoltas em encantamento. Isso, talvez, seja necessário para iniciarmos um caminho quanto à formação leitora do indivíduo e seu processo contínuo de imersão na poesia.

É importante garantir que esse gênero literário, que nos acompanha desde a nossa mais tenra idade, estabeleça possíveis conexões e relações poéticas, colaborando para o desenvolvimento da sensibilidade e do processo da escrita. Talvez seja uma estratégia para que, mais à frente, possamos romper com a desvalorização da leitura de poesia nas classes de jovens e adultos, em sua maioria, passando a percebê-la mais intensamente. Para Drummond (1974), a escola enche a criança de conteúdos sistemáticos e não olha para o seu ser poético. De acordo com Kirinus (2011), é preciso que se tenha um olhar sensível e uma escuta atenta para aprender brincando.

O escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (2022) escreveu um texto em sua rede social, refletindo sobre a falta de atenção que mediadores evidenciam sobre o que de fato estão ministrando em sala de aula. Por exemplo, uma brincadeira de adivinha sem colaborar com o suspense, um poema de roda sem que dê ritmo como os versos solicitam nas cantigas, e, no caso do texto de Azevedo, trabalhar uma marchinha sem que de fato empregue a musicalidade desejada e específica de Carnaval.

O autor reflete, como escritor empenhado na formação do leitor literário, o quanto a escola falha por não dar oportunidades de os alunos vivenciarem experiências criativas. Cita, como exemplo, sua própria vivência sobre o que publicou e como essa produção poética poderia estar a serviço do ludismo e da criatividade discente:

> Em meus livros com poemas, sempre coloquei alguns textos que poderiam eventualmente ser letras de música. Alguns até são. Imaginava que as escolas propusessem a seus alunos que tentassem compor canções a partir deles. Tenho notícias de alguns professores que fizeram isso para depois cantar com os alunos, mas sobre trabalhos feitos pelos próprios alunos nunca ouvi falar. Pena, porque eles estão na escola para aprender a se expressar, criar e desenvolver ideias e não apenas receber informações passivamente como se fossem meros depósitos entediados. Parto do princípio de que um aluno que consiga fazer uma letra em cima de uma melodia ou compor uma melodia a partir de um poema, vai ser um cara mais expressivo e competente e isso fará diferença em sua vida, seja qual for sua área de trabalho no futuro. Não se trata de pretender formar poetas e músicos, mas, sim, de formar pessoas que saibam lidar subjetivamente com o lúdico e com a própria criatividade. Note-se que, para piorar, os estudantes raramente

> conseguem conectar as diversas informações que recebem. Penso na articulação das matérias oficiais (história, geografia, matemática, português etc.) e também das linguagens (texto, imagem, prosa, verso etc.) (Azevedo, 2022, n.p.).

Como exemplificação para as suas indagações, Azevedo (2022) introduz um dos seus poemas do livro *Aulas de Carnaval* para melhor entendimento do caminho que o mediador poderá seguir para atentar àquilo que o poema está evocando, solicitando do seu leitor.

> Marchinha de carnaval
>
> Trém, trém, trém
> Meu relógio toca às seis
> Trém, trém, trém
> Todo dia, todo mês
> [...]
>
> Eu fico louco
> Eu choramingo
> O tal relógio
> De razão não tem um pingo
> Eu não agüento
> Hoje eu me vingo
> Esse relógio
> Toca até quando é domingo!
> (Azevedo, 2022, n.p.)

Não é o nosso objeto de análise o poema de Azevedo, porém o cotejo vale para visualizarmos as intenções que se estabelecem em quaisquer que sejam as obras de poesia, além de valer-nos de uma citação bastante valiosa para a formação de um leitor literário desse tipo de gênero.

A poesia pode levar ao estágio contemplativo e de entendimento. A arte, em geral, tem essa característica, não que ela tenha por função nos oferecer algo, porém ela pode ser uma ponte entre o homem e o mundo. As crianças são capazes de se apaixonar pelos jogos que as palavras estão aptas a produzir, pelo tom baixo e alto, ou pelo ritmo lento ou acelerado, detalhes tão pequenos que só são percebidos por um olhar atento e livre das amarras que a imposição de significado traz. A poesia é sonora, é lúdica para a criança, é brincadeira.

Maria de Lourdes Bacicheti Gonçalves (2008, p. 2) escreve que os professores sabem do valor da poesia, são capazes de enxergar que ela perpassa a vida de todos os indivíduos, mas alegam que as crianças não se interessam por este gênero ou ainda têm "desconhecimento das especificidades do texto poético, de seu caráter polissêmico e de como deve ser introduzido e explorado no ambiente escolar". Acrescenta a estudiosa:

> O afastamento da criança em relação à poesia é problemático, pois o mundo infantil, tal como o mundo poético, é permeado de imagens, fantasia e sensibilidade. Privar o aluno de ter contato com essa linguagem lúdica e sonora significa reduzir as possibilidades de criação e crescimento da criança, uma vez que é um tipo de texto imprescindível para sua formação (2008, p. 2).

O fato é que geralmente subestimamos, como adultos, a capacidade de a criança imaginar. O indivíduo, permeado pela poesia, torna-se apto para sentir ou criar imagens para as palavras que o texto apresenta. Segundo Alfredo Bosi (1977, p. 21, 30), a imagem na poesia é "uma palavra articulada", articulações fonéticas compondo um novo código, criado para fixar relações, experiências, sejam elas com objetos ou pessoas, e será a analogia que trará maior enriquecimento à percepção.

Esse experimentar rimas aguça a memória pelo sabor que as palavras trazem aos ouvidos. As crianças aprendem desde cedo a versificar, exercitam a imaginação e criam novas rimas a partir desses processos que lhes foram apresentados. O contato precoce com a poesia e o prosseguimento nesse caminho pode tornar a criança mais sensível às percepções das leituras e das coisas do mundo. A materialidade do poema, em uma mente aquecida pelos sistemas imagéticos da poesia, pode ensejar no leitor um melhor apreciador da arte, em seu contexto amplo e diverso, seja em um livro infantil ilustrado ou não, seja pela arte pictórica ou pela música.

Octavio Paz (1982, p. 15) nos diz ser a poesia alimento para a alma, ser a nossa "respiração" e "inspiração", não há como viver sem ela, são os prazeres e desprazeres humanos e "regresso à infância". Trilhar um caminho de encantamento por toda a vida do indivíduo, provocado pela poesia, será um espaço que nunca deixará de ser desocupado, pois a poesia nasce e cresce com o ser, tornando-o plural (Paz, 1982, p. 17 e 28).

Pais, professores e a escola têm a missão de continuar a trilhar o percurso da poesia, deixando livres os interesses da criança e a construção emancipadora na relação de sentidos que o objeto lido tem com o seu leitor, sem as amarras soberanas do adulto que teima em transpor relatórios pré-formatados para a leitura que é livre. Será ela, portanto, verdadeiro objeto de crescimento e ampliação de mundo e de interações. E mais, não se forma um leitor sem a presença contínua e a verdadeira imersão nos gêneros literários, neste caso, o gênero poético. Toda e qualquer atividade deve ser contínua e não apenas sazonal, deve ser dinâmica e integradora. Todos somos convidados a mergulhar no mundo poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança, imersa em um ambiente em que a linguagem poética é a base, poderá tornar-se, no campo da linguagem, mais

perspicaz ante as tensões de comunicação que se estabelecem com este ser em desenvolvimento. É como se ela estivesse mais bem familiarizada com o contexto de situações, por vezes conflituosas, que emergem no campo da interação social, algo bem difícil para as crianças pequenas.

É importante que a fantasia, as brincadeiras e a criatividade façam parte do repertório do infante durante o seu desenvolvimento. Tais elementos podem ser vivenciados mediante a interação com o outro, como também pela maneira de brincar, cuja prática se estabelece por meio de analogias aprendidas de forma oral ou do objeto livro, visto ou lido. Por exemplo, a criança aprende a música de roda com os pais e carrega isso para as suas próprias brincadeiras, recriando ou reafirmando aquilo que aprendeu, ou até mesmo reconstitui a forma lúdica do brincar com o seus próprios brinquedos, valendo-se da linguagem aprendida, dos poemas ouvidos e das leituras.

O brincar é inerente à criança, ela precisa vivenciar tal "produção" livremente, para que se constitua um adulto criativo diante das tensões da vida. A criatividade do ser maduro dependerá das fases desenvolvidas com eficiência na idade correta, cuja falta pode acarretar, portanto, em uma lacuna ou falta de imaginação. Um indivíduo que se apropria de uma linguagem poética, desde sua tenra infância, poderá estar mais propício a se tornar alguém mais crítico e consciente do seu próprio mundo. Tendo acesso à literatura, alarga seu conhecimento cultural, o que Antonio Candido (2011) considera elemento humanizador e visão de mundo. Ao olhar para si, pode se ver o outro, de maneira mais reflexiva e mais humanizadora.

Por fim, tomo as palavras de Paulo Freire (1989), que recria com grande maestria o prelúdio da escrita para a criança, começando pelo mundo mágico das palavras audíveis, criado por seu responsável ou educador ao ler ou cantar para ela, e, depois, o encantamento pela leitura – à leitura do mundo segue-se a da

palavra, que se transforma em escritura. Mesmo que ainda não saiba juntar as letras, ela aprende que cada uma é a representação de uma imagem. E no caso das brincadeiras com os poemas, pode perceber que os sons também fornecem outros sentidos.

> Ao ir escrevendo este texto, ia "tomando distância" dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a "leitura" do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da "palavramundo" (Freire,1989, p. 9).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera; CECANTINNI, João Luís. Uma história a ser contada. *In*: AGUIAR, Vera; CECCANTINI, João Luís (org.). *Poesia infantil e juvenil* – uma ciranda sem fim.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 11-44.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A educação do ser poético*. Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 1974. Disponível em: https://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.

AZEVEDO, Ricardo. *Anotações sobre literatura, leitura e escola 36.* Rio de Janeiro: 27 ago. 2022. Facebook: Ricardo Azevedo. Disponível em: https://www.facebook.com/photo/?fbid=3147360548862578&set=a.1473265676272082&locale=pt_BR. Acesso em: 16 abr. 2024.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. p. 221-274.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. *In*: GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). *Literatatura infantil em gêneros.* São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 104 -122.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. Poesia infantil: uma linguagem lúdica. *In*: *Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil*. Anais. Porto Alegre: PUC, 11 a 13 de junho de 2008, p. 1-9. Disponível em: https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/CILLIJ/praticas/POESIA_INFANTIL_OK.pdf. Acesso em: 28 mai. 2024.

KIRINUS, Gloria. *Synthomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011.

NOBRE, Guto. *Que bicho eu sou? Que som eu faço?* Ilustrações de Paula Delecave. Rio de Janeiro: Lacre, 2023.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. Ilustrações de Luiz Maia. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa*. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar* – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

INTERMIDIALIDADE SOB A ÓTICA DA REESCRITA DE "A BELA E A FERA", DE VILLENEUVE

Igraínne de Brito Marques

INTRODUÇÃO

Os diferentes modelos de mídia, em especial na contemporaneidade, podem gerar alusões entre produtos distintos ou associações diretas entre eles. A pesquisadora Irina Rajewsky (2012) fez um esforço para classificar tais tipos de intermidialidade, propondo uma análise dessas pontes. Sob a ótica do monomito de Joseph Campbell (1949), observou-se a influência dos contos de fadas, com destaque para "A Bela e a Fera" (2016), sobre cidadãos do ocidente, destacando-se a repetição de consumo com exemplos de referências entre mídias, em especial no século XXI. Em um breve estudo de caso, o livro *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), de Sarah J. Maas, serve como palco dos conceitos de Irina, facilitando o entendimento do porquê seguimos consumindo tais histórias e por que há tantas associações midiáticas sob o mesmo esqueleto narrativo.

A noção de mídia que popularmente é difundida na sociedade brasileira tende a aspectos televisivos, por vezes vinculados à internet, sem que se considere a literatura ou mesmo a pintura – e outras artes – como mídias propriamente ditas. No presente trabalho, visa-se estudar e elaborar uma breve análise acerca não apenas do aspecto midiático da literatura, mas também entender

como ela, a ficção, interage com outras ferramentas comunicativas para passar informações, emoções e perspectivas, ainda que essas outras plataformas – expressão usada como sinônimo de mídia, apenas – também sejam literárias. Para dar fundamento à reflexão, a pesquisadora Thaís Diniz (2022), em um texto que trata exatamente de tais interações, faz um esforço para conceituar a intermidialidade sob o contexto brasileiro. Outros autores, como Irina Rajewsky, Claus Clüver e Maria Cristina Ribas, igualmente colaboram com a temática e proporcionam uma base teórica sobre o assunto, capaz de fundamentar uma análise mais concreta. Para exemplificar tal estudo, foram elencados dois livros ficcionais distintos, sendo um deles conhecido popularmente como um conto de fadas – "A Bela e a Fera" (2016) – e o outro figurando como uma reescrita desse mesmo conto, porém com aspectos adultos, evolutivos e reinventados da história – o livro *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), da autora estadunidense Sarah J. Maas.

Sob tal rota de estudo, faz-se necessário definir, primeiramente, o que seria mídia, uma vez que a palavra colabora como combustível para se compreender o conceito de intermidialidade. De acordo com Diniz (2022), entende-se o termo como vinculado, necessariamente, à comunicação, ou seja, à transmissão de informação de um locutor para um interlocutor – ainda que tal locutor seja uma obra de arte. Para a autora, "a comunicação [trabalha] como a transmissão dinâmica de signos que envolve emissão e recepção" (2022, p. 19). Isso quer dizer que, em suma, o emissor de uma mensagem pode emiti-la com uma intenção específica, mas o receptor irá absorvê-la de modo dinâmico, ou seja, não é garantido que tal mensagem será captada exatamente da mesma forma, sob a mesma intenção, tom e interpretação com que foi elaborada. Vale ressaltar que usamos o termo "mensagem" apenas para evitar a repetição da expressão "mídia". Dessa forma, a mensagem não é apenas a palavra oralizada, mas produtos midiáticos que fornecem a informação, sejam eles a televisão, a literatura, o teatro, o cinema, a música, a fotografia ou qualquer outra arte

ou meio comunicativo. Ela é afetada diretamente pelo contexto, pelo tempo e pela pessoa que a recebe. E isso também quer dizer que pode ser atravessada por outras mídias, o que colabora para resultados distintos. Tal combinação reinventa e transforma a mensagem inicial, por vezes dobrando-a ao ponto de se tornar apenas meramente reconhecível ou, às vezes, colaborando para novos resultados que, apesar de novos, são explicitamente advindos da mensagem original.

Tal atravessamento pode ser explicado como a intermidialidade. De acordo com Claus Clüver (2008):

> Intermidialidade é um termo relativamente recente para um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas, tanto na vida cotidiana como em todas as atividades culturais que chamamos de 'arte'. A intermidialidade implica todos os tipos de inter-relação e interação entre as mídias (2008, p. 9).

BREVE APANHADO: PERCURSO TEÓRICO

É comum que, nesse ponto, se estabeleça um caminhar histórico. Isso porque a intermidialidade não é um fenômeno recente, exclusivo à modernidade. Ao observarmos a Antiguidade, por exemplo, tais "misturas" – termo usado apenas como sinônimo de intermidialidade – eram criadas ininterruptamente, acontecendo e ganhando formatos independentes que se dissociavam das mídias que deram origem a elas. Embora estejamos usando a palavra "origem", não se estabelece valor hierárquico entre as mídias. Irina Rajewsky (2012) argumenta que estudos estruturalistas e pós-estruturalistas defendem a dispensa de tais palavras que envolvem pureza, essência ou origem porque, dispensando-as, se estabelece uma análise menos discriminatória.

Em relação às "misturas", pode-se elencar o caso da ópera, que uniu música e teatro e se consagrou como uma arte para além das demais; ou mesmo o próprio teatro, que tornava a história ficcional (ou não) em encenação. Não era estritamente necessário, no entanto, que esse recorte de independência acontecesse para que a intermídia fosse identificada. Pinturas que retratavam ritos religiosos, assim como histórias orais que se transportavam para literatura escrita, são exemplos dessa interação. Esse reconhecimento elabora o que se chamou de estudos interartes, que surgiram como um fenômeno pré-formulador da intermidialidade (Diniz, 2022, p. 19), contribuindo como um pontapé inicial.

Nesse ponto, vale uma breve observação em nosso texto. É normal que se confundam os estudos interartes com a intermidialidade. Irina Rajewsky (2012) reconhece que ambos têm focos em comum, mas relembra que a palavra intermidialidade surgiu apenas nos anos 1990, com o advento da tecnologia, o que nos leva novamente ao fato de que a palavra "mídia" tende a ser associada a dispositivos tecnológicos, como televisão ou, mais recentemente, redes sociais. Em parte, muito da proposta de ambos os campos é a mesma.

De um modo comparativo, levando-se em consideração a Antiguidade em especial, observa-se que a literatura aparece na maior parte desses processos de atravessamento, soando como fundadora, embora seja espinhoso entender, separadamente, o que é literatura e o que é arte – e até onde um conceito se inclui no outro. Por outro lado, o que se tem na contemporaneidade é um questionamento. Agora, em especial após a segunda década do século XXI, os atravessamentos e as misturas de mídia são vistos ao vivo, a todo o momento, por meio da internet. É nela, aliás, que se fomentam os novos juízos de valor sobre determinadas opiniões, discursos e – por que não – artes; afinal, se não há seguidores, o produto não é bom, o serviço é desqualificado e o discurso, invalidado.

Maria Cristina Ribas (2022) questiona como a literatura, sendo tão fértil em outros séculos, ainda sobrevive em uma era composta principalmente por imagens, imediatismo e adaptações (este último conceito será melhor trabalhado mais à frente). Isso porque, agora, ao olharmos o centro de uma ideia, deixamos de captar todas as perspectivas que a rodeiam. Em relação às adaptações, por exemplo, não se deve esquecer que, a princípio, elas advêm de uma ficção literária. Pode haver adaptações de jogos, mas até mesmo eles são contadores de histórias e, portanto, parte literatura.

> Em termos das obras artísticas, para mapear a rede perceptiva com que as captamos, é preciso estudar as políticas de hibridação que as atravessam, as combinações e referências que as constituem. As práticas remotas interferem em nosso modo de ser, estar, ler e operar em relação a nós mesmos, ao outro, ao entorno – o que, reação em cadeia, incide na captação das hibridações artísticas e literárias em circulação (Ribas, 2022, p. 33).

O esforço de identificar a literatura como arte sobrevivente é entendê-la não apenas como combustível, mas como espaço de crédito, de valor. Enquanto outras informações podem ser questionadas em redes sociais, tende-se a crer mais facilmente no que é advindo de um livro, como se a literatura fosse atestado de veracidade, embora existam poucos exemplos do contrário na contemporaneidade – como o caso *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga, e *O menino que espiava para dentro* (1983), de Ana Maria Machado. O presente trabalho não abordará tais exceções, mas o que ocorre na maioria: por via de regra, a literatura se reinventa, se reescreve para reforçar seu poderio e valor. É o que acontece com os contos de fadas – a intensa proposta de *marketing* da empresa estadunidense Disney, que insiste em produzir filmes em versão

live action de grandes histórias do tipo, é um atestado desse fato. São adaptações, mas as próprias adaptações contribuem para a permanência do poder da literatura.

O termo "adaptação", como bem lembra Robert Stam (2006), tende a remeter a ideias negativas, especulando-se que um filme, uma série ou uma peça teatral não fizeram jus ao livro no qual foram inspirados. Não se trata, no entanto, de uma competição. Para o autor, a adaptação:

> [Trata-se da] "leitura" da fonte do romance; sugere que, assim como qualquer texto, pode gerar uma infinidade de leituras, qualquer romance pode gerar um número infinito de leituras para adaptação, que serão inevitavelmente parciais, pessoais, conjunturais, com interesses específicos (2006, p. 9).

TRANSPOSIÇÃO, COMBINAÇÃO E REFERÊNCIA

Autores como Jorgen Bruhn (2013) e Irina Rajewsky (2012) fizeram um esforço para entender e classificar os tipos identificáveis de intermidialidade. Essas categorizações são úteis também ao mundo contemporâneo, e as usaremos para realizar a análise acerca de "A Bela e a Fera" (2016) e do livro estadunidense *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), de Sarah J. Maas. Diante da necessidade de se fazer um recorte, uma vez que o presente trabalho não leva o assunto à exaustão – e nem pretende –, optou-se pelo resgate do modelo classificatório de Rajewsky, que delimita as intermídias sob três pontos de vista distintos: a transposição midiática; a combinação de mídias e a chamada referência intermidiática. Vale lembrar, no entanto, que Rajewsky não esgota as possibilidades de interação entre mídias.

Uma vez que mencionamos a adaptação direta no tópico anterior, vale classificá-la como o primeiro tipo de intermidia-

lidade levantado pela autora: a transposição midiática. Sob tal classificação, uma mídia se transforma em outra, adapta-se em um formato que não é o seu em origem – mais uma vez destaca-se que a palavra "origem" não é usada de modo a desmerecer o formato subsequente. No caso das adaptações dos contos de fadas para filmes, isso é perceptível, mas também vale mencionar o exemplo das romantizações, ou seja, elencar um determinado filme ou série e transformá-los em um livro de ficção comum, distanciando-se do formato de um roteiro e aproximando-se do que entendemos como um romance propriamente. Os contos de fadas, aliás, têm origem oral, de modo que seria possível questionar a possibilidade de haver, em tese, uma adaptação anterior – a simples oralidade, o repasse de tais contos de pessoa a pessoa, de cultura a cultura, para então serem colocados em uma folha de papel.

Já a combinação de mídias é o momento em que, sob a esfera combinante de duas mídias distintas, surge uma terceira completamente nova. É aqui que a ópera, mencionada no tópico anterior, se encaixaria, assim como as histórias em quadrinhos ou mesmo os livros infantis que contêm tanto imagens quanto texto. Nesse caso de intermidialidade, não é possível que se dissocie as mídias constituintes sem que se perca o resultado, sendo impossível que um sobreviva sem o outro. A professora Maria Cristina Ribas lembrou em sala de aula que a metáfora culinária que mais se assemelha ao modelo é o prato clássico brasileiro de arroz e feijão – identificamos claramente os ingredientes, mas eles não são capazes de deixar a receita sem que se prejudique o sabor. Outros exemplos podem ser o próprio filme, que combina música, teatro, luz, tudo ao mesmo tempo e de fácil percepção; ou mesmo os antigos escritos repletos de iluminuras.

Por fim, Rajewsky (2012) avalia que, nem sempre, é possível que uma intermidialidade seja atestada categoricamente, o que leva à dúvida de uma alusão. Nesses casos, trata-se de uma referência intermidiática, ou seja, é possível que se perceba, a partir

de uma bagagem cultural do interlocutor, o atravessamento de outras mídias sobre o produto a ser consumido, mas não é uma garantia que o criador daquele filme, série ou livro tenha pensado realmente em fazer aquela referência. Voltando-se às metáforas culinárias, pode-se associar o modelo a uma receita de bolo, que leva ovos, leite, fermento e outros itens, embora nenhum desses ingredientes seja observável quando o bolo fica pronto. Ao mesmo tempo, é necessário que exista um conhecimento anterior do sabor da laranja para que se identifique a fruta no paladar do produto final. No caso da arte, pode-se usar como referência "A Bela a Fera" (2016), um conto de fadas que teria inspirado o autor Benedito Ruy Barbosa a escrever "Pantanal" (1990), apesar de os gêneros dos protagonistas estarem invertidos – a Bela, na verdade, é Joventino, um homem considerado sensível pelos demais personagens masculinos da trama; enquanto a Fera é Juma, que se transforma em uma onça. Observa-se que Ruy Barbosa teria usado como referência o conto, mas não é certo, por isso o tempo verbal no futuro do pretérito. Além disso, que o tivesse feito, seria necessário que o telespectador tivesse, a princípio, o conhecimento da história "original" para conseguir identificar tais alusões.

Rajewsky (2012) reconhece que determinadas mídias podem ter, ao mesmo tempo, os três tipos de intermidialidade. Uma história em quadrinhos sobre "A Bela e a Fera" (2016), por exemplo, é a transposição de um romance em outra mídia. Ao mesmo tempo, a própria história em quadrinhos é um modelo de combinação, enquanto que alusões sutis a outras histórias que não sejam especificamente "A Bela e a Fera", ou mesmo a inclusão de Bela mencionando vagamente uma pintura com girassóis sobre uma mesa – poderia ser o quadro *Girassóis* (1889), de Van Gogh, embora seja necessário conhecê-lo –, são exemplos de referências intermidiáticas.

"A BELA E A FERA" E SUA REESCRITA

O consumo de contos de fadas tornou-se compulsório pela população ocidental especialmente após o século XX, quando a empresa Disney passou a adaptar tais histórias para animações que, a longo prazo, colaboraram para que praticamente toda criança exposta a tais filmes se tornasse consumidora assídua de enredos semelhantes. Vale lembrar que os contos de fadas não têm uma origem especificamente infantil, mas o vínculo com a primeira parte das nossas vidas se tornou tão forte no último século que, ainda que os pais não se interessem por contos do tipo, o rebento invariavelmente será exposto a ele.

Tais narrativas, como já exposto, são originárias da oralidade, advindo de culturas, sociedades e autores diferentes. Muitas delas, aliás, não têm um autor comprovado, justamente por serem, em retrospecto, uma composição de múltiplas pessoas – alguém cria, outra pessoa aumenta, um terceiro adiciona mais algum item, e por aí vai. Ainda assim, partes dessas histórias são vinculadas a escritores homens, como Giambattista Basile (1583-1632), na Itália, Charles Perrault (1628-1703), na França, e, na Alemanha, os irmãos Grimm (Jacob, 1785-1863, e Wilhelm, 1786-1859), que realizaram um trabalho de coleta e organização para compilar os contos em um grupo que classificamos hoje como "contos maravilhosos" ou "contos de fadas". Curiosamente, vale lembrar, a expressão "contos de fadas" foi criada por uma mulher: Madame Catherine d'Aulnoy, autora que fazia parte do grupo das "preciosas". O termo "preciosas" é usado para designar damas cultas dos séculos XVII e XVIII que fomentavam reuniões, em seus salões, sobre literatura, direitos femininos, dança, música, com produções literárias que tematizavam o amor e a mulher. Sobre os Grimm,

> É importante destacar que os irmãos Grimm nunca se referiram às suas histórias por meio da expressão

> "contos de fadas" ("*Feenmärchen*", em alemão), já que utilizavam uma terminologia proveniente do alemão arcaico "*Märchen*", que englobaria toda uma gama de narrativas caracterizadas como "contos populares", "contos folclóricos", "contos maravilhosos", entre outras (Almeida, 2021, p. 18).

"A Bela e a Fera" (2016), é o único conto vinculado à tradição que tem autoria associada a mulheres. São consideradas autoras da história Madame de Villeneuve (1740), que escreveu uma versão do romance com mais de cem páginas, e Madame de Beaumont (1756), que reestruturou o arquivo de Villeneuve e o reduziu – essa segunda versão é, inclusive, a mais difundida e a utilizada pela Disney para a adaptação da história.

Considerando apenas "Bela e a Fera" (2016), já é bastante impressionante que a narrativa tenha sobrevivido por séculos, assim como muitos outros contos o fizeram. Defende-se que tais histórias de caráter popular não foram as únicas; afinal, até hoje discute-se Homero, que advém da Antiguidade. Homero, no entanto, não é instituído no imaginário popular na infância, permanecendo em nossas mentes para além da fase adulta da vida – quando o faz, suas histórias são recortadas e reescritas, como a mitologia presente na Ilíada, que segue viva mais fortemente a partir de releituras.

A respeito do imaginário e como ele se abre ao aspecto dos contos de fadas, defende-se o entendimento de Patrick Charaudeau (2006), pesquisador que definiu o termo como um "universo de significações" (2006, p. 203). De acordo com ele, quando esse "universo" é partilhado por mais de um indivíduo, alastrando-se para sociedades inteiras, têm-se as tradições, as crenças comuns, as repetições culturais – como o Natal, por exemplo. O imaginário, para o autor, seria exatamente esse conjunto de concepções geradas em grupo, o resultado das interações entre pessoas, o ambiente e seus herdeiros.

> [...] imaginários estão ainda submersos no que se chama inconsciente coletivo, pois todas essas implicações complexas são tecidas ao longo da história, constituindo uma memória coletiva de longo termo que na prática é identificável apenas por uma abordagem histórica e antropológica (2006, p. 205).

Assim, quando observamos as crianças do ocidente expostas a histórias vinculadas ao que chamamos de "contos de fadas", em especial quando essa exposição é provocada a fim de gerar uma memória afetiva, o que se tem é um efeito de permanência. Isso porque seguimos consumindo narrativas semelhantes mesmo após a maioridade; um exemplo é o sucesso de bilheteria das versões *live action* desses contos, também da Disney.

Joseph Campbell (1949), um pesquisador que se aprofunda no assunto, defende que a permanência acontece porque, no fundo, todas as histórias que conhecemos são iguais. Para ele, existiria uma jornada do herói, ou seja, um caminho percorrido pelo protagonista que, mesmo sob enredos distintos, acabaria no mesmo lugar. A ideia da "jornada" envolveria sempre o personagem principal sendo privado de algo – fosse um objeto valioso, um ente querido, um amor –, de modo que o protagonista acabaria forçado a entrar em uma jornada para reaver esse dito "algo". Campbell reconhece que existem desvios na estrutura, porque o protagonista pode querer apenas vingança, não reavendo absolutamente nada; ou essa coisa perdida poderia nunca ter sido perdida, mas, sim, desejada. Não importavam, porém, os detalhes: para o autor, tudo correria sob o manto de uma estrutura única capaz de se desdobrar para caber em histórias diferentes. Ele denomina esse esqueleto como um "monomito".

Não à toa, é possível, até mesmo no século XXI, comprovar histórias que seguem essa jornada, como *Harry Potter* (2003), o filme *Star Wars* (1977), quadrinhos de super-heróis e outros.

Campbell destaca que os contos de fadas também teriam uma estrutura exclusiva, um monomito semelhante, mas ao mesmo tempo diferente do esqueleto encontrado em histórias com heróis ditos macrocósmicos. Para o autor:

> O herói composto do monomito é uma personagem dotada de dons excepcionais. Frequentemente honrado pela sociedade de que faz parte, também costuma não receber reconhecimento ou ser objeto de desdém. Ele e/ou o mundo em que se encontra sofrem de uma deficiência simbólica. Nos contos de fadas, essa deficiência pode ser tão insignificante como a falta de um certo anel de ouro, ao passo que, na visão apocalíptica, a vida física e espiritual de toda a Terra pode ser representada em ruínas ou a ponto de se arruinar (1949, p. 21).

Em uma percepção nossa (vinculada a uma pesquisa mais aprofundada na dissertação a ser defendida em 2025 pela presente autora), a permanência de contos de fadas em nosso imaginário seria tão forte na contemporaneidade que ultrapassaria a mera infância e permaneceria em nossa mente na fase adulta. Não temos apreço por filmes ou histórias adultas ou mesmo juvenis quando somos muito jovens, sem o exercício da leitura e da escrita – embora a televisão e a internet possibilitem, há algum tempo e sob certa medida, a atividade. Ainda assim, seríamos atraídos a contos de fadas quase compulsoriamente – até mesmo meninos, expostos a cantigas infantis, deparam-se com "Cinderela" ou "Branca de Neve" em meio aos "Três Porquinhos". Sem que percebamos, essa exposição nos leva a seguir consumindo, produzindo e reproduzindo essas narrativas na fase adulta.

Para exemplificar essa defesa, novamente destacamos "A Bela e a Fera" (2016), que se repete em histórias de sucesso como *Crepúsculo* (2008), a telenovela *Pantanal* (1990), o filme *A Forma da*

Água (2017). Mais do que isso, o monomito por trás da narrativa de Villeneuve é tão forte que era apreciado antes mesmo que a autora escrevesse o próprio romance, como observamos em *A Megera Domada* (2003), de William Shakespeare, que tem sua primeira publicação datada de 1594 (embora nesse caso seja um exemplo reconhecido de gêneros invertidos em relação aos protagonistas, assim como em *Pantanal*). O mito grego de Eros e Psiqué, ainda anterior, também colabora com a ideia da fortaleza do monomito.

Vinculando-se à ideia de intermidialidade do nosso tópico introdutório, é possível destacar que, se alguns desses exemplos são inspirados na narrativa que envolve o amor da Bela e da Fera, a maior parte classifica-se como referência intermidiática, porque a alusão é reconhecida, mas jamais comprovada – como acontece com adaptações diretas feitas pela Disney. O monomito está lá, conseguimos reconhecê-lo, mas é apenas porque temos a bagagem cultural para tal. Uma pessoa que não conheça a história de "A Bela e a Fera" (2016), por exemplo, poderia não ser capaz de fazer tal ponte.

Destacamos um exemplo especial de reescrita de "A Bela e a Fera" (2016) que muito exemplifica essa referência entre mídias. Trata-se do livro *Corte de Espinhos e Rosas* (2015), da autora estadunidense Sarah J. Maas. A história é, sob uma análise minuciosa – ou mesmo uma observação mais ampla, a depender de quem avalia –, uma clara reinvenção do conto de Villeneuve. Afirmamos tal fato principalmente pela admissão, pela própria autora, de que o livro foi inspirado na história francesa do século XVIII, mas também porque há passagens em que se observa essa relação. Vale lembrar que a obra em questão é um sucesso de vendas. *Corte...* desbancou o poderio de *Harry Potter* (2003) nas listas de mais vendidos pela primeira vez no século XXI (*O Globo*, 2022), o que mais uma vez comprova que seguimos consumindo as mesmas histórias.

Na narrativa de Maas, Feyre é a protagonista que representaria Bela, e Tamlin, por sua vez, seria o personagem equiparável à Fera. Feyre vive com a família na pobreza, tendo duas irmãs que se preocupam mais com as aparências e com o dinheiro do que com a comida, enquanto o pai, um homem falido, tem um problema em uma das pernas que o impede de trabalhar formalmente. A mãe das três não aparece, sendo dada como falecida. Todo esse contexto é igual ao da história da tradição, com exceção da impossibilidade de o pai trabalhar – no conto original, o pai é um homem apenas falido, que não tem enfermidades.

Maas tentou construir uma narrativa em que Feyre fosse uma mulher independente, e não submissa às regras sociais, como Bela poderia parecer aos olhos contemporâneos. Feyre é quem alimenta a família, mesmo sendo a caçula das três irmãs. É ela quem entra na floresta, inclusive no inverno, para caçar e tentar levar comida para casa. Um dia, no entanto, encontra um lobo extraordinariamente grande entre as árvores e hesita em atirar uma flecha para dar cabo do animal. Não porque lhe pareça perigoso – como dissemos, Feyre é uma mulher destemida, determinada a vencer a fome –, mas porque tem receio de que o tal lobo seja, na verdade, um feérico disfarçado. A protagonista, explica, em primeira pessoa, que os feéricos seriam seres mágicos, poderosos e temíveis que viveriam além do muro de Prythian, uma fortaleza invisível que separava o mundo dos humanos, de que Feyre faz parte, do mundo das criaturas sanguinárias de orelhas pontudas. Ela afirma nunca ter visto um feérico antes, mas conhece as histórias o bastante para saber que um ser daquela espécie seria capaz de se transmutar em um animal tão grande quanto o lobo que agora ela via entre as árvores.

A heroína, vencida pela fome, acaba por dar cabo do animal, levando a carcaça para casa para sanar as necessidades básicas da própria família. É nesse ponto que uma criatura gigantesca – Tamlin –, ainda maior que o lobo morto, invade o casebre da família,

exigindo explicações acerca da morte de um soldado seu – isso porque o animal que Feyre matou era, na verdade, um guarda de Tamlin. Em fúria e sob uma voz gutural, o monstro exige que uma vida seja paga pela outra, ou seja, informa à família que precisará levar Feyre embora. Em pânico, a protagonista acredita que o feérico na sua frente irá assassiná-la, mas pede que seja feito do lado de fora, e não dentro do casebre, a fim de que as irmãs e o pai sejam libertados da tarefa de limpar seus restos do chão. Tamlin então explica que não irá assassiná-la, mas condená-la a viver com ele em seu reino além da muralha. Ele afirma, inclusive, que chegou à casa de Feyre por causa da magia de um tratado antigo, que diz que uma vida deve sempre ser paga por outra no caso de um humano matar um feérico. A protagonista reflete sobre essa afirmação e, resignada, promete a si mesma que irá encontrar uma brecha no acordo.

O caráter de Feyre, que envolve a necessidade latente de elaborar um plano para fugir do ambiente cativo de Tamlin nos próximos capítulos, apenas para conseguir alimentar a família, atravessa os princípios de Bela. O exílio voluntário, aliado ao contexto familiar no qual a personagem se insere, aproximam-na da história da tradição, mas não sob a ótica do amor paternal, e, sim, sob um olhar quase feminista das motivações de Feyre. Não é o pai dela que comete uma infração e rouba uma rosa, mas a própria Feyre que o faz – não com a rosa, mas com o assassinato de um animal (embora o pai também não deixe de "matar" a rosa na história da tradição). Quando Tamlin invade sua casa exigindo explicações, ela se mantém firme e não permite que alguém tome seu lugar no posto de sacrifício – por mais que tal sacrifício seja uma vida toda longe dos entes queridos, e não a morte.

Mais à frente na história, Tamlin mostra que pode se metamorfosear, a qualquer momento e sob o próprio desejo pessoal, em um homem. No entanto, quando o faz, uma máscara de baile cobre seu rosto, uma espécie de cobertura que uma maldição o

impede de retirar. A maldição, inclusive, envolve uma sina com prazo de cinquenta anos: para se livrar dela, Tamlin precisa sacrificar alguém próximo (no caso, o soldado em forma de lobo) sob a mira de uma humana. Se conseguir que uma humana o faça, precisa ainda que a menina se apaixone verdadeiramente por ele, mesmo que sem ver por completo seu rosto. Só assim ele poderá se livrar da maldição que assola sua terra.

Na história contemporânea, é explicado que Prythian é dividida em sete reinos diferentes, chamadas de cortes. Cada corte é governada por um homem e tem uma alusão a uma estação ou posição solar: Corte Primaveril, Corte Outonal, Corte Invernal, Corte Estival, Corte Diurna, Corte Noturna e Corte Crepuscular. Tamlin é o líder da Primaveril, uma alusão ao jardim repleto de rosas do conto original. É a corte dele a mais próxima do muro que os separa do mundo humano, de modo que a viagem de Feyre até ali é longa e escura, mas não excessiva.

Além de tais pontos de congruência entre a história da tradição e a narrativa contemporânea, há menções iguais em ambas as narrativas. Elencamos uma delas. Tamlin, por exemplo, tem o cargo mais alto de todos em sua corte, ele é um líder chamado de "Grão-senhor". Na narrativa de Villeneuve (2016), a expressão "Grão-senhor" aparece em três momentos diferentes: a primeira delas é quando o pai de Bela é pego roubando uma flor do jardim da Fera para levar para a filha. A criatura aparece para interceptá-lo, e só sua presença já causa medo no patriarca, que clama por misericórdia. "Ah, grão-senhor! Tenha piedade de mim! Sou-lhe muito grato, acredite. Impregnado por tantas bondades de sua parte, não imaginei que essa ninharia pudesse ofendê-lo em sinal de respeito em um pedido por misericórdia" (2016, p. 66-67). Isso porque, àquela altura, Fera tinha acolhido o pai de Bela – um viajante que estava cheio de fome, frio e passava pelo local – sem que, no entanto, aparecesse para a visita, surgindo apenas quando a flor lhe fora roubada. A segunda passagem com a expressão

"Grão-senhor", inclusive, é na sequência, quando a Fera responde às palavras do visitante e nega o título que lhe é atribuído: "Cale-se, maldito falastrão, suas adulações e os títulos que me atribui não têm qualquer serventia para mim. Não sou grão-senhor, sou a Fera, e você não escapará à morte que merece" (2016, p. 67).

Já no fim do livro, quando a Fada (o termo é grafado assim mesmo, com letra maiúscula) responsável pela maldição do príncipe surge, a expressão aparece pela última vez, mas na voz da Rainha, a mãe da Fera. Nesse momento, Bela insiste em sua afeição pela criatura (agora não mais monstro) e expressa seu desejo em se casar com ela, e não com qualquer outro. Rainha, resignada, não quer que a realeza se misture com a plebe, embora tenha sido Bela a responsável por quebrar a maldição.

> Sim, Bela, devo-lhe tanto que é impossível retribuir; não imponho limites à sua vontade. Deseje com ousadia, cederei a tudo, exceto neste último ponto. Mas não sentirá muito a diferença. Escolha um esposo em minha corte. Por mais grão-senhor que seja, ele terá motivos para estimar-se feliz e, em consideração a você, reservarei para ele um posto tão próximo ao trono que pouca diferença fará (Villeneuve, 2016, p. 135-136).

Villeneuve poderia ter utilizado a expressão para designar apenas um indivíduo que expressa poder, por se tratar de um pronome de tratamento envolvendo respeito. Mas é a escolha de Maas que nos chama a atenção. A autora deliberadamente dá o nome de "grão-senhor" para um cargo de liderança em Prythian; não apenas qualquer cargo, mas o cargo de Tamlin e dos demais grão-senhores das cortes do continente.

É importante lembrar que, embora a expressão "grão-senhor" seja empregada em ambos os romances – o da tradição e o contemporâneo –, é necessário que se tenha lido o de Villeneuve

para se ter noção da repetição. Defendemos o conhecimento do monomito envolto em "A Bela e a Fera" (2016), e a percepção de que *Corte*... se trata de uma reescrita é notável, mas a associação direta desse tipo de resgate, o que configuraria uma combinação entre mídias, exige a leitura do conto original. Caso não se tenha lido, essas associações ficam no campo da sugestão, ou seja, da referência intermidiática.

Da mesma forma, é possível dizer que o plano de fundo da história contemporânea, envolvendo o contexto familiar de Feyre e Bela, poderia se configurar como um exemplo de alusão entre mídias, considerando-se que se trata exatamente do mesmo cenário: uma irmã mais nova que se distingue das demais por caráter, uma família falida, um pai que perdeu tudo e uma mãe falecida. No entanto, deve-se levar em conta que é necessário haver um conhecimento prévio acerca da história de "A Bela e a Fera" (2016) para se fazer essa associação. Uma vez que ela não é explícita, como o uso da expressão "grão-senhor", entende-se que se trata apenas de uma referência intermidiática. Isso prova que é possível que uma mesma história tenha, em si própria, mais de um exemplo ou tipo de associação entre mídias, dependendo de quem avalia ou lê a narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica da intermidialidade como estudo entre mídias, pode-se dizer que somos "soterrados" por influências, em especial na contemporaneidade, a todo instante – e isso ocorre de tal modo que o efeito se torna inapreensível; absorvemos esses "disparos" de modo compulsório, sem que possamos dar conta de cada um deles ou conscientemente analisá-los. A pesquisadora Irina Rajewsky (2012) tenta interpretar essas associações de modo a facilitar nossas interações com as mídias, embora reconheça que seu modo de classificar o assunto não o esgote.

Segundo Rajewsky, ao consumirmos, por escolha, um produto midiático e reconhecermos uma associação inesperada, podemos então fazer correlações que outras pessoas não fariam, reconhecendo alusões que, até então, poderiam ter sido pensadas ou não pelo autor daquele mesmo produto. Caso seja uma associação visível, inegável e dada, como uma menção direta, trata-se de uma combinação entre mídias, enquanto alusões não expressas são chamadas de interferências intermidiáticas. Há ainda uma terceira forma de reconhecer essa associação, verificada apenas quando um dado produto segue o mesmo princípio, apenas transmutando-se de formato, como o caso das adaptações cinematográficas ou romantizações.

No caso dos contos de fadas, sob a ótica de que compõem um monomito intrinsecamente associado à infância ocidental, ao menos na contemporaneidade, essa influência torna-se compulsória, uma vez que não é possível, a princípio, que uma criança fuja da exposição a tais histórias. Na fase adulta, a insistência em seguir consumindo narrativas que possuem o mesmo esqueleto seria uma prova disso, como observamos nas repetições de "A Bela e a Fera" (2016) em sucessos recentes, como *Pantanal* (1990; 2022) e *Crepúsculo* (2008).

Um exemplo dessa insistência de consumo e associação é o livro *Corte de Espinhos e Rosas*, que se tornou um *best-seller* mesmo sendo uma reescrita mais óbvia de "A Bela e a Fera" do que os exemplos anteriores. Ainda que haja quem diga que é uma reescrita quase "gritante", ainda é possível dizer que a maior parte da narrativa é um exemplo de referência intermidiática, e não uma combinação entre mídias, porque a associação poderia não ser captada por alguém que não conhece a história da tradição a fundo, embora, na contemporaneidade ocidental, isso seja impensável. Mesmo que a autora reconheça essa relação, é necessário ter conhecimento a respeito de tal declaração. Pode-se, sim, conhecer a história de amor de Bela e da Fera, mas ter noção de que o conto

original usa a expressão "grão-senhor", por exemplo, parece ser um detalhe tão específico que perceber seu uso envolveria uma combinação entre mídias.

Rajewsky e nosso trabalho reconhecem que uma mesma história – ou produto midiático – pode carregar, em si mesma, mais de um tipo de intermidialidade. *Corte...* não é o único exemplo desse fato, mas sua escolha comprova tal defesa e reforça que, a depender de qual bagagem se carrega, é possível perceber associações entre dois ou mais produtos, direta ou indiretamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme Weber Gomes de. *O apóstolo João e os irmãos Grimm: um diálogo judaico-cristão ou uma abordagem antissemita?* 2021. 263 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Unidade Acadêmica de Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2021.

BRUHN, Jørgen; GJELSVIK, Anne; HANSSEN, Eirik Frisvold. *Adaptation Studies*: new challenges, new directions. Londres: Bloomsbury, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução: Fabiana Komeso e Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, Belo Horizonte, p. 8-23, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493. Acesso em: 24 nov. 2023.

DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. Os caminhos da Intermidialidade no Brasil. *In*: RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MARTONI, Alex; DINIZ, Thaïs Flores Nogueira (org.). *Estudos de intermidialidade*: teorias, práticas, expansões. v. 3. Curitiba: CRV, 2022, p. 19-28.

GUIMARÃES, Ana Claudia. Escritora americana de Literatura de Fantasia desbanca a britânica J. K. Rowling, de Harry Potter. *Jornal O Globo*, 14 de fevereiro de 2022. Disponível em: https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/escritora-americana-de-literatura-de-fantasia-desbanca-britanica-jk-rowling-de-harry-potter.html Acesso em: 02 fev. 2023.

MAAS, Sarah J. *Corte de espinhos e rosas*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

RAJEWSKY, Irina. Intermidialidade, Intertextualidade e "Remediação": uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. *In*: DINIZ, Thaïs Flores Nogueira (org.). *Intermidialidade e estudos interartes*: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 15-45.

RIBAS, Maria Cristina. Momento incorpóreo e leitura sinestésica. *In*: RIBAS, Maria Cristina Cardoso; MARTONI, Alex; DINIZ, Thaïs Flores (org.). *Estudos de intermidialidade*: teorias, práticas, expansões. v. 3. Curitiba: CRV, 2022. p. 29-49.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006.

VILLENEUVE, Madame de. A Bela e a Fera. *In*: BEAUMONT, Madame de; VILLENEUVE, Madame de. *A Bela e a Fera.* Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 57-234.

A FORMAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL EM TEMPOS DA *BELLE ÉPOQUE* NO BRASIL

Jenny Iglesias Polydoro Fernandez

INTRODUÇÃO

A abordagem deste artigo refere-se a um breve percurso histórico sobre a circulação de narrativas literárias destinadas ao público infantil em fins do século XIX e início do XX, com foco nas mudanças ocorridas na capital da recente República instaurada no Brasil. Sob os ares da *Belle Époque*, movimento de influência francesa marcante na arquitetura e na vida cultural do Rio de Janeiro, apontam-se os primeiros esforços para a formação da literatura infantil brasileira atrelada a traduções e adaptações de textos oriundos da Europa, tendo este cenário sido modificado com a publicação de *Contos da Carochinha* (1894), de Alberto Figueredo Pimentel (1869-1914). Este escritor mudou os rumos das edições de livros para os pequenos leitores, pois a intenção não estava vinculada apenas aos objetivos moralizantes e às práticas pedagógicas, mas, sim, à produção de uma coletânea de histórias com as cores nacionais, num abrasileiramento dos contos europeus.

Nesta investigação, destaca-se, também, o papel dos jornais da época e da Livraria Quaresma Editora para a propagação dessa e de outras obras endereçadas às crianças no período entresséculos. Como aporte teórico, este trabalho baseia-se nas pesquisas de Coelho (1991), Lajolo e Zilberman (2019, 2022). Vale acrescentar,

ainda, que este texto está vinculado à pesquisa de doutoramento, ainda em desenvolvimento, intitulada: *A narrativa ficcional para crianças e jovens na obra de Luciana Sandroni, e que leitor se pretende formar!?*, orientada pela Profa. Dra. Regina Michelli (UERJ).

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL – AS PRIMEIRAS HISTÓRIAS...

No Brasil, a República mal se instalara e já se observavam demandas de uma sociedade que ansiava pela modernização de suas estruturas sociais e econômicas. O contexto era delineado pela euforia da *Belle Époque*, movimento artístico e literário francês que serviu de inspiração para as produções do entresséculos em diferentes lugares do mundo. Neste sentido, o advento tecnológico da fotografia e do cinema propunham novas medidas para a Arte e para a percepção da realidade. O entusiasmo pelo progresso e pela modernidade estava estampado na chegada dos primeiros automóveis e na abertura de cafés, teatros, livrarias, cabarés e bulevares, espaços que surgiam conforme avançava o processo de urbanização dos grandes centros.

Nos limites deste estudo, toma-se como referência a *Belle Époque* carioca, considerando a importância do Rio de Janeiro no posto de capital da Primeira República. Ganha relevo, então, o processo de reurbanização da cidade, empreendido pelo prefeito Pereira Passos (1836-1913). O projeto de modernização do centro do Rio pode exemplificar os contrapontos da busca otimista pelo moderno que agradava as elites, mas expulsava a população mais vulnerável para as áreas periféricas da cidade.

As reformas de Pereira Passos ecoaram por um Brasil essencialmente agrário, que assistia ao aumento da população urbana ainda sob os impactos de um longevo período de escravagismo e precarização dos seus modos de produção. Sob a égide do "Bota-

-Abaixo[1]", a ruína de estruturas arcaicas nas esferas sociais e econômicas foi o mote para uma significativa produção literária que circulou entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, momento investigado, neste texto, como "período seminal da modernidade" (Oliveira; Negreiros, 2020, n.p.). Se a urbanização intensa reconfigurou a dinâmica das cidades, ela também fomentou o crescimento de um público consumidor dos muitos produtos que as mudanças tão rapidamente determinavam. Vinculadas a esta questão, as campanhas pela instrução de crianças e jovens também se impuseram, e surgiu a necessidade de escrever para o público infantil, esforço de escritores e intelectuais para a criação de uma literatura infantil nacional, foco principal deste trabalho.

Até o final do século XIX, a produção literária destinada ao público infantil brasileiro resumia-se às traduções e às adaptações de textos publicados e impressos, principalmente, na França e em Portugal. Eram, em grande parte, recolhas de contos populares orais registrados por Charles Perrault (1628-1703), na França; pelos irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), na Alemanha; pelo escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), que também criou suas próprias histórias; além de Teófilo Braga (1843-1924), Adolfo Coelho (1847-1919), Consiglieri Pedroso (1851-1910), em Portugal. Ainda na direção das coletas de narrativas tradicionais, o intelectual brasileiro Sílvio Romero (1851-1914), apesar da vida dedicada à docência de Filosofia e do Direito, preocupou-se especialmente com a literatura brasileira. A primeira edição de Contos populares do Brasil veio à luz em Lisboa, no ano de 1885, e no Rio de Janeiro em 1897, narrativas coligidas diretamente da tradição oral, em que se verifica a importância dada tanto às histórias oriundas da cultura europeia, como às provenientes de origens indígenas, africanas e mestiças.

1 As reformas do "Bota-Abaixo" foi um plano de remodelação e "saneamento" para transformar a capital da República numa cidade moderna e higiênica, gerenciado e executado pelo prefeito Pereira Passos.

As primeiras iniciativas no campo literário para a infância no Brasil referem-se a Carlos Jansen (1829-1889), jornalista e educador, que se ocupou da tarefa de traduzir obras estrangeiras nas últimas décadas do século XIX, com destaque para a publicação de *Contos seletos das mil e uma noites* (1882) e *Robinson Crusoé* (1885). No entanto, é a partir da publicação, pela Livraria Quaresma Editora, de *Contos da Carochinha*, obra do escritor e cronista fluminense Figueredo Pimentel, que se registra o aparecimento das primeiras edições com linguagem e cultura mais próximas ao contexto brasileiro, marcando, assim, o início da formação de uma literatura infantil nacional.

O surgimento deste novo gênero literário no Brasil ocorre quando a literatura brasileira já tem um público leitor atento aos livros de Machado de Assis, José de Alencar e Olavo Bilac, escritores famosos e colaboradores de jornais de grande circulação na segunda metade do século XIX. A consolidação de um cânone literário brasileiro se alarga junto ao cenário social e econômico de um país que se esforçava por se modernizar, seguindo modelos ajustados aos ares artísticos e culturais da *Belle Époque* francesa. Em prol da urbanização necessária para acolher a burguesia como classe social em ascensão e o proletariado instalado na periferia das cidades, o crescimento das *urbes* também trouxe a valorização da instituição família e da convivência doméstica, sem tanta interferência do Estado absolutista. Sobre esta questão, Zilberman sustenta que "uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter a sua privacidade" (2003, p. 15), concedeu especial atenção à infância.

Assim, legitima-se a infância como um período formativo na vida de um indivíduo, e se garante o *status quo* almejado pela burguesia, maior interessada na manutenção das posições sociais a serem alcançadas pelas gerações futuras. A criança passa a ocupar um espaço de certa relevância na sociedade, ainda que sua ima-

gem esteja associada a um ser desprotegido, carente de olhares exclusivos para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Sobre o novo posto ocupado pela criança ao longo do século XIX, Nelly Novaes Coelho afirma que:

> a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para a sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual. E os novos conceitos de Vida, Educação e Cultura abrem caminho para os novos e ainda tateantes procedimentos na área pedagógica e na literária. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano (1991, p. 139).

Mais adiante em seu texto, Coelho complementa:

> Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para a leitura, isto é, para a sua informação sobre os mais diversos conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento) (1991, p. 139).

Para o consumo infantil, a indústria do entresséculos apostou no mercado de brinquedos, vestuários e livros, alavancando um novo nicho de mercado, principalmente, para escritores e editoras. No Brasil, a produção de livros literários para a infância é marcada pelo pioneirismo de Pedro da Silva Quaresma, proprietário da livraria e editora Quaresma, fundada em 1879, no Rio de Janeiro. A importância de Quaresma se revela, sobretudo, nos investimentos feitos em propagandas de coleções literárias infantis, em periódicos da época como a *Gazeta de Notícias* e *O Paiz*, jornais surgidos nas últimas décadas do século XIX, no cotidiano carioca.

Além da família, outro elemento edificante da sociedade burguesa do século XIX é a escola como instituição promotora do ideário burguês fortemente baseado no individualismo romântico, no trabalho e na industrialização dos mais diversos setores da economia. Coube ao sistema escolar normatizar as "boas" regras de convivência social e expandir os valores da classe dominante, ação pautada em concepções de ensino validadas pela pedagogia vigente. No Brasil já independente, desde a Constituição de 1824, se previa como dever do Estado a garantia do "ensino primário" para todos os cidadãos, porém, bem pouco se investiu na expansão do sistema educacional brasileiro, ainda elitizado e bastante excludente. Somente em fins do século XIX, a estrutura da escola brasileira passou por reformas de ensino com o objetivo de fortalecer a educação nacional em tempos republicanos, como afirmam Lajolo e Zilberman no livro *A formação da leitura no Brasil*:

> O novo regime adota medidas educacionais auspiciosas, criando em 1890 a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, junto com o Serviço de Correios e Telégrafos, cujo titular foi Benjamin Constant, professor da Escola Militar. Empreendeu-se a reforma da instrução pública, desde a primária e a secundária, no Distrito Federal, até o ensino superior, artístico e técnico, em todo o território brasileiro (2019, p. 208).

Nesta conjuntura, Pedagogia e Literatura para a infância desenvolveram suas bases atreladas uma à outra, com cartilhas e "livros de leitura" que se apresentavam como uma produção capaz de suprir as demandas do projeto de escolarização no início da Primeira República (1889-1930), incumbida de atender a uma jovem nação que acabara de abolir a escravização de pessoas negras e tinha seu eixo econômico em grandes latifúndios de terra e monoculturas. Era preciso modernizar as formas de produção,

diversificar as culturas agrícolas, urbanizar as cidades já inchadas por uma população desprovida de instrução e proporcionar, a uma parcela privilegiada, o consumo de bens culturais.

> Entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre a aristocracia rural e alta burguesia de um lado, ex-escravizados e trabalhadores rurais de outro, criam-se expectativas de emergência de um público comprador de livros. O consumo de livros espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram) (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 52).

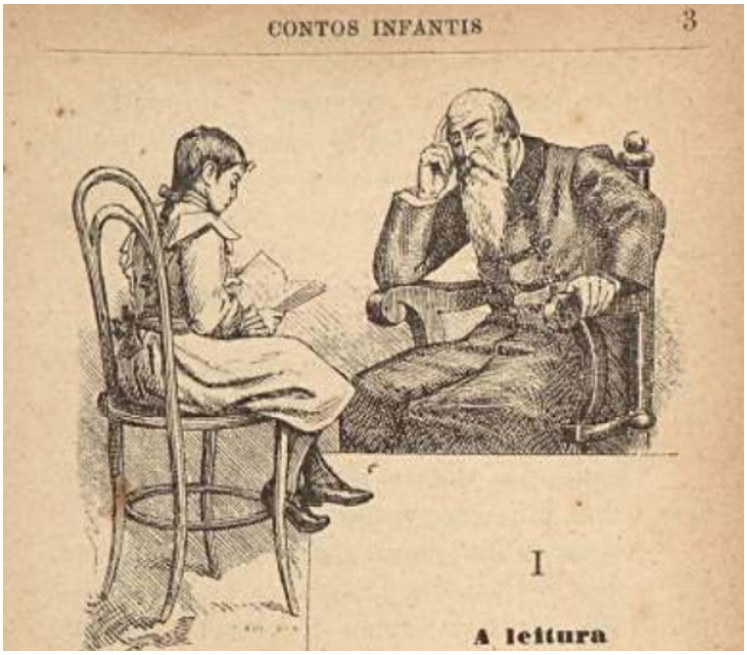
A necessidade da construção de escolas e da promoção de campanhas pela educação impulsionara o desenvolvimento do mercado editorial no Brasil, ainda muito incipiente, mas já com olhares voltados para a produção pedagógica e literária no Brasil republicano: "cartilhas e gramáticas portuguesas e francesas; primeiros 'livros de leitura' brasileiros (manuscritos ou impressos); métodos de aprendizagem da leitura e escrita; etc." (Coelho, 1991, p. 206). À escola, garantiam-se, ainda que sem frequência, significativas compras de exemplares feitas pela administração da então recente República, repetindo uma ação já realizada pelo governo monárquico. Ali, estavam os consumidores e os "alvos" de um projeto desejoso de uma "nacionalização do acervo literário europeu para as crianças" (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 60).

Dessa forma, a literatura infantil surge, no Brasil, vinculada às práticas pedagógicas vigentes encarregadas de ensinar a ler e escrever a um contingente expressivo da população: analfabeta

e com pouco acesso aos bancos escolares. O ensino das primeiras letras ainda contava com material manuscrito e carecia de gráficas e de editoras. Quanto à literatura para as crianças, as publicações resumiam-se, sobretudo, aos livros de leitura, "escritos pelos pioneiros, e que foram, no Brasil, a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças" (Coelho, 1991, p. 206). O cenário, até fins do século XIX, aponta para as adaptações e as traduções de clássicos europeus portadores dos ideais nacionalistas, revelados, principalmente, no purismo linguístico, amor pela pátria e culto das origens. Exemplo mais expoente desta produção está no poema *A Pátria*, de Olavo Bilac (1865-1918), publicado no livro *Poesias infantis*, no ano de 1904. Endereçado às crianças, o texto convoca os pequenos leitores a se orgulharem da terra em que nasceram, pois não haveria nação como a terra brasileira, imagem que circulou em lares e instituições escolares por sucessivas reedições da obra.

Entre os pioneiros da criação da literatura infantil brasileira, destaca-se a presença feminina das irmãs Adelina Lopes Vieira (1850-1923) e Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) com o lançamento da obra *Contos infantis* – em verso e prosa (1886). Trata-se de uma antologia de textos adaptados para o uso em escolas primárias do Brasil e aprovados por "decisão da Inspetoria Geral da Instrucção Primária e Secundária da Capital Federal dos Estados Unidos do Brasil, em 14 abril de 1891" (Editores,1910a, p. 5), informações colhidas no prólogo da segunda edição, com texto reproduzido na oitava edição, publicado em 1910 e selecionado para este estudo, que optou pela grafia original de todas as obras consultadas. Ainda nesse registro, é possível observar a importância dada às gravuras inseridas no livro "para maior aprazimento das crianças" (Editores, 1910a, p. 5), embora não seja possível identificar os autores dos desenhos (Figura 1).

Figura 1: Gravura do primeiro conto em prosa do livro *Contos infantis (8ªedição – 1910)*



Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Nacional.

Contos infantis apresenta histórias curtas, ora em verso, ora em prosa, e enredos simples, que retratam o cotidiano ameno vivido pelas crianças da época. As narrativas estão impregnadas pelo virtuosismo das boas ações que as crianças-personagens podem protagonizar, exemplificado no primeiro conto intitulado "A leitura". Neste texto, um velho general perde a visão, e sua neta o reanima com a leitura de histórias sobre guerras. A atitude bondosa da menina é reconhecida pelo avô, que adormecia feliz com a doce voz de Valentina. O conto encerra com uma lição sobre a importância de saber ler e fazer feliz uma outra pessoa e, ainda, disponibiliza um questionário com perguntas elementares para a fixação dos fatos ocorridos na história.

UM POUCO DE BRASIL NOS *CONTOS DA CAROCHINHA*

Em fins do século XIX, o lançamento da obra *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, ofereceu um novo rumo aos textos destinados ao público infantil em nosso país e pode ser considerada "a primeira coletânea brasileira de literatura infantil organizada com a expressa intenção de traduzir em linguagem brasileira os contos infantis que circulavam em várias coletâneas estrangeiras ou em traduções portuguesas" (Coelho, 1991, p. 2016). A edição, encomendada pelo livreiro Pedro da Silva Quaresma, fazia parte de uma coleção intitulada Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma (Figura 2) e reunia 61 contos populares recolhidos e adaptados ao nosso jeito de falar e de compreender aspectos culturais locais, influenciando, assim, toda uma cadeia produtiva do livro para crianças no Brasil.

Figura 2 – Folha de rosto de *Contos da Carochinha* – 25ª edição (1958)


BIBLIOTECA INFANTIL DA LIVRARIA QUARESMA

CONTOS DA CAROCHINHA

LIVRO PARA CRIANÇAS

Escolhida coleção de sessenta e um contos populares, morais e proveitosos, de vários países, traduzidos e recolhidos diretamente da tradição oral

POR

FIGUEIREDO PIMENTEL

VIGÉSIMA QUINTA EDIÇÃO

LIVRARIA QUARESMA EDITORA
RIO DE JANEIRO
1958

Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Nacional.

Sucesso entre os pequenos leitores, *Contos da Carochinha* povoou as mentes infantis ao longo das primeiras décadas do século XX e, para Leonardo Arroyo (2011), Figueiredo Pimentel se apresenta como instaurador de uma nova perspectiva para a literatura infantil mais afastada do pedagogismo e inclinada ao gosto popular. No prefácio da 25ª edição, publicado em 1958, destacam-se aspectos valorizados pelo editor que podem explicar a popularidade da obra e a importância dela como registro histórico da gênese da literatura infantil no Brasil:

> A presente edição é a vigésima quinta. A primeira, trazendo a data de 14 de abril de 1894, esgotou-se totalmente, em menos de um mês. Era uma pequena brochura de 200 páginas, contendo quarenta histórias. Tôdas as outras que se têm seguido hão sido muitíssimo aumentadas, revistas melhoradas e reformadas: gravuras e vinhetas foram intercaladas no texto, para mais entretenimento e diversão dos meninos.
>
> Tão grande número de edições, em pouco espaço de tempo, é a prova mais cabal da sua aceitação, o maior elogio que se lhe pode fazer. O público, os educadores, as mães de família, têm escolhido de preferência os Contos da Carochinha, reconhecendo que as crianças só podem encontrar nêles uma boa leitura, útil e agradável ao mesmo tempo (Editor, 1958, n.p.).

Em leitura atenta do fragmento destacado, observa-se que a primeira edição de *Contos da Carochinha* contava apenas com quarenta histórias selecionadas, intencionalmente, para agradar e entreter o público infantil a partir de "obras nacionais com uma linguagem mais aproximada da sua realidade, bem como de uma leitura não obrigatoriamente destinada à educação, embora os prefácios e as propagandas da obra estejam implicados em sistema educacional" (Duarte; Segabinazi, 2017, p. 323).

Na esteira desta obra, Figueiredo Pimentel publicou também *Histórias da baratinha*; *Histórias da avozinha*; *Histórias de fadas*; *Contos do tio Alberto*, *Os meus brinquedos*, *Teatrinho infantil* e outros títulos que contribuíram para um período de nacionalização da literatura produzida para a infância brasileira, importando dizer que as produções de Pimentel, ora adaptadas do repertório europeu, ora reescritas à moda brasileira, impulsionaram a popularização do livro infantil no Brasil, tornando a sua compra mais acessível, além de apostas na materialização das obras, que, aos poucos, incluíram gravuras e ilustrações, além de espaçamentos gráficos inovadores.

O termo "Carochinha" recorre à influência das histórias portuguesas de cunho fantasioso, às vezes, associada à imagem de uma mulher idosa e até comparada a uma bruxa. No imaginário popular, o diminutivo nos remete a uma velha barata cascuda e mal-humorada que está sempre em busca dos personagens clássicos da literatura infantil, considerados por ela fujões e desobedientes. Esta imagem foi eternizada no folclore brasileiro por Monteiro Lobato (1888-1948), em *Reinações de Narizinho* (1931), descrita como uma "baratinha de mantilha – a célebre Dona Carocha" (Lobato, 2014, p. 240).

Na historiografia da formação da literatura infantil no Brasil, Figueiredo Pimentel inaugurou uma nova orientação estética para as obras dirigidas à infância no Brasil, na busca pela formação de um público que também se constituía como leitor-consumidor. As traduções e adaptações das recolhas europeias e as "narrativas contadas pelas escravas que educavam a infância brasileira no século XIX" (Zilberman, 2009, p. 17-18) ganharam nova roupagem ao serem particularizadas e abrasileiradas pelo cronista fluminense.

PARA CONHECER O BRASIL: NARRATIVA DE VIAGEM!

Nas primeiras décadas do século XX, as produções literárias endereçadas ao público infantil brasileiro apostavam em narrativas com viés didático-moralizante que atendiam a um projeto sociopolítico engajado na idealização do país com o "compromisso de criar uma representação possível para a nacionalidade e para o que é ser brasileiro(a)" (Detoni; Ribeiro, 2023, n.p.). Nesta conjuntura, a exaltação da natureza profícua e do espaço rural representaram um mote importante para a composição da obra *Através do Brasil* (1910), do poeta e jornalista Olavo Bilac (1865-1918) e do médico e professor Manuel Bomfim (1868-1932).

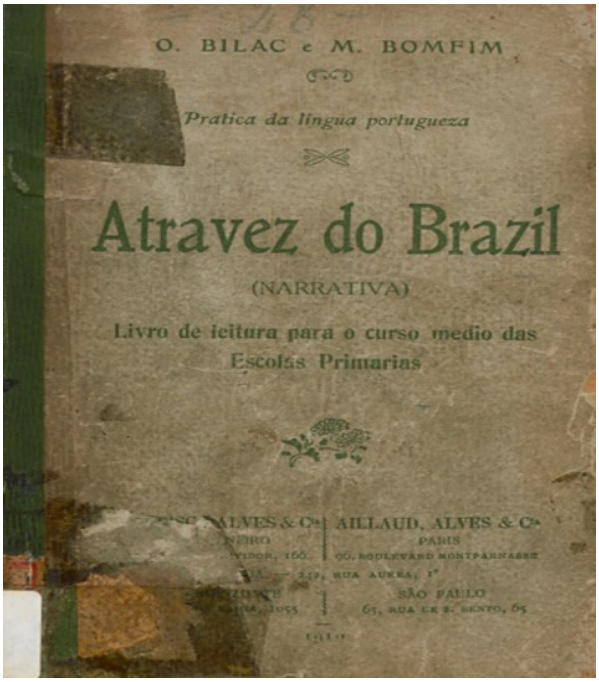
Inspirado, principalmente, no livro francês *Viagem através da França por dois meninos* (1877), de G. Bruno, pseudônimo da escritora Augustine Thuillerie, o livro *Através do Brasil* circulou com desenvoltura no meio escolar, tendo sido um dos grandes sucessos da literatura escolar brasileira até a segunda metade do século XX. Segundo Coelho (1991), se diferencia das publicações anteriores por apresentar uma novela com histórias encadeadas pelas experiências, a princípio, de dois irmãos órfãos que viajam pelo Brasil em busca dos parentes que lhes restariam. Nesta procura por familiares, os protagonistas Carlos e Alfredo recebem a ajuda do amigo sertanejo Juvêncio, conhecem toda sorte de lugares e de costumes dos mais variados cantos do país. A jornada, que tem como ponto de partida Pernambuco e, de chegada, o estado do Rio Grande do Sul, revela, no final do enredo, que o pai dos meninos não havia morrido e ele reaparece para novamente reunir a família.

As diferentes paisagens descritas no livro compõem uma espécie de mosaico com suas peças unidas por um fio narrativo alimentado pela intenção dos autores em traçar uma representação da nacionalidade brasileira. Numa análise bibliográfica desta obra, Lajolo e Zilberman destacam que:

> Com essa estrutura, torna-se extremamente fácil inserir no livro (e mesmo na narrativa) as lições de geografia, agricultura, história, higiene, como era a intenção dos autores [...]. Aparentemente, esse recurso tem a função de atenuar a aridez dos conteúdos propriamente didáticos pela sua imersão nas aventuras vividas pelas duas crianças, com as quais se espera que os leitores se identifiquem. Mas a grande lição do livro é a do civismo, do ufanismo, da brasilidade – sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação da natureza (2022, p. 66).

Para esta pesquisa, tomou-se como registro documental a capa (Figura 3) da 1ª edição de *Através do Brasil*, publicada pela editora Francisco Alves & Cia., em 1910. Leem-se algumas informações: as autorias, a finalidade de uso "(Prática da língua portugueza)", o título com a indicação de que a obra é uma narrativa, e não uma antologia de contos, seguido de especificação para sinalizar que é um "Livro de leitura para o curso médio das Escolas Primárias" (Bilac; Bomfim, 1910, capa), além da editora com seus locais de atuação (Rio de Janeiro, Paris, Belo Horizonte e São Paulo) e o ano da impressão, dados estes extraídos a partir da leitura da folha de rosto da mesma edição, já que na visualização do material revelou-se o desgaste da capa.

Figura 3- Capa da primeira edição de *Atravez do Brazil* (1910)



Fonte: Acervo Digital – Biblioteca Nacional.

A folha de rosto reproduz as mesmas informações contidas na capa, seguida de uma apresentação da obra escrita pelos autores com o seguinte título: "Advertência e explicação". Neste texto, Bilac e Bomfim garantem que *Através do Brasil* é o livro ideal para se ler nas escolas, nas classes de ensino primário e estaria perfeitamente afinado com a Pedagogia da época, adequado, portanto, ao ensino da língua e das regras gramaticais, mas também estimularia a inteligência da criança, sendo o professor o grande responsável pelo processo de aprendizagem, uma espécie de "enciclopédia ambulante". Segundo os autores, o mérito da publicação repousa, justamente, no fato de o livro não ser um aglomerado de informações díspares que poderiam desorientar o pequeno leitor.

No prefácio do livro, os intelectuais valorizam o conhecimento dos estados brasileiros em suas especificidades e apostam "na formação dos(as) meninos(as) no plano humanístico e a construção imaginada do Brasil como um todo coletivo distinto" (Detoni; Ribeiro, 2023, n.p.). Observa-se, também, um certo grau de hibridez no texto que conjuga informações históricas e geográficas acerca das regiões brasileiras, além da ficcionalidade da narrativa marcada pelas vivências dos personagens.

> Além de servir de opportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos que a criança, com a sua simples leitura, já lucrará alguma cousa: aprenderá a conhecer um pouco o Brazil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brazileira, – as suas gentes, os seus costumes, as suas paizagens, os seus aspectos distinctivos. E por isso escolhemos como scenario principal as terras do São Francisco, – o grande rio essencialmente, unicamente brasileiro (Bilac; Bomfim, 1910b, p. 7).

O destaque feito ao Rio São Francisco já se justifica pela importância econômica e cultural deste curso d'água para as populações de diversos estados nordestinos, mas especialmente, nessa obra, por simbolizar a busca pela brasilidade apoiada nos conceitos de civismo e ufanismo: "sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação da natureza" (Lajolo, 2022, p. 66). Por muitas gerações, esta narrativa de viagem alcançou um número expressivo de leitores, estando entre os títulos mais lidos na escola desde a sua primeira edição até a última em meados dos anos 1960, quando deixou de ser impresso. Foram mais de 40 edições e milhares de exemplares vendidos e distribuídos, revelando-se um sucesso de vendas e de adoções pelas instituições de ensino, fato que tem motivado muitos es-

tudos acadêmicos sobre a obra atualmente, corroborado pela sua reedição, em 2000, pela Companhia das Letras, com a organização da professora e pesquisadora Marisa Lajolo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem do século XIX para o XX mereceu especial atenção neste artigo, que objetivou pontuar aspectos importantes da nossa historiografia literária, no que se refere à formação da literatura infantil brasileira em tempos da *Belle Époque*. Alguns tensionamentos deste período foram mencionados para que se compreendessem as relações tênues entre o moderno e o antigo, o urbano e o rural, a vanguarda e o passado: pares que não se opõem, mas estão justapostos numa rede de experiências nos campos socioeconômico, artístico e cultural.

Vinculado ao conceito de infância, ao desenvolvimento da Pedagogia e à expansão do sistema educacional no Brasil do entressséculos está o surgimento de uma literatura, especialmente, endereçada às crianças, cujo marco inicial é a publicação de *Contos da Carochinha*, em 1894, por Figueiredo Pimentel. O que há de novo nos textos traduzidos e adaptados pelo cronista fluminense? Neles, a orientação estética ganha nova direção quando as cores locais ocupam espaço e popularidade, e as narrativas se afastam do contexto unicamente escolar. Margeando anseios de uma nacionalização do nosso acervo, também a jovem literatura infantil busca responder às questões sobre a brasilidade. Quem são, enfim, os brasileiros e as brasileiras?

Esta indagação fez parte de um projeto político e ideológico que permeou as primeiras décadas da República, carente de afirmação, não só como novo regime, mas também como porto seguro para as modernidades que batiam à porta. A industrialização chega tardiamente ao Brasil e elege alguns setores da economia criando uma via de mão dupla, pois se produtos eram comercializados,

havia a necessidade de formar um público consumidor cada vez mais especializado. Neste sentido, ressaltou-se o crescimento do mercado editorial, muito impulsionado pelas compras de cartilhas e "livros de leitura" pelo governo republicano. A editora Quaresma é precursora no lançamento de coleções literárias destinadas aos pequenos leitores, investindo, especialmente, na propaganda de livros anunciados nos jornais mais populares da época, tornando-os grandes difusores deste gênero literário.

Se, em suas origens, observam-se produções literárias com um viés, eminentemente, didático e moralizante, acrescidas nos primeiros anos da República de questões cívicas e patrióticas, a contemporaneidade revela textos emancipatórios e inovadores quanto à materialidade e às temáticas do livro destinado às crianças. Para compreender a trajetória da literatura infantil brasileira é fundamental retomar as primeiras publicações, tomando-as como documentos históricos e repositórios de uma memória cultural capazes de alargar as investigações sobre a história da leitura e da circulação do livro infantil no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.

DETONI, Piero; RIBEIRO, Paula. *Através do Brasil*: um livro que idealizou o país. *Outras Palavras*, São Paulo: História e Memória, abril 2023. Disponível em: https://outraspalavras.net/historia-e-memoria/atraves-do-brasil-um-livro-que-idealizou-o-pais. Acesso em: 01 set. 2023.

DUARTE, Cristina Rothier; SEGABINAZI, Daniela Maria. Figueiredo Pimentel: *Contos da Carochinha* e o nascimento da literatura infantil abrasileirada no final do século XIX. *Revista Soletras*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 312-328, jul/dez. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/30191/22321. Acesso em: 26 ago. 2023.

[EDITOR]. Prefácio. *In*: PIMENTEL, Figueiredo. *Contos da Carochinha*. São Paulo: Quaresma, 1958. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg298070/drg298070.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

[EDITORES]. Prólogo. *In*: VIEIRA, Adelina Lopes; ALMEIDA, Julia Lopes. *Contos infantis* – em prosa e verso. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, 1910a. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg15790/drg15790.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

[EDITORES]. Prefácio. *In*: BILAC, Olavo; BONFIM, Manuel. *Atravez do Brazil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia.,1910b. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_obrasgerais/drg20892/drg20892.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: histórias e histórias. São Paulo: Unesp, 2022.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, 2014.

OLIVEIRA, Fátima; NEGREIROS, Carmem (org.). *Belle Époque em perspectiva*. São Paulo: Intermeios, 2020.

PIMENTEL, Figueiredo. *Contos da Carochinha*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1958 [1894].

VIEIRA, Adelina Lopes; ALMEIDA, Julia Lopes. *Contos infantis* – em prosa e verso. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia, Editores, 1910 [1886].

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

CAMINHOS PARA UM LETRAMENTO RACIAL NA ESCOLA: A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO EM *MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA* E *AMORAS*[1]

Juliana Felix Henrique de Almeida Rego

INTRODUÇÃO

O letramento proporciona não só o acesso a determinado campo do conhecimento, ele permite também a construção da subjetividade do indivíduo. Assim, pensar a formação do leitor e os letramentos viabiliza refletir sobre um ensino decolonial e plural. Por sua vez, o letramento racial possibilita, para além do letrar-se, o reconhecer-se potente e em espaços variados, em especial, os de prestígio.

A proposta deste trabalho passa pela análise comparativa de duas obras – *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e *Amoras*, de Emicida –, considerando seus contextos de produção e, portanto, suas possibilidades e limitações. Da mesma forma, especula-se o potencial de formação de subjetividade que ambas as obras possibilitam e que ainda não foi possível mensurar seu alcance efetivo.

Para desenvolver tal estudo, é considerado aqui que as teorias literárias são uma forma racionalizada de ler uma obra e não estão isentas de ideologia, portanto, a teoria empregada é a da recepção,

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

dos estudos culturais e decoloniais. Além disso, considera-se o entendimento do que é literatura enquanto arte da palavra.

LETRAMENTO

Letramento, segundo definição de Magda Soares em *Letramento um tema em três gêneros* (2009), é a habilidade de usar a língua em variados contextos sociais, ao passo que ser alfabetizado é conhecer um código. Assim, é letrado quem desenvolve a habilidade de usar, de forma reflexiva ou crítica, a linguagem. Ser letrado não é algo exclusivo ao processo de aquisição da linguagem verbal. Existem letramentos variados que compreendem o conhecimento crítico sobre um determinado assunto.

O letramento racial é aqui associado a conhecer a origem do racismo e entender que se trata de uma construção histórico-social, mas não só. É também acessar conhecimentos acerca de cultura, história e ancestralidade do povo afro-brasileiro. O letramento racial na escola busca apresentar aos alunos conhecimentos negligenciados historicamente sobre a herança africana e apresentar uma subjetividade até então não explorada.

As práticas de letramento racial intentam mitigar essa negligência. Aparecida Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio quando apenas é promovida a manutenção de um discurso dominante que esvazia qualquer possibilidade de construção de uma subjetividade que respeita e inclui a diversidade tão cara à formação do povo brasileiro.

> [...] epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de

> deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (2005, p. 97).

Assim, práticas de letramento racial na escola pressupõem atividades que proporcionem aos alunos acesso a conhecimentos até então pouco ou nada explorados em atividades cotidianas do ambiente escolar.

A lei 10.639/2003 evidencia que este lugar de letramento racial é, por excelência, a literatura, a história e as artes, mas não exclusivamente. Portanto, é urgente a discussão acerca da literatura infantil e juvenil como elemento inerente às práticas de letramento racial na escola. Sabemos que por muito tempo a ausência de literatura que abarcasse essa temática foi um elemento de dificuldade na implementação da lei. A escolha e a oferta dessa literatura devem receber um olhar crítico dos profissionais envolvidos. Estes, por sua vez, também precisam ser letrados, o que sabemos ser outro ponto de dificuldade no cumprimento da lei.

LUGAR DE FALA

Regina Dalcastagnè, em *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado* (2012), faz uma análise sobre o lugar de fala ao revisitar alguns textos e escritores do século XX. Dalcastagnè nos apresenta dois lugares de fala e três formas diferentes de apresentar o negro na literatura do período destacado por ela.

O primeiro lugar de fala trata do olhar de fora e compreende o outro como exótico, isto é, a forma estereotipada de construção da personagem. Parte de lugares comuns e preconceituosos da representação do negro em oposição ao branco. A pesquisadora

define este autor(a) como uma pessoa branca de classe média que escreve para seus pares. Para ilustrar sua afirmação, ela cita três contos de Rubem Fonseca que retratam, cada um, uma personagem violenta. No conto "Passeio noturno I" e "Passeio noturno II", a personagem é um executivo que assassina pessoas com seu carro luxuoso, mas ele não é só isso. É um psicopata, *serial killer*, que por si já tem um imaginário de um determinado tipo de fora da lei, além disso, é uma personagem que detém algum prestígio social por ser pai, marido e ter um emprego formal. Outro conto, "Feliz Ano Novo", a personagem violenta é a representação, segundo Dalcastagnè, de um criminoso pobre. Nesse conto, um grupo de rapazes da favela invade uma festa de pessoas abastadas exibindo fuzis para assaltar, assassinar e estuprar. Notam-se nesses textos o estereótipo do bandido classe média e do bandido pobre.

A segunda forma de construção do outro é nominada por Dalcastagnè como crítica. Nela, a autora evidencia a dificuldade do(a) escritor(a) que está em seu lugar de privilégio de falar do outro. Contudo, aqui, o(a) escritor(a) foge da representação estereotipada e faz um exercício maior de tentar entender esta alteridade e a representa não como se a conhecesse plenamente, mas do lugar da observação, assumindo um posicionamento crítico como enunciador. Para exemplificar este ponto, ela cita o conto "Guarda noturno", de Renard Perez, no qual um escritor, que pode ser entendido como representação do autor, faz amizade com um guarda noturno. Nessa descoberta, há o estranhamento e o desconforto perceptível em ambas as personagens por se perceberem de origens diferentes. Entretanto, há também a descoberta do outro e o reconhecimento de respeito e admiração mútuos. Dalcastagnè também cita outros autores e outras narrativas que evidenciam essa mesma construção.

O terceiro ponto de partida na construção da personagem está no lugar de dentro. Nesta perspectiva, o narrador apresenta

uma construção de si, não mais do outro. É também a marcação da democratização do lugar do enunciador. Aqui a alteridade fala de si para seus iguais e para aquele grupo de prestígio, ou seja, há uma inversão de lugares. Contudo, o que essa inversão garante é apenas a diversidade de falas e a ampliação da subjetividade em construção no texto, não se exime de haver estereótipos ou construções de base preconceituosa. Dalcastagnè cita Maria Carolina da Jesus como exemplo desse lugar de fala. Em seu livro *Quarto de Despejo*, Maria Carolina de Jesus nos apresenta sua experiência ficcionalizada e mostra que o ato de narrar não está limitado a um único grupo de prestígio. Há boa literatura nos grupos de menor prestígio também.

Na literatura infantojuvenil é igualmente possível ver esses lugares de fala. Em *Literatura infantil: teoria, análise e didática*, de Nelly Novaes Coelho (2000), a autora destaca a importância da literatura infantil na permanência ou na reformulação de valores sociais.

> A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola (2000, p.15).

Assim, o caráter disruptivo da literatura (aquela sem adjetivo) também está presente nesta e é responsável por ajudar na formação subjetiva das crianças. A permanência de valores ou sua revisão passam pela forma como crianças se percebem na sociedade, ou seja, quais papéis sociais desempenham e desempenharão. Dessa forma, seja para entender valores sociais tradicionais ou novos, "É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens" (Coelho, 2000, p.15).

O acesso a variadas narrativas, com variadas personagens em lugares diferentes seja de prestígio ou não, é caro a essa formação, uma vez que, segundo Barbara Carine (2023), onde a criança não se vê, ela não se projeta. Para Coelho (2000, p. 17),

> Hoje, esse espaço [escola] deve ser, ao mesmo tempo, *libertário* (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence (2000, p. 17, grifos da autora).

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

A obra de Ana Maria Machado foi publicada na década de 1980, com ilustrações de Claudius, e recebeu reconhecimento por meio de premiações como: a menção honrosa concedida pela Bienal do Livro de São Paulo, em 1988, "Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio"; o prêmio *Melhores do Ano* da Biblioteca Nacional da Venezuela, em 1995; o *Altamente recomendável* da Fundalectura da Colômbia, em 1996; o *Melhor Livro Infantil Latino-Americano* concedido pela ALIJA da Argentina, em 1996; o *Prêmio Américas* na categoria Melhores Livros Latinos dos Estados Unidos, em 1997, e por fim, mas não menos importante, o *PRIX Octogone* da França, em 2004.

Esse reconhecimento coloca esta obra em um lugar entre os melhores livros da literatura infantil. Para além da premiação, sua temática é de fato importante e abre portas naquele contexto.

A década de 1980 no Brasil é muito importante politicamente, marca a volta da democracia após 21 anos de ditadura militar. Marca também a promulgação de uma nova versão da constituição que inclui questões relevantes da e para a nossa sociedade e que até então tinham pouco espaço nos debates políticos (mas elas estavam lá!).

Esse momento de efervescência nos debates sociais se reflete na produção literária, uma vez que literatura também é, entre outras definições, produto de uma sociedade. Assim, *Menina bonita do laço de fita* reflete uma das questões que até hoje mobilizam nossa sociedade: a construção do ser negro no Brasil. A autora faz nesta obra um exercício de valorização do ser negro dentro das possibilidades e limitações da década de 1980, e este livro foi então recebido pela crítica da época como uma obra antirracista.

Menina bonita do laço de fita é uma narrativa em prosa, com a presença de um narrador em terceira pessoa que nos conta sobre uma menina bonita que usa um laço de fita e da curiosidade de um coelho branco sobre ela. A história começa com "Era uma vez", o que nos remete imediatamente aos contos de fada e, em seguida, faz a descrição da menina personagem que nomeia a história.

> Era uma vez uma menina linda, linda.
> Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes.
> Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite.
> A pele era lustrosa, que nem pelo de pantera-negra quando pula na chuva.
> Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar (Machado, 2011, p.3).

É importante ressaltar a descrição, pelo olhar do narrador heterodiegético, da beleza da personagem negra, realçando, como aspectos positivos, as características definidoras de uma racialidade específica. Analisando um percurso histórico do protagonismo negro na literatura infantil brasileira, Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva (2020) consideram que "A literatura, assim como outras produções

artísticas, tende a refletir os valores e ideologias presentes na sociedade" (2020, p. 179). Portanto, personagens negros foram gradativamente ganhando espaço nas narrativas, assim como a sua representação foi sendo alterada ao longo da história: primeiro apareciam como subalternos e hoje como os heróis da narrativa. Da mesma forma, a representação da personagem-título parte de um lugar já conhecido: a representação fenotípica.

Na continuação, surge a personagem coelho branco, que é vizinho da menina bonita e que admira a beleza dela de tal forma que diz querer ter uma filha pretinha como ela. Contudo, o coelho não sabe como uma pessoa fica preta e a história se desenvolve com foco nesse interesse do coelho pela cor da pele da menina.

Apesar do nome da história ser *Menina bonita do laço de fita*, o foco narrativo da história compreende as ações do coelho branco em busca de entender a origem da cor da pele da menina. No decorrer da história, o coelho indaga a menina quatro vezes "Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser tão pretinha?" (Machado, 2011, p.8, 10, 12 e 15). Nas primeiras três vezes, o narrador nos revela que a menina não sabe o porquê de ter a pele escura e então ela inventa razões, como beber muito café ou comer muita jabuticaba ou ainda tomar banho de tinta. O coelho, tentando se tornar preto, experimenta realizar todas essas orientações e acaba por ser malsucedido: uma hora toma banho de tinta e a chuva leva embora a cor; outra hora come tanta jabuticaba que acaba com uma dor de barriga. Somente na última visita do coelho é que a mãe da menina ouve o questionamento e responde que a razão da cor da pele da menina é a ancestralidade: "A menina não sabia e já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela, que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse: — Artes de uma avó preta que ela tinha..." (Machado, 2011, p. 15).

As explicações da menina, a cada vez que o coelho faz a pergunta, nos remetem a lugares conhecidos do preconceito e nos

indicam uma tentativa de ressignificá-los. Esse movimento pode ser analisado como a construção da personagem negra estando a autora no lugar de fora, entre o exótico e o crítico, projetando, na construção da própria personagem negra, esse desconhecimento sobre sua história.

Assim, o exercício de atribuir novos significados é possível uma vez que a ideia de raça, segundo Stuart Hall, em texto publicado na revista Z (2022), nominado *Raça, o significante flutuante*, defende que "raça é um significante, e que o comportamento e a diferença racializados devem ser entendidos como fato discursivo e não necessariamente genético ou biológico [...] Não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou trans-historicamente" (2022, n.p.). Contudo, não se pode negar que esta tentativa de ressignificação passa por lugares sensíveis e muitas vezes dolorosos na construção da subjetividade dos leitores que, muitas vezes, passam pelas situações vividas pelo coelho, mas como uma reação à dor do racismo. A socióloga Michèle Petit considera: "É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito" (Petit, 2013, p.43), uma vez que as crianças encontram aí uma subjetividade na representação de uma personagem negra que não tem protagonismo, que não conhece sua história e é objeto de observação do coelho. Assim, retomando o que Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva (2020) afirmam: "O desejo de querer fazer parte de uma cultura ou de ser semelhante a indivíduos que têm os pertencimentos étnicos diferentes dos nossos pode acarretar na construção da baixa autoestima das crianças negras" (2020, p.181).

Outro momento de destaque é aquele em que o coelho chega à reflexão de que só nos parecemos com nossos parentes, remetendo à constituição genética: se ele queria, um dia, ter uma filha pretinha, ele precisava se casar com uma coelha preta. O que acontece na narrativa é que chegamos ao fim com o coelho casado, com

filhos numerosos e de variadas cores, e a tão sonhada filha preta, que anda com um laço de fita colorido no pescoço.

É possível perceber que há o exercício, ao longo da narrativa, de estabelecer as características fenotípicas do ser negro como fonte de beleza. Tal esforço atende às demandas da época e ainda vigentes, e se posiciona como antirracista por, consoante o modelo dos contos de fada que sempre caracterizam as princesas por sua beleza física ou bondade, criar uma personagem negra segundo os moldes de sua época.

AMORAS

Amoras, publicado em 2018, é um livro composto por uma narrativa em versos e rimas escrito por Emicida, conhecido *rapper* e compositor da atualidade e ilustrado por Aldo Fabrini. Nascido na zona norte de São Paulo, o poeta escreveu, além desse, outro livro de literatura infantil, o *E foi assim que eu e a escuridão ficamos amigas* (2020).

Em *Amoras*, a representação da personagem negra parte da construção feita pela reflexão do eu-lírico. O ponto de partida aqui é a intelectualidade ao refletir sobre o melhor lugar para estar um pensamento "que dança" (Emicida, 2018, n.p.). O eu-lírico tece uma narrativa na qual a subjetividade do ser negro é ampliada para além do fenótipo. Nesta obra, em relação à de Machado (2011), há a expansão das possibilidades valorativas na construção da personagem ao citar elementos de cultura, como a religiosidade por meio da explicação de quem é Obatalá e Alá.

Outro ponto da construção está apoiado na citação de personalidades do esporte, como Muhammad Ali, "Forte como um lutador no ringue" (Emicida, 2018, n.p.), que só é possível inferir devido à ilustração de Aldo Fabrini; da política e da intelectualidade, como Martin Luther King, "Gentil como Martin Luther King"

(Emicida, 2018, n.p.), e da luta e resistência histórica de Zumbi dos Palmares, "Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria: –Nada foi em vão." (Emicida, 2018, n.p.). O percurso por identidades ligadas a diversas áreas de atuação humana, personalidades de prestígio e reconhecimento sociais, auxiliam na construção de identidades negras afirmativas, contudo, vale a ressalva: falta a representação da mulher negra.

> A busca por representações positivas tem se tornado uma demanda de alguns grupos socioculturais, devido a sua capacidade de fomentar no imaginário social uma visão mais condizente a respeito das diferentes identidades. Nessa perspectiva, a literatura afro-brasileira se insere nesse campo de discussão para promover deslocamentos na apresentação dos personagens que outrora se encontravam estereotipados. Nesse sentido, destacamos a necessidade de incluir as infâncias negras no mundo literário, num lugar de protagonismo, para que os seus leitores possam também desenvolver a imaginação e a fantasia a partir de personagens que lhe são semelhantes (Silva; Silva; Silva, 2020, p. 178).

A menina chega à constatação sobre o valor de ser quem se é ao estabelecer uma comparação entre si e as amoras,

> Em um passeio
> com a pequena no pomar,
> explico que as pretinhas
> são o melhor que há.
>
> Amoras
> penduradas a brilhar,
> quanto mais escuras, mais doces.
> Pode acreditar.

> Então a alegria
> acende os olhos da menina;
> que conclusão incrível
> alcançou a pequenina?
> [...]
> Papai,
> que bom,
> porque
> eu sou
> pretinha
> também!
> (Emicida, 2018, n.p.)

Assim, a menina de *Amoras*, diferentemente da menina bonita do laço de fita, conclui que ser pretinha é estar entre as melhores. Nessa obra, a menina preta fala por si e é de fato protagonista de sua construção.

A obra não deixa de abordar a caracterização fenotípica do ser negro, mas os elementos que o caracterizam, como o cabelo e a cor da pele, são apresentados partindo de outro lugar, que não o exercício da ressignificação. O cabelo de nuvem e os olhos de jabuticaba dão origem aos pensamentos dos pequenos.

> E o pensamento dos pequenos,
> como surgem?
> Com olhos de jabuticaba
> e cabelos de nuvem.
> (Emicida, 2018, n.p.)

A obra contemporânea apresenta uma personagem ativa, que reflete e conclui por si:

> Assim, para além da denúncia do racismo, é indispensável possibilitar que os leitores tenham contato

> com distintos personagens negros desempenhando diferentes papéis e funções, exercendo atividades cotidianas, descobrindo belezas de cabelos e cores, afirmando uma identidade negra valorizada (Silva; Silva; Silva, 2020, p. 180).

A construção elaborada pelo poeta nos remete ao que Sonia Rosa (2021) preconiza acerca da literatura negro afetiva para crianças e jovens. Este conceito considera que a representação das personagens negras não pode perder de vista a humanidade e os laços de afeto, "a obra apresenta, em seu enredo, histórias diversas de vivências e experiências carregadas de carinho, ternura, abraços, laços de amizade, rede de afetos, acolhimento, risos, choros e alegria" (2021, p.7). A concepção de Rosa também não interdita o lugar ao considerar que não só escritores negros ou autodeclarados podem produzir esta literatura. Entretanto, pondera que autores e ilustradores negros contribuem para uma maior afirmação da identidade negra.

Na obra de Emicida, a afetividade se dá pela relação familiar entre o eu-lírico e a menina, além da própria linguagem poética, que auxilia na construção subjetiva da personagem apresentando um uso da língua que permite uma maior subjetividade linguística e deslocamento de significados para a construção dos efeitos de sentido.

ANÁLISE COMPARATIVA

Há entre as duas obras um espaço temporal de quase 50 anos. Nesse período, muito se discutiu em termos de desconstrução do racismo no Brasil. Pensadores revelaram o racismo estrutural e estruturante da nossa sociedade (Almeida; Ribeiro, 2019), o que possibilitou um amplo debate nacional sobre o tema. Em ambas as obras, há uma proposta antirracista delimitada pelos seus contextos socio-históricos.

Tanto a primeira quanto a segunda obra em análise giram em torno de uma personagem feminina negra. Na obra da década de 1980, apesar de ser a personagem que a nomeia, ela não age, está em segundo plano. A personagem que realiza as ações é o coelho branco, que a observa e indaga a menina sobre a cor da sua pele. A menina apenas existe e esta construção é muito simbólica e representativa de seu contexto de produção.

Já na obra contemporânea, a protagonista dialoga com seu pai em um passeio por um pomar. Desse diálogo, a menina conhece as amoras e ouve do pai que as melhores, as mais doces, são as mais pretinhas. Assim, por transferência e associação, ela fica feliz, pois associa a sua cor à das amoras e, por conseguinte, a estar entre as melhores. Dessa forma, há a construção de uma subjetividade que valoriza o ser negro para além de sua cor, mas sem desconsiderá-la.

No livro de Ana Maria Machado a menina não sabe o porquê de ser pretinha; no de Emicida, a menina elabora um raciocínio a partir da afirmação do pai de que entre as amoras, as mais escuras são as melhores.

A presença de frutas de cor escura é outro ponto em comum entre as obras. No poema de Emicida há a amora, que nomeia a obra, e a jabuticaba. A primeira é a fruta apresentada no contexto de doçura, "quanto mais escuras, mais doces" (Emicida, 2018, n.p.) além da afirmação "as pretinhas são o melhor que há" (Emicida, 2018, n.p.). A jabuticaba é a referência da cor dos olhos da menina. Na narrativa de Ana Maria Machado, a jabuticaba representa uma das possíveis origens da cor da pele da menina.

Nota-se em ambas as obras um lugar de fala. Na prosa de Machado, o lugar é o de fora, entre o exótico e o crítico, que busca não estereotipar o ser negro, mas desconstruir os lugares comuns de marginalização, de subalternidade, associados à população negra. Na obra de Emicida, o lugar de fala é o de dentro, o que nos

possibilita expandir a subjetividade do ser negro, acrescentando elementos que transcendem o fenótipo. Este lugar permite uma construção diferente de personagens e, por extensão, de subjetividades e a tão cara representatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas as considerações sobre as obras, fica agora a reflexão sobre como mediar essas leituras com nossos alunos. Coelho (2000) nos pontua que há livros mais adequados a determinadas fases de desenvolvimento das crianças, considerando seu "amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura" (Coelho, 2000, p. 32) em relação com sua idade cronológica. Portanto, o primeiro passo para pensar a mediação de leitura no processo de letramento é conhecer o grupo a quem se dirige.

Quando tratamos de grupos tão heterogêneos como o que encontramos nas escolas públicas, é especialmente importante considerar que são seres em construção e que, portanto, precisam do encontro privilegiado que a literatura proporciona com a alteridade e consigo, "Por isso a representatividade é tão importante: onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta" (Carine, 2023, p.20).

Para tal, é importante, ao mediar a leitura, contextualizar o livro. No caso do *Menina bonita do laço de fita* é importante incluir nos comentários, após ou durante a leitura, que a menina não é somente bonita fisicamente. O estímulo para isto pode ser a fala da mãe: "Artes de uma avó preta que ela tinha..." (Machado, 2011, p.15). Pode-se contextualizar a partir da ancestralidade e incluir outros elementos, em uma tentativa de preencher as lacunas que o atual contexto de recepção nos coloca diante dos olhos.

Já no livro *Amoras*, é muito importante valorizar a caracterização da protagonista, além de explorar os elementos de cultura afro-brasileira que lá aparecem, como as referências a Obatalá, Alá e às personagens negras como Zumbi e Martin Luther King.

Portanto, é importante encontrar a si no texto, mas não só, é preciso encontrar o outro. Um outro valorizado culturalmente e legitimado em sua potência. Esse encontro possibilita a humanização. Ser tocado por experiências diferentes das nossas nos torna mais empáticos e expande o horizonte de possibilidades dos nossos alunos. Os variados lugares de fala permitem uma maior pluralidade de narrativas, o que culmina na democratização dos espaços discursivos.

> Lembram-nos que é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor. As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto (Petit, 2009, p. 32).

Assim, a exploração é um possível caminho para um letramento racial na sala de aula. Só o conhecimento preenche o vazio da ignorância e transforma o preconceito em pontes para a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio; RIBEIRO, Djamila. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARINE, Barbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 10 jun. de 2024.

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

DALCASTAGNÈ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea*: um território contestado. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.

EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

HALL, Stuart. *Raça, significante flutuante*. Disponível em: https://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%ef%80%aa/. Acesso em: jun. 2024.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2011.

PETIT, Michèle. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Ed. 34, 2013.

PETIT, Michelle. *Os jovens e a leitura.* São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROSA, Sonia. *Literatura negro afetiva para crianças e jovens*. Disponível em: https://www.geledes.org.br/literatura-negro-afetiva-para-criancas-e-jovens/ Acesso em: jun. 2024.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O PROTAGONISMO FEMININO NA GÊNESE DOS CONTOS DE FADAS: AS PRECIOSAS E SUA TRAJETÓRIA

Karen Schuler

INTRODUÇÃO

As próximas páginas buscarão refletir sobre o protagonismo feminino na gênese dos contos de fadas. É importante buscar a voz das mulheres nas diferentes nuances que culminaram no surgimento dos primeiros contos de fadas escritos.

É possível notar a presença feminina nos primórdios de narradores orais, na origem das figuras feéricas e nas personagens das narrativas, sejam elas protagonistas ou não. Essa trajetória se evidencia na autoria escrita dos primeiros contos de fadas, cujas pioneiras procuraram, de certa forma, resgatar toda essa ancestralidade. Elas ficaram conhecidas como "preciosas" e tiveram papel de destaque na gênese dos contos de fadas, inclusive o termo que nomeia o gênero foi utilizado de forma escrita, pela primeira vez, por uma delas.

Infelizmente, as preciosas ficaram obliteradas no senso comum em relação a seus contemporâneos masculinos, até por terem sofrido severos julgamentos em sua época. Um de seus supostos críticos é Molière, embora um estudo mais cauteloso possa mostrar que talvez ele tenha sido mal interpretado, inclusive por elas próprias.

Atualmente é possível notar um resgate das produções literárias das preciosas, com traduções novas ou inéditas de suas narrativas. Esse fomento permite ressaltar a importância das vozes femininas na gênese dos contos de fadas, tal como se pretende fazer no presente trabalho, apoiado na dissertação intitulada *A metamorfose em "A Bela e a Fera": Villeneuve, Beaumont e Lispector* (Silva, 2023).

NARRADORES ORAIS

Marina Warner (1999) faz um estudo contundente dos narradores de histórias populares. A autora explora figuras diversas, majoritariamente femininas, que tiveram participação nessa constituição. Uma delas é a polêmica rainha de Sabá, figura pagã que age de igual para igual com o rei cristão Salomão, testando a inteligência de ambos por meio de charadas. Ainda é sugerido que a rainha teria membros inferiores bestiais, em decorrência de certa curiosidade acerca de seus pés, que talvez fossem anômalos. Vale lembrar que o pé é um elemento ligado à sexualidade e retomado em contos de fadas como "Cinderela": "Sabá, com seus enigmas, conhecimento secreto e sexualidade sugestiva, ocupa a mesma clave que a velha tola, maliciosa, cômica e até escabrosa, que mais tarde foi chamada de Mamãe Gansa na literatura infantil" (1999, p. 167).

Warner (1999) também explora o símbolo das aves na associação com as histórias populares que faz com que sejam chamados de contos da "Mamãe Gansa" ou da "Mamãe Cegonha". Segundo a pesquisadora, a metamorfose em pássaros já aparecia na mitologia clássica e, desde então, o sentido foi deslocado e fundido para a narradora de histórias orais como uma velha senhora e mexeriqueira:

> Os termos usados para os *contes* eram intercambiáveis, e o tom, na melhor das hipóteses, debochado, desdenhoso na pior, e tanto a imagem da gansa como a da cegonha mostram, quando examinadas, ser densamente formadas de crenças e fantasias. A gansa serve como uma criatura por excelência emblemática da tolice e, de modo mais específico, do ruído feminino, do falatório feminino. (1999, p. 83).

Vale salientar, no entanto, que as narrativas orais não eram necessariamente contadas por mulheres e, sim, por pessoas mais velhas. Logo, também existiam anciãos que as narravam, não sendo uma atividade exclusivamente feminina. Mesmo porque surgiram em torno da lareira nas "veillées" (vigílias):

> Tais reuniões ofereciam a homens e mulheres uma oportunidade de falar – de pregar – que lhes era negada em outras situações, como o púlpito e o fórum, e censurada e temida nas salas de fiar e à beira do poço. Aconteciam depois de terminado o dia, mas ainda não prefiguravam exatamente as horas de lazer hoje proporcionadas pela televisão ou pelo rádio – o trabalho continuava, principalmente na forma de fiação e de outras tarefas domésticas. (1999, p. 47-48).

Apesar disso, os contos de fadas ficaram associados à existência de uma figura feminina mais velha como narradora oral. Tanto assim o é que também foram chamados de contos da "Carochinha", uma suposta vovó, afável e acolhedora, que os narrava, incansavelmente, sentada em sua cadeira de balanço. Merege aponta uma possível razão:

> Esses anciãos podem ser de ambos os sexos, sendo os narradores homens frequentes (e até obrigatórios) em algumas culturas e situações. No entanto, a ima-

> gem da avó narradora a que nos referimos no início, a existência de uma "Mamãe" e não de um "Papai Ganso", deriva de uma tradição milenar segundo a qual, por força de sua permanência junto à moradia e aos filhos e netos pequenos, as mulheres se teriam tornado guardiãs da memória familiar e mesmo tribal, perpetuando-se em gerações de mães, avós e bisavós contadoras de histórias. De acordo com o local e a época em que viveram, essas mulheres foram encaradas como sábias, como bruxas ou como simples alcoviteiras. (2010, p. 17-18).

Segundo Warner (1999), a possível primeira aparição de velhas senhoras em um título é o poema *The old wive's tale*, de George Peele, escrito por volta de 1590. É uma peça cômica que mistura mitos clássicos, absurdos, alusões literárias, superstições locais, dentre outros aspectos: "A peça de Peele marca um momento na Inglaterra quando tal conto ou contos converteram-se em drama, quando os contos de fadas orais foram fixados em publicações para o divertimento do público" (1999, p. 39). A protagonista se chama Xantipa, nome da esposa do filósofo grego Sócrates, o que alude à importância que Peele confere às palavras, especialmente de uma voz feminina. "No enredo de fundo, uma velha *Gammer* conta a história. '*Gammer*' significa "vovó", a parceira do *Gaffer* [velho rústico], e as duas palavras tinham uma forte conotação de tagarelice" (1999, p. 39). Peele ainda compara uma mulher sem língua a um soldado sem arma, o que ratifica a relevância que o autor confere à fala feminina.

Já o primeiro uso depreciativo para o papel dessas mulheres aparece em *Górgias,* de Platão: "Trata-se de uma referência ao *mythos graós*, o 'conto das velhas', usado pelas amas para divertir ou assustar crianças" (Merege, 2010, p. 19). Segundo Warner (1999), Platão também se referia a tais narrativas como *tithon mythoi*, contos narrados por amas de leite, uma expressão traduzida para o alemão como *Ammenmärchen* no século XVIII.

Em seguida, aparece a senhora beberrona que narra o mito de Eros e Psique enquanto cuida de uma jovem sequestrada, em *O Asno de Ouro*, romance latino escrito por Apuleio, em torno do século II d.C. "Em latim, a expressão que Apuleio usa é, literalmente, 'um conto de velhas' (*anilis fabula*)" (Warner, 1999, p. 40). Warner ainda alerta que muito provavelmente George Peele tenha entrado em contato com essa narrativa e que isso pode ter influenciado na escolha do título de sua obra.

> A expressão "contos de velhas senhoras" era superficialmente pejorativa quando Apuleio a colocou nos lábios da velha grisalha que usou como narradora e continuou sendo, graças ao ato mesmo de validar a sabedoria popular das histórias enfatizando as velhas sábias que levaram a tradição adiante. Ainda é uma expressão ambígua em inglês: um "*old wive's tale*" significa uma tolice, um emaranhado de erros, um antigo modo de lograr a si mesmo e aos outros, conversa fiada, conto da carochinha. [...] Assim como ninharias, a expressão "mero contos das velhas senhoras" carrega conotações de erro, falso parecer, ignorância, preconceito e panaceia falaciosa – para curar dores de cabeça e corações partidos; similarmente "contos de fadas", enquanto termo pejorativo, sugere fantasia, escapismo, invenção, o consolo suspeito dos romances. (1999, p. 45).

Depois, na Idade Média, aumenta a frequência de velhas narradoras. Já no século XVII, muitas mulheres começaram a escrever contos de fadas na França, como será abordado mais adiante, justamente procurando reverter o efeito pejorativo que as narrativas de velhas senhoras possuíam.

Por fim, no século XIX, foram mulheres que forneceram grande parte das narrativas coletadas pelos irmãos Grimm, mais

precisamente, seriam duas suas principais transmissoras: "a velha camponesa Katherina Wieckmann, de prodigiosa memória, e Janette Hassenpflug, descendente de franceses e amiga íntima dos Grimm" (Coelho, 2012, p. 29). Segundo Warner (1999), Oscar Wilde, escritor irlandês que viveu no final do século XIX e que também produziu alguns contos de fadas, obteve influência parecida, uma vez que seu pai, médico, aceitava histórias como pagamento pela consulta de pessoas mais pobres, que eram, na grande maioria, mulheres. Assim como Andrew Lang, folclorista escocês, que também contou com a colaboração da esposa e de uma equipe de editoras para produzir suas obras. É preciso pontuar, no entanto, que esses coletores de histórias, educados e de elevada classe social, "distanciaram-se das vozes femininas, mesmo quando assumiam o comando delas" (Tatar, 2022, p. 187).

Tal percurso mostra que há um forte indício de caráter feminino na figura do narrador dos contos populares, que deram origem aos contos de fadas. Ainda assim, esse vestígio não é comumente destacado. "Embora os escritores e colecionadores do sexo masculino tenham dominado a produção e disseminação dos contos maravilhosos populares, estes frequentemente eram transmitidos por mulheres no ambiente íntimo ou doméstico" (Warner, 1999, p. 43). A figura de uma velha ridicularizada como narradora torna-se "uma máscara valiosa, semelhante à da feiticeira, que homens e mulheres podiam vestir quando queriam encontrar um modo de auto-expressão" (1999, p. 179).

É importante, no entanto, não esquecer a questão da recepção. Warner (1999, p. 49) aponta que "a relação entre a fonte autêntica e artesanal e o conto registrado em forma de livros para crianças e adultos não é simples", justo por tratarem de contadores de histórias e ouvintes diferentes. As narradoras da lareira não são as mesmas que as governantas e amas da casa-grande, do castelo, da cidade ou do campo.

A AUTORIA DOS PRIMEIROS CONTOS DE FADAS LITERÁRIOS

O início dos contos de fadas, como gênero próprio e característico, encontra representantes na Itália, com Giambattista Basile (156?-1632), e na França, com Charles Perrault (1628-1703). Mais tarde, no século XIX, na Alemanha, há os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, filólogos que estavam em trabalho de campo para criação de um mapa linguístico e também transcreveram muitos desses contos narrados oralmente, adicionando e excluindo personagens e passagens conforme lhes aprouvesse. Depois disso, o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875) igualmente passou a escrever contos de fadas. No que concerne ao universo brasileiro, Silvio Romero (1851-1914), Figueiredo Pimentel (1869-1914), Monteiro Lobato (1882-1948) e Câmara Cascudo (1898-1986) foram responsáveis pela coletânea de uma série de narrativas da tradição. Em Portugal, há Teófilo Braga (1843-1924), Adolfo Coelho (1847-1919) e Consiglieri Pedroso (1851-1910).

Nota-se, portanto, que praticamente não há nomes femininos associados ao cânone dos contos de fadas. Por mais que existissem mulheres que escrevessem o gênero, no senso comum, ficaram autores masculinos, embora a crítica do gênero tenha discorrido sobre a presença e as produções de mulheres. Talvez a fama dos escritores seja maior pelo fato de ter acontecido uma maior popularização dos contos deles. Vale lembrar que se refere à autoria no sentido de nome na capa dos livros, de escrita das narrativas em papel, pois, como já mencionado, entende-se que o berço desses contos está na narrativa oral. Além disso, é preciso ter em mente que "o cânone literário criado por uma elite teve de ser separado das histórias improvisadas e narradas por pessoas comuns, especialmente das velhas fofoqueiras e tolas" (Tatar, 2022, p. 190-191).

Charles Perrault ficou conhecido como iniciador da literatura infantil, embora seu destaque na corte francesa de Luís XIV fosse

como poeta e intelectual envolvido na *Querelle des anciens et des modernes* (Querela entre Antigos e Modernos), marco da decadência da Era Clássica. "Contra a postura de Racine, Boileau, La Fontaine e outros que defendiam o maior valor dos antigos clássicos latinos em relação aos modernos franceses, Perrault torna-se defensor dos últimos" (Coelho, 2012, p. 81). O marco histórico da Querela é a leitura de Perrault de seu poema *Le Siècle de Louis le Grand* (*O Século de Luís o Grande*), em 22 de janeiro de 1687 na Academia Francesa.

Para a professora Joan Dejean (2005, p. 47), "a batalha original entre Antigos e Modernos foi a principal linha divisória na história literária francesa, a marca do período que criou a necessidade de outras marcas de período". Uma das responsáveis pela criação dessa periodização literária, que culminou na forma de se entender a história da literatura como sucessão de séculos literários, foi Marie-Catherine d'Aulnoy, uma das preciosas, por ter produzido junto com Bernard Le Bovier de Fontenelle, em 1692, cinco volumes de *Recueil des plus belles pièces des poètes français depuis Villon jusqu'à M. de Benserade* (*Coleção das mais belas peças de poetas franceses de Villon a M. de Benserade*). "Portanto, do nacionalismo no qual Perrault fundou seu chamado para os literatos Modernos, foi criado o sentimento de uma tradição literária francesa" (2005, p. 48). Embora o papel de Perrault tenha sido fundamental, mais uma vez se nota como as mulheres ficam eclipsadas. D'Aulnoy também foi autora de obras que marcam o início de uma tradição literária, assim como de contos de fadas, mas pouco se fala dela em comparação a seu contemporâneo do sexo masculino.

Perrault chegou a expressar a ideia de que "para pensar como um moderno era necessário se pensar como uma mulher" (2005, p. 223). Logo, ele se envolvia também em outra causa, a feminista. Na verdade, para Dejean (2005), depois de um tempo, a maior preocupação dos antigos era a crescente influência das mulheres

e do romance, até pelo fato de a ascensão desse gênero literário estar associada ao início do declínio da tragédia, o mais defendido pelos antigos. "Aliás, foi graças a essa disputa feminista que ele [Perrault] escreveu seu primeiro conto resgatado das *fabliaux* populares: *A Marquesa de Saluce* ou *A Paciência de Grisélidis*" (Coelho, 2012, p. 82), em resposta a uma sátira contra as mulheres escrita por Boileau, conforme aponta Warner (1999, p. 202):

> Ao defender os contos de fadas, ele estava não apenas defendendo os contos das mulheres, mas também promovendo a literatura nativa 'moderna' contra os *Anciens*, que proclamavam a completa superioridade do grego e do latim sobre todas as coisas locais, vernáculas e de data comparativamente recente.

Além disso, é evidente que o objetivo de Perrault, ao resgatar contos da memória popular, era "valorizar o gênio moderno (francês) em relação ao gênio antigo (dos gregos e romanos), então consagrado pela cultura oficial europeia como modelo superior" (Coelho, 2012, p. 81). O interesse do autor era a valorização do nacional, da literatura popular, não necessariamente infantil. Ele publica, em 1697, *Histoires ou Contes du Temps Passé avec des moralitez* (*Histórias ou Contos dos Tempos Passados com Moralidade*) que ficou conhecido pelo frontispício Contes de la Mêre l'Oye (Contos da Mamãe Gansa), mas essa autoria é passível de controvérsias tendo em vista que poderia ter sido de seu filho Pierre Darmancour.

Vale ressaltar também que Perrault não corria o risco de ser confundido com sua própria narradora, preocupação com a qual suas contemporâneas tinham que lidar e que possivelmente tenha interferido na concepção estética e na recepção das narrativas delas. Um exemplo disso é abordado por Warner em relação a já citada Madame d'Aulnoy:

> Mas é pouco lida hoje em dia, paradoxalmente porque

> o estilo altamente refinado e rebuscado que escolheu, a eloquência afetada e floreada que desenvolveu, com o fim de afastar as críticas de que um material inconveniente estaria em mãos impróprias, tornou-se datado e tedioso comparado à concisão ligeira e bem-humorada de Perrault, que não precisava combater com tanto afinco a figura da sabedoria feminina, popular e aborígine, já que podia anexar Mamãe Gansa sem ser confundido com ela. (1999, p. 219).

Esse levantamento mostra que existiam madames e mademoiselles participando da criação do gênero na França dos séculos XVII e XVIII, assim como autoras de contos de fadas no Brasil no século XIX, embora as narrativas mais difundidas continuem a ser associadas à autoria masculina. Talvez a única exceção seja "A Bela e a Fera", cujas versões iniciais francesas, ambas do século XVIII, foram escritas por mulheres.

AS PRECIOSAS

No século XVII, na corte francesa de Luís XIV, havia um grupo de pessoas, formado principalmente por mulheres, que se reuniam em "salões" para lerem e produzirem discussões acerca de literatura e de direitos femininos. Elas formaram os salões das "preciosas", como ficaram conhecidas pela crítica da época em decorrência dos romances que produziam e que estavam em voga:

> Nessas reuniões, era moda a leitura de caudalosos "romances preciosos", derivados de elementos novelescos da Antiguidade clássica e do maravilhoso medieval, cuja matéria exuberante e fantasista-sentimental estava mais perto da "desordem" do pensamento popular do que da "ordem clássica" oficial. (Coelho, 2012, p. 82).

É do episódio de um desses romances preciosos que surge a "moda das fadas" na corte francesa. Marie-Catherine le Jumelle de Barneville, ou Madame d'Aulnoy, uma jovem baronesa, escreve "o romance precioso *História de Hipólito* (1690), em que existe um episódio, 'História de Mira', cuja personagem central é uma fada, espécie variante da maga celta" (2012, p. 84). Ela foi a primeira a utilizar o termo "contos de fadas" ao denominar suas obras com essa expressão: *Les Contes des Fées* (*Contos de fadas*) e *Contes Nouveaux ou Les Fées à la Mode* (*Novos Contos ou À Moda das Fadas*), publicados entre 1696 e 1697. Na mesma época, Mademoiselle L'Héritier, sobrinha de Perrault, publica *Obras Misturadas* com figuras feéricas, assim como conde Preschac, *A rainha das fadas*. Começou, dessa forma, a produção de "contos de fadas para adultos", expressão de Coelho (2012).

Além disso, é importante salientar o sucesso dessas narrativas na época em que foram publicadas: "O entusiasmo pelo conto de fadas literário atravessou o canal com mais rapidez do que muitos livros europeus hoje em dia, e D'Aulnoy era uma das autoras de maior sucesso" (Warner, 1999, p. 198). Ela só perde um pouco de seu prestígio com a tradução para o francês de *As mil e uma noites*. Ainda assim, alguns de seus contos de fadas continuaram famosos e sendo recontados, embora com muitas modificações ao longo do tempo. "Seu senso do grotesco e do satírico, sua efervescência, sua ironia, seu prazer inebriado pela invenção foram apagados nessas versões" (1999, p. 199).

A gama de narrativas que surge nesse contexto com a voga das fadas e do maravilhoso feérico perdura até fins do século XVIII (1785-1789), com a publicação de *Cabinet de fées ou Collection choisie de contes de fées et autres contes merveilleux* (*Gabinete das fadas ou Coleção selecionada de contos de fadas e outros contos maravilhosos*). Trata-se de uma coleção de contos de fadas e outros contos maravilhosos de vários autores, organizada em

41 volumes. Segundo Coelho (2012), a coletânea marca o fim da produção literária fantástica do século XVIII.

Segundo Warner, a ideia dos salões das preciosas teria iniciado com Catherine de Vivonne, a marquesa de Rambouillet, que começou a receber pessoas em sua própria casa por achar a corte rústica demais. Como anfitriã, fez inovações, como o convite para que seus convidados a visitassem em sua *chambre bleu*, um cômodo mais privativo:

> Nessa "corte alternativa", a dama deitava-se no *lit de parade* (leito de gala) de sua alcova com a expectativa de ser distraída e provocada, ouvir histórias reais e imaginárias, trocar notícias, debater e teorizar, especular e conspirar. A marquesa pedia que seus convidados se sentassem para conversar com ela a seu lado, na *ruelle* – "ruela" – o espaço entre a cama e a parede. A palavra "*ruelle*" passou a designar os salões que surgiram na cidade imitando o dela; seus frequentadores eram chamados *alcôvistes*, íntimos da *alcôve*. Tal organização do espaço social, ao mesmo tempo público e privado, era dirigida por mulheres e durou até a revolução. A palavra "*salon*", ela mesma, passou a ser usada somente depois dessa prática ter se extinguido. (1999, p. 76-77).

Os salões eram frequentados por mulheres que compunham a alta camada da sociedade. Outro dos mais famosos, ao lado do de Rambouillet, era o de Madeleine de Scudéry, primeira escritora a receber uma condecoração pela Academia Francesa. Como pessoas cultas, procuravam defender as narrativas advindas da cultura popular como testemunho da existência dos percalços da vida e de formas de evitá-los e corrigi-los.

Tanto assim o é que o primeiro conto de fadas a marcar o início do entusiasmo literário pelo gênero em Paris não tem o final

feliz esperado, com um casal unido. Trata-se do *"L'île de la felicité"* ("Ilha da felicidade"), escrito por Madame d'Aulnoy em 1690. Na narrativa, um príncipe da Rússia descobre, por intermédio do deus Eros, a existência de um local mágico de bem-aventurança. Depois de tanto insistir, consegue o auxílio do vento Zéfiro e, após uma série de percalços, finalmente alcança a ilha da felicidade, onde encontra uma princesa e se casa com ela. Passado um tempo, possivelmente depois da paixão, sente saudades de casa e quando pergunta à esposa quanto tempo estava ausente de sua terra natal, acreditando serem três meses, descobre que se passaram três séculos. Resolve, então, retornar à casa e, ao fazê-lo, encontra um velho pelo caminho. Era o Tempo, que esperava por ele, desde a partida do jovem príncipe.

As narrativas elaboradas pelas preciosas descrevem injustiças e projetam reparações e liberdades. Suas heroínas se metamorfoseiam, literal ou metaforicamente, porque mudam seus destinos, "movem-se por meio de combinações mágicas de palavras ou aparências, através de enganos verbais ou visuais" (Warner, 1999, p. 208). Além disso, as preciosas não criavam somente histórias com castelos, encontros amorosos e finais felizes. Pelo contrário, elas procuram transmitir a lição que aprenderam das histórias que escutavam das pessoas mais simples desde a infância. Elas "mediaram narrativas anônimas, a cultura vernácula popular que herdaram por meio dos contos de fadas, a despeito da impressão de ostentação aristocrática que suas histórias causam a princípio" (1999, p. 50). Mademoiselle de L'Héritier, sobrinha de Perrault, por exemplo, "defendeu o gênero precisamente porque transmitia a sabedoria antiga e pura das pessoas que o originaram – velhas senhoras, amas, governantas" (1999, p. 44). Mais do que isso, as preciosas transformaram o olhar desdenhoso para com os "contos das velhas":

> Conferiram ao gênero um valor diferente, e seu ato de identificação, ao se colocarem no lugar tradicional das velhas, transformou profundamente, à maneira

> do rompimento de feitiços nos contos, o status da narradora de histórias bem como o caráter e recepção dos próprios contos. (1999, p. 195).

As preciosas adotaram o *conte* (conto), desprezado pelos *académiciens* (acadêmicos) e desdenhado pelo *Dictionaire de l'Académie* (Dicionário da Academia Francesa) de sua época e, dessa forma, os contos de fadas literários surgiram como um gênero de protesto. Suas narradoras não eram velhas encurvadas, de origem simples, mas se apropriaram justamente dessa sabedoria popular, das histórias de suas amas e governantas para criarem um novo gênero, fortalecido pelo fato de serem cultas e de classes sociais mais elevadas. "Elas se viam como guardiães da linguagem, suas amas e modeladoras" (1999, p. 202). Logo, esses primeiros contos de fadas escritos pelas preciosas apresentavam dupla natureza: além de possuírem certa autenticidade oral, também eram fruto de uma linguagem rebuscada de autoras que tiveram acesso à nobreza. "A fonte próxima é feminina, plebeia e antiga, mas a origem é nobre, francesa, masculina e jovem" (1999, p. 207).

Além disso, os contos têm um tom ligeiramente cômico, "ironicamente apropriado para expressar os pensamentos de um grupo inferior" (1999, p. 196). Em certo sentido, assemelham-se com as fábulas e o gênero de Esopo:

> Embora L'Héritier tenha renunciado à associação com o conto esópico, suas colegas não a imitaram, e as características do gênero – didatismo, ironia e, não menos importante, animais como personagens – cruzam-se e coincidem em parte com o desprezado conto das velhas. (1999, p. 197).

Esses salões ainda contribuíram para uma importante consequência da citada querela entre antigos e modernos do

século XVII: a formação de uma opinião pública. Conforme afirma a professora Joan Dejean (2005), Jean Donneau de Visé utilizou o romance precioso mais conhecido do século XVII, *La princesse de Clèves* (*A Princesa de Clèves*), de Madame de Lafayette, frequentadora dos principais salões da época, como os da Marquesa de Rambouillet e de Madeleine de Scudéry, para organizar uma campanha publicitária de divulgação da obra em que levava, ao público, dilemas acerca do enredo. Assim, as questões literárias saíam dos círculos da elite acadêmica e se popularizavam. Criava-se um público leitor, que debatia assuntos literários. "Se desenrolou nos salões, naquela época, o cenário mais tradicional para a expressão pública da opinião literária" (2005, p. 92).

As preciosas se tornaram subversivas para ordem social do Antigo Regime. Elas entendiam que as mulheres poderiam ser livres e defendiam os direitos intelectuais delas. Rita Terezinha Schmidt (2017) problematiza que a escrita feminina frustra expectativas quando as mulheres não desenvolvem somente os temas esperados para seu gênero, como, por exemplo, a questão maternal: "O próprio ato de escrever, partindo de uma mulher, era considerado como um sinal de uma mente perturbada, um capricho que deveria ser convenientemente erradicado" (2017, p. 59). Não obstante, para muitos críticos contemporâneos das preciosas, a prática delas de se reunirem para leitura oral de obras literárias, além de jogos, danças e música, soava como algo superficial, uma forma de mulheres ricas gastarem seu tempo.

O comediógrafo Molière é associado como um desses críticos, tendo em vista peças em cujos títulos parece tratá-las de forma pejorativa. O exemplo mais proeminente é *Les précieuses ridicules* (*As preciosas ridículas)*. Um estudo mais aprofundado pode proporcionar, no entanto, reflexões acerca dessa suposta crítica do teatrólogo às preciosas.

AS PRECIOSAS E MOLIÈRE

O teatrólogo francês Molière é admirado pela escrita de peças cômicas, que satirizavam as pessoas de sua época, sobretudo os hábitos da corte francesa que, por exemplo, apreciava ver o despertar do rei Luís XIV, também conhecido por Rei Sol. Como aponta Paulo Rónai (1981), o próprio monarca encomendava peças a Molière, apesar da crítica social que evidenciavam. O rei lhe fornecia sugestões e até participava de algumas encenações. A proteção do soberano permitiu que Molière sobrevivesse a intrigas e desafetos, "porém salvação não isenta de inconvenientes, pois muitas vezes o teatrólogo tinha que escrever não o que desejava, mas o que lhe pediam, e mesmo isso improvisado, dentro de prazos mínimos" (1981, p. 10).

O comediógrafo também criticava os burgueses e suas tentativas de serem nobres. Muitos utilizavam o dinheiro que possuíam para comprar seu "sangue azul" por meio, por exemplo, do casamento de suas filhas com nobres falidos.

Molière foi o grande responsável, na França, por colocar a comédia no mesmo patamar de grandiosidade que a tragédia, respeitando as devidas diferenças entre ambos os gêneros. Antes desse escritor, segundo as três regras elaboradas por Aristóteles (2014) para construção de uma boa narrativa, só a tragédia era considerada valorosa. Na visão aristotélica, uma peça deveria respeitar três unidades: o tempo (deveria parecer durar 24 horas, não sendo nem muito longa nem muito curta); o lugar (não era aconselhável que mudasse muito de cenário); e ação (todos os pontos do enredo deveriam ser entrelaçados ao final). Molière aparece ao final do período do classicismo renascentista para mostrar que a comédia, tal como a tragédia, também pode se preocupar com a estética do texto.

Em *Les précieuses ridicules* (*As preciosas ridículas*)[1], encenada pela primeira vez em novembro de 1659, duas jovens provincianas, recém-chegadas da capital Paris, não aceitam as propostas de casamento de dois jovens fidalgos. Elas não conseguem entender por que os rapazes já falavam em contratos de casamento sem terem recitado poemas ou discursos acerca do amor, tal como ficaram acostumadas a ver nos salões parisienses. Já os rapazes, chateados com a recusa, resolvem elaborar um plano para se vingarem. Eles pedem que seus respectivos valetes se disfarcem e se apresentem às referidas damas como nobres. Apesar da falta de boas maneiras e de versos mal feitos pelos jovens empregados, as moças não desconfiam. Por fim, toda a farsa é esclarecida.

É interessante notar que Molière se apropria do nome do grupo das preciosas para nomear sua peça. Apesar disso, segundo Rónai (1981), o teatrólogo negou que se referisse às reais preciosas:

> Naturalmente os modelos apontados não se sentiam nada lisonjeados, e, embora Molière julgasse oportuno esclarecer na edição impressa zombar não das verdadeiras preciosas, apenas de suas imitadoras, essa ressalva não as deve ter paziguado. Além dos atores e dos diretores das companhias rivais, daí em diante elas também seriam inimigos do dramaturgo, à espera de uma ocasião para vingar-se. (1981, p. 16).

Com um olhar mais atento para o efetivo papel desempenhado pelas preciosas em sua época, parece não haver proximidade entre a representação do comediante francês e a realidade delas. Ao chamar as jovens provincianas de sua peça de "preciosas ridículas", Molière parece não atentar para a função social que as preciosas e seus salões possuíam.

1 Tradução de Sergio Flaksman. *In*: MOLIÈRE. *O médico volante; as preciosas ridículas e Os ciúmes do Barbouillé*. Tradução: Sergio Flaksman. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

O que o teatrólogo parece fazer é apresentar uma dualidade. Se, de um lado, considera as moças ridículas por serem tolas e confundirem nobres com empregados, por outro, elas também o seriam por buscarem amor e não só um casamento arranjado? Seriam ainda ridículas por serem provincianas querendo se igualar às damas da corte parisiense? Como uma grande obra literária, a peça de Molière apresenta mais de uma camada de interpretação.

Há ainda a possibilidade levantada por Rónai (1981) de que Molière criticava o esnobismo e não necessariamente as mulheres, embora haja uma referência clara no título. Nesse sentido, o que o teatrólogo ridicularizava eram as pessoas que tentavam ser algo que não eram, influenciadas pela visão que tinham do que seria frequentar a Corte, do que seriam boas maneiras. Isso gerou relações sociais com ar afetado, exagerado e, com isso, perdendo a naturalidade. Trata-se de uma questão levantada por Molière no século XVII e que se perpetua até os dias atuais. Ainda hoje, observa-se que há quem se preocupe somente com as aparências, com o parecer ser culto, belo, elegante, influente…

Apesar disso, fato é que essa e outras peças do teatrólogo como *L´école des femmes* (*Escola de mulheres*) e *Les femmes savantes* (*As sabichonas*) ficaram associadas a uma visão negativa das mulheres que buscavam aprimorar sua inteligência e serem cultas. Cabe uma averiguação breve de cada uma delas para ratificar se tal fama é procedente ou não. Vale lembrar que o objeto de estudo aqui não é a produção artística de Molière, razão pela qual não haverá uma análise aprofundada, nem a contemplação de diferentes nuances das narrativas, apenas uma visão geral.

No caso de *L´école des femmes* (*Escola de mulheres*), encenada em dezembro de 1662, um burguês sabe que precisará se casar, em algum momento, em decorrência da convenção social que espera isso dele e, por isso, decide sustentar uma jovem e mantê-la em um internato onde supostamente ela não entraria em contato

com as artimanhas do gênero feminino. Para o protagonista, todas as mulheres são ardilosas e traem seus esposos, sabendo eles ou não. Depois de uma série de reviravoltas, a moça se apaixona pelo amigo de seu tutor e, com o auxílio de empregados, consegue enganá-lo e ficar com seu amado. "A autenticidade de seu sentimento dá-lhe engenho para repelir com a dialética mais impecável as recriminações e imprecações de seu tutor num diálogo deslumbrante de espírito e comicidade" (Rónai, 1981, p. 22-23). Quem enganava quem, afinal? A jovem que, embora ingênua, descobre um sentimento verdadeiro ou o tutor que preconcebia como ela se comportaria antes mesmo de a conhecer, somente em decorrência do gênero a que ela pertencia? A peça é uma crítica clara à educação enclausuradora das mulheres, presente, ainda hoje, nas sociedades, grupos e famílias que ainda tentam ditar o que uma mulher deve saber ou não.

A comédia fez muito sucesso e, por isso, também foi alvo de demasiada crítica dos inimigos de Molière, que o acusavam até de plágio, além de grosseria, vulgaridade e imoralidade. Em razão disso, Molière responde aos ataques, alguns anos depois, encenando uma nova comédia, *La critique de l'école des femmes* (*Crítica da Escola das Mulheres)*, encenada pela primeira vez em junho de 1663:

> Na nova comediazinha eram examinadas uma a uma e refutadas com muita graça as acusações feitas à Escola das Mulheres por seus detratores. Naturalmente, Molière apresentava os adversários – uma preciosa, um ator cômico despeitado e um marquês de poucas luzes – como tolos, enquanto encarnava os defensores em personagens cheias de bom senso: um fidalgo e duas fidalgas, uma das quais, fingindo adotar os argumentos dos atacantes, lhes demonstrava o que tinham de absurdo. (Rónai, 1981, p. 23-24).

Já em *Les femmes savantes* (*As sabichonas*), encenada pela primeira vez em março de 1672, duas irmãs com gostos distintos são pressionadas a escolherem maridos. Uma é mais ligada à filosofia e deseja escolher seu futuro de forma mais racional, enquanto a outra é considerada mais próxima da arte, como sua mãe, que a estimula a optar por um poeta que frequenta a casa. Durante a narrativa, a primeira é considerada boba por não apreciar os poemas recitados, mas, ao final, o poeta mostra que só estava interessado no dote das jovens. Quem era a mais sábia, então? O tom é de destaque da frivolidade da mãe e da filha que se encantam pela arte sem de fato reconhecer o mau sujeito que as enganava, uma vez que até os versos que recitava eram cópias de outras obras.

Mais uma vez a crítica de Molière é ao pedantismo e não às mulheres que procuravam ser cultas. "As protagonistas são três mulheres da burguesia que ostentam erudição e distinção por julgá-las privilégios das classes elevadas. Não é o amor do saber que as inspira e sim um certo esnobismo" (Rónai, 1981, p. 52). O teatrólogo censura quem julga saber demais, mas não tem conhecimento de verdade, ou ainda, a falta de discernimento que não permite o reconhecimento do que é ou não erudição e cultura:

> Se a análise dos caracteres mereceu aplausos unânimes, houve quem criticasse a tese da comédia, na qual muitos viram uma tomada de posição contra a incipiente emancipação feminina. Alguns lembraram a *Escola de Mulheres* em que, apenas dez anos antes, o autor parecia defender tese diametralmente oposta, condenando com veemência um tipo de educação que visa manter as moças numa humilhante atuação de sujeição e ignorância. A nosso ver a contradição é apenas aparente: nos dois casos, Molière protesta contra excessos opostos, mas igualmente prejudiciais. Condenar o eruditismo ridículo de certas moças

> equivale tão pouco a opor-se aos legítimos desejos de ascensão da mulher. (1981, p. 53).

Diante da análise efetuada, Molière parece ter sido mal interpretado. Talvez ele estivesse mais para um dos apoiadores masculinos das preciosas, tal como o foi Perrault, do que um crítico a elas. Apesar disso, ficou conhecido como um censurador às preciosas e a seus salões, o que contribuiu para uma percepção negativa da atuação delas por seus contemporâneos e por outros que vieram depois.

A VOZ FEMININA

A concepção pejorativa em relação às mulheres se perpetuou e influenciou outras produções artísticas, além das literárias. Uma delas é um impresso francês de 1660 intitulado "*Le médecin céphalique*" ("O médico do cérebro"): "com o auxílio de um martelo e uma bigorna, ele forja novas cabeças para as mulheres que lhe trouxeram seus conterrâneos – maridos, principalmente – com o fim de convertê-las em esposas devidamente submissas" (Warner, 1999, p. 53-54). A gravura e suas variações pontuam como a mulher deve se comportar e, em geral, fomentam a criação de mordaças e outras engenhocas, que destacam o silenciamento desejado. "Nesse ponto, católicos e protestantes estavam de acordo: a loquacidade era um vício feminino, e o silêncio – que não era sequer considerado virtude apropriada para homens – uma das maiores riquezas que uma boa mulher devia cultivar" (1999, p. 56).

Oposto ao silêncio esperado e designado para as mulheres, o falar demais, o mexerico, torna-se um elemento característico delas, como algo frívolo e até perigoso, por poder ocasionar discórdia e intriga. "A tagarelice era percebida como um elemento dominante da tolice feminina e da propensão do sexo para fomentar tumultos" (Warner, 1999, p. 59). A reunião feminina, seja em

torno da lareira, seja no ambiente doméstico, provoca angústia, sobretudo masculina, pois elas abordavam os mais diversos temas, inclusive os considerados tabu:

> As questões são práticas e muitas vezes eróticas; o grupo de matronas – de velhas senhoras – receita remédios para impotência, espancamento de mulheres, bebês indesejados; interpreta sonhos, augúrios e presságios do tempo, recomenda poções do amor, aconselha como cuidar dos animais, prediz o futuro – tarefas todas intimamente relacionadas com processos naturais. Este era, é claro, o domínio das parteiras, despenseiras – e feiticeiras. (1999, p. 63).

Além disso, há o fato de que a língua feminina também esteve associada ao mal em decorrência do episódio bíblico no qual Eva convence Adão a comer o fruto proibido, o que teria levado ao pecado original. A fala feminina se associou a uma espécie de sedução evocada pela mulher, algo que se refletia em seus corpos. "As palavras da mulher misturam-se às artimanhas femininas – a beleza e a expressão andam de mãos dadas" (1999, p. 57). Não é à toa que a fala em demasia ficou associada à imagem de uma mulher velha. "No século XVII, a forma externa da velha tagarela já se estabelecera como uma alegoria de transgressões femininas, desobediência, opinião própria, ira, língua afiada, em suma, falta da submissão que os homens desejavam e exigiam" (1999, p. 69).

Outro ponto em destaque é que o corpo velho e cansado da mulher também está ligado à infertilidade. "Consequentemente, o corpo da mulher infértil, quando invocado como corpo, expressa forçosamente uma dimensão pervertida do natural, torna-se transgressivo em si mesmo, objeto de escárnio e medo" (1999, p. 74). Muito possivelmente foi essa associação que contribuiu para que bruxas tivessem sua imagem ligada à de mulheres velhas e feias, enquanto as fadas, à de lindas e deslumbrantes.

Vale destacar ainda que os *gossips* (mexericos), em sua origem, também eram as festas de batizado, locais onde surgiam laços familiares. Warner (1999) aponta que talvez seja essa a origem das fadas madrinhas, além de figuras bíblicas, como Santa Ana, avó de Jesus Cristo e mãe de Maria. Logo, é nessa tagarelice das mulheres que está a gênese de figuras presentes nos contos de fadas. "Difamação, escândalo, boatos, todos os aspectos dos mexericos reaparecem metamorfoseados nos enredos dos contos de fadas que destacam madrastas malvadas, falsas noivas, ogros vampiros e noivos predatórios" (1999, p. 76). Além disso, conforme Warner, é justo no falatório que os pesquisadores enxergam o cerne da narração de histórias:

> Há vários fios nessa teia de associações em torno das mulheres como mexeriqueiras que, quando reunidos, revelam a figura emblemática da narradora de histórias. As mulheres dominavam as redes domésticas de informação e poder; o bairro, o vilarejo, o poço, os locais de lavagem, as lojas, os bancos de igreja e as ruas eram sua arena de influência, e não apenas o ambiente doméstico. (1999, p. 60).

Foi igualmente no mexerico que as preciosas encontraram um campo de batalhas favorável para combaterem seus inimigos, para lutarem contra os preconceitos de sua época e remodelarem os valores e o convívio social. "A cultura dos salões na segunda metade do século XVII fomentou a arte da conversação como uma das habilidades fundamentais da civilização" (1999, p. 76). As *ruelles*, criadas nos salões das preciosas, transformaram a tagarelice em uma arte da comunicação, em uma perspectiva da narração de histórias. "Se as *académies*, que controlavam a palavra escrita, eram dominadas por autores e pensadores do sexo masculino, as *ruelles* eram a esfera das mulheres, onde presidiam a palavra falada e seus usos" (1999, p. 77).

Essas representações apontam como o modo de viver das preciosas desafiava e incomodava as convenções da época. "A *Querelle des femmes* (querela das mulheres) nesse estágio era feroz, mas nem sempre desagradável" (1999, p. 54-55). De certa forma, é um bom sinal, pois evidenciava uma explosão de debates acerca do direito das mulheres, especialmente de expressarem suas opiniões:

> Ocupando uma posição de influência, como anfitriãs na sociedade parisiense, elas criticavam os casamentos arranjados e o mercado de esposas dinástico e social, procurando cultivar relações igualitárias e amistosas entre homens e mulheres, trocando ideias numa atmosfera de sofisticação literária e artística. (1999, p. 54).

Dessa forma, o critério para escolha do parceiro poderia ser o amor e não mais uma escolha arbitrária de algum parente ou tutor homem. O final de suas narrativas nem sempre tem um fim feliz com um casamento por amor, mas os contos de fadas que criticavam a instituição matrimonial foram eclipsados por aqueles que a celebravam, utilizando os finais felizes como propagandas para casamentos:

> A revolução social que instituiu o casamento romântico e camaradesco como a norma alterou de modo irreversível a recepção de tais romances, e ironicamente transformou o exame que certas mulheres faziam de sua sorte matrimonial em propaganda materialista para se fazer um bom casamento. (1999, p. 313).

Felizmente, cada vez mais o papel das preciosas vem sendo revisitado. Um novo olhar mostra como elas formavam um grupo

de produção e fomento à cultura de sua época. Além disso, procuravam lutar contra algumas regras sociais como as que lhes impediam de escolherem seus próprios maridos. Não se tratava somente de um sonho de amor romântico, mas de exporem suas angústias ao terem seus casamentos arranjados como um contrato de negócios por seus pais ou representantes legais. O eixo condutor das narrativas passava a ser o amor e a mulher. "O romance conservador do casamento e do conforto material usurpou o protesto apaixonado de toda uma geração de nobres francesas contra a servidão do matrimônio dinástico e da inanição mental" (1999, p. 201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escritora Virginia Woolf, em 1928, quando convidada a falar sobre literatura e ficção, profere a marcante declaração: "uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio se quiser escrever ficção" (2014, p. 12). A autora evidencia a necessidade de meios e ambientes adequados para o ato de ficcionalizar e o quanto isso é mais difícil para as mulheres, que precisam dividir sua atenção com outros assuntos, sobretudo domésticos, ou não possuem remuneração suficiente para se manter, precisando depender financeiramente de outrem. Se é uma situação que permanece complexa e desafiadora nos dias atuais, na época de surgimento dos contos de fadas literários era ainda pior. Ainda assim, havia um grupo de mulheres que se reuniam em salões literários e escreviam. Eram as preciosas.

Elas não só se dedicavam a escrever, como procuravam resgatar a oralidade de narradoras femininas. Com isso, é possível perceber que os contos de fadas carregam a ancestralidade de vozes femininas, seja de forma explícita ou não. Elas estão presentes nas figuras feéricas, nas personagens, nas narradoras e na autoria escrita, ainda que por vezes tenham sido obliteradas em

detrimento de um padrão masculino. Afinal, como já salientava a escritora francesa Simone de Beauvoir, a construção sociológica e histórica da mulher é feita de forma que "o homem é o sujeito, o Absoluto, ela [a mulher] é o outro" (1980, p. 10).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Poética. *In*: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 17-52.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*: símbolos – mitos – arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

DEJEAN, Joan. *Antigos contra modernos*: as guerras culturais e a construção de um *fin de siècle*. Tradução: Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MEREGE, Ana Lúcia. *Os contos de fadas*: origens, histórias e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

MOLIÈRE. Les précieuses ridicules. 1 In: MOLIÈRE. *Théâtre complet* : Tome Premier. Paris: Éditions Garnier Frères, 1962, p. 189-249.

MOLIÈRE. L'école des femmes. In: MOLIÈRE. *Théâtre complet* : Tome Premier. Paris: Éditions Garnier Frères, 1962, p. 401-472.

MOLIÈRE. La critique de l'école des femmes. In: MOLIÈRE. *Théâtre complet* : Tome Premier. Paris: Éditions Garnier Frères, 1962, p. 477-512.

MOLIÈRE. Les femmes savantes. In: MOLIÈRE. *Théâtre comple t*: Tome Deuxième. Paris: Éditions Garnier Frères, 1962, p. 675–749.

RÓNAI, Paulo. *O teatro de Molière*: conferências pronunciadas em 1973 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.

SCHMIDT, Rita Terezinha. *Descentramentos/convergências*: ensaios de crítica feminista. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SILVA, Karen Cristina Schuler da. *A metamorfose em "A Bela e a Fera"*: Villeuneuve, Beaumont e Lispector. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19352. Acesso em: 22 abr. 2024.

TATAR, Maria. *A heroína de 1001 faces*: o resgate do protagonismo feminino na narrativa exclusivamente masculina da jornada do herói. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cultrix, 2022.

WARNER, Marina. *Da Fera à Loira*: sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução: Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução: Noemi Jaffe. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

UXA, ORA FADA, ORA BRUXA E *MANUAL DE BOAS MANEIRAS DAS FADAS,* DE SYLVIA ORTHOF: PERSPECTIVAS TRANSGRESSORAS

Marcelle Anacleto Fernandes

INTRODUÇÃO

Sylvia Orthof ocupa um espaço incomparável na literatura infantojuvenil brasileira, com diversas obras premiadas e selecionadas como altamente recomendáveis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A produção bibliográfica de Orthof é bastante completa, a autora arriscou-se em diferentes gêneros, em temáticas diversas, em irreverentes abordagens e para variadas faixas etárias.

Sua obra, vasta e multifacetada, é importante não somente para a literatura, mas também para as pesquisas acadêmicas, ao servir como material de análise para inúmeros trabalhos científicos no campo linguístico e literário. Orthof é, sem dúvida, fonte de inspiração para escritores, pesquisadores e admiradores da literatura, deixando um grande legado à cena literária infantil brasileira ao imprimir a sua marca transgressora em toda a sua produção bibliográfica.

Nas obras de Orthof, as fadas são protagonistas recorrentes. A autora incorpora com bastante frequência figuras relacionadas ao universo mágico das fadas, onde essas personagens desempenham diferentes papéis e características e, na maior parte das vezes,

tendem a apresentar comportamentos transgressores, desafiando os estereótipos femininos tradicionais associados às fadas e, por vezes, também às bruxas.

Para comprovar tais afirmações, é proposto, neste trabalho, recorte de minha dissertação intitulada *Com a palavra, as mulheres*: a representação da emancipação feminina nas obras de Sylvia Orthof (2023), a análise das obras *Uxa, ora fada, ora bruxa* e *Manual de boas maneiras das fadas*, com o fito de observar como as protagonistas desconstroem estereótipos, contrapondo-se aos padrões socialmente esperados para as mulheres.

FADAS E BRUXAS DA TRADIÇÃO

A fada e a bruxa são as figuras mais populares dos contos da tradição, o que podemos atestar pela recorrência com que aparecem em diferentes culturas. Mesmo variando de nomes e formas, essas personagens mantêm, segundo a pesquisadora Sissa Jacoby (2009), uma identidade facilmente reconhecível:

> Sua imagem vem se constituindo desde os cultos primitivos à deusa mãe-natureza, as antigas lendas célticas, a feiticeira medieval fabricada pela Inquisição, ganhando força, ao longo do tempo, nas representações artísticas e, especialmente, na literatura alimentada pela tradição oral (2009, p. 86).

A presença de fadas e bruxas na literatura vem há séculos encantando e intrigando leitores de todas as idades. Na Literatura Infantil, essas personagens ganharam popularidade a partir da difusão e da adaptação dos contos maravilhosos para as crianças. Essas figuras míticas e mágicas desempenham papéis significativos nas histórias da tradição, representando a dualidade entre o bem e o mal, personificadas, geralmente, por fadas benevolentes e bruxas maliciosas.

Advindas dos mitos primordiais, essas histórias passaram a compor o imaginário infantil de diferentes tempos e culturas, inspirando novas narrativas e novas representações acerca dessas personagens. Elas fazem parte do folclore de muitos lugares e países. Neste capítulo, nos restringiremos à representação dessas figuras na perspectiva da Literatura Infantil, destacando a fada e a bruxa como uma possibilidade de representação do feminino.

DESMISTIFICANDO AS FADAS

De acordo com Regina Michelli (2013), a imagem das fadas figura no imaginário coletivo correspondendo a seres mágicos, belos, com poderes sobrenaturais que possibilitam a ajuda e a intervenção na vida humana. Para Mariana Warner (1999) o vocábulo fada está etimologicamente associado a destino, pois remete ao vocábulo *fata*, variante rara da palavra *fatum* (fado), que se refere a deusa do destino.

> *Fatum*, literalmente "aquilo que é falado", particípio passado do verbo *fari*, "falar" emfrancês resulta *fée*, no italiano em fata, no espanhol em *hada*, todas as palavras significando "fada" e contendo conotações ligadas ao fado, as fadas compartilham com as sibilas o conhecimento do futuro e do passado, e nas histórias onde aparecem, os dois tipos de figura predizem eventos futuros e dão alertas (1999, p. 40-41, grifos e aspas da própria escritora).

As fadas, portanto, se assemelham às deusas associadas ao destino, já que também experienciam os caminhos da sorte. A origem do termo diz bastante sobre as suas aparições e presença dentro dos contos e narrativas tradicionais, uma vez que a figura está relacionada à mudança de destino de algum personagem.

Segundo relata Nelly Novaes Coelho (2003), uma das primeiras menções escritas em relação às fadas foi realizada por Pomponius Mela, um geógrafo romano do século I d.C., que escreveu sobre uma ilha de fadas, a ilha do Sena. A autora reforça, em seu livro *O conto de fadas*, que outras menções a essas personagens são encontradas também na literatura cortesã-cavaleiresca, surgida na Idade Média, nos *Lais* da Bretanha e nas novelas de cavalaria do ciclo arturiano céltico bretão. A pesquisadora atribui às fadas a missão de prever e prover o futuro de algum ser, pois simbolizam a face positiva e luminosa da força feminina essencial. As fadas, segundo a autora,

> Tornaram-se conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam sob a forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações limites, quando já nenhuma solução natural seria possível (2003, p, 72).

A fada, de acordo com Michelli (2013, p. 66), na qualidade de uma figura feminina com poderes, "remete à soberania da mulher que gera vida e, como feiticeira, conhece também os segredos das ervas que curam e matam", visão desenvolvida por Michelet. Na Idade Média, ainda segundo a pesquisadora, a figura da fada sofre um processo de cristianização. Tornou-se necessário dessacralizar sua natureza, desvitalizar o poderoso elemento mágico, presente na cultura céltica e de um modo geral característico da infância da humanidade, para valorizar o domínio espiritual de Deus. Como a Igreja encontrou resistência para destruir essas crenças ou mesmo proceder à conversão do povo, utilizou a estratégia de sobrepor imagens e práticas cristãs às correspondentes pagãs, o que Jacques Le Goff denomina "obliteração" (1980, p. 211-214, *apud* Michelli, 2013, p. 67).

Em suas origens, a fada era uma figura ambivalente, tanto para o bem quanto para o mal, representando a dualidade do feminino, como aparece nos contos de Perrault e Grimm. Somente mais tarde, devido às influências religiosas da Igreja, é que há, segundo Michelli (2013), a dicotomia entre fada e bruxa, recaindo a imagem nefasta e maligna sobre a bruxa, e a virtuosa e divina sobre a fada.

Vladimir Propp (2001) em seus estudos sobre as transformações nos contos maravilhosos, aponta as modificações realizadas nessas histórias para adequarem-se aos ideais religiosos e sociais estabelecidos pela doutrina católica.

> A vida real cria sempre figuras novas, brilhantes, coloridas, que se sobrepõem aos personagens imaginários; o conto sofre a influência da realidade histórica contemporânea, do *epos* dos povos vizinhos, e também da literatura e da religião, tanto dos dogmas cristãos como das crenças populares locais. O conto guarda em seu seio traços do paganismo mais antigo, dos costumes e ritos da Antiguidade. Pouco a pouco, o conto vai sofrendo uma metamorfose, e suas transformações também estão sujeitas a determinadas leis (2001, p. 49).

Nesse sentido, a imagem da fada foi, segundo Michelli (2013, p. 66), "destituída de seus elementos considerados perigosos à Igreja, tornando-se etérea, ser espiritual e diferentemente dos deuses gregos, assexuada, aproximando-se dos anjos, especialmente do anjo da guarda, mesmos sem lhe ser franqueado o acesso ao céu".

Desse modo, a fada afasta-se completamente da sensualidade das sacerdotisas pagãs. Logo são atribuídas, a elas, virtudes positivas, colocando a bruxa como seu oposto, dotada de um comportamento negativo que causa danos a outras personagens,

o que podemos observar facilmente nos contos de fadas clássicos como *A Bela Adormecida*, por exemplo.

A pesquisadora Gabriela Regina Soncini (2020), em sua dissertação de mestrado sobre a figura da fada na literatura infantil, afirma que a incorporação dos contos de fadas à literatura infantil foi complexa e envolveu diversos elementos.

> Temas foram sendo transformados e suavizados para a nova visão em relação à criança e para o novo conceito de infância que estava se construindo. As figuras e as personagens foram ganhando uma nova roupagem com esse caminho, tendo alguns pontos mantidos e outros modificados, e todas essas mudanças foram acontecendo gradualmente (2020, p. 84).

A pesquisadora enfatiza ainda que os contos de fadas se tornaram uma grande inspiração para temáticas e personagens da literatura contemporânea. Até hoje vemos versões variadas de contos de fadas clássicos, personagens conhecidas em diversas estruturas narrativas para as crianças, o que se deve à "herança do maravilhoso e do mágico que habitam essas histórias e que agradam tanto os pequenos leitores" (Soncini, 2020, p. 84).

A CONFIGURAÇÃO DAS BRUXAS

Nos tempos pagãos anteriores à difusão da religião cristã, havia prestígio no poder feminino. As grandes sacerdotisas gregas e celtas eram também feiticeiras, figuras benfazejas, protetoras das plantações, que detinham a função de curar doenças em animais e pessoas com suas poções mágicas. Não havia distinção entre a fada e bruxa. Nas sociedades de modelo matriarcal, o poder da mulher era total, já que ela presidia a vida e a morte, velava pelas colheitas, governava os elementos e até mesmo os homens.

Gilson Xavier de Azevedo (2017) afirma que a imagem da bruxa é uma construção histórica multifacetada, fundamentando-se a partir da fusão de tendências que se estereotiparam em diferentes momentos históricos. Da fêmea inebriante à velha decrépita, a figura da bruxa simboliza alguns conceitos que o pensamento ocidental conferiu ao feminino. "Trata-se de uma imagem construída por diferentes discursos, um romântico, propagado ao longo do século XIX, e outro eclesiástico, expresso nos enunciados seculares da cristandade contra arcaicas práticas pagãs" (Zordan, 2005, n.p.).

Conforme Jacoby (2009), a figura da bruxa que reside em nosso imaginário ainda corresponde à imagem criada nas narrativas da tradição oral, cujas histórias davam corpo às fantasias e aos temores humanos. A bruxa configurou-se num modelo praticamente universal ligado à ideia da feitiçaria, do satanismo e das sombras. Dentre a variada gama de entes estranhos engendrados pela fantasia dos homens, a bruxa constitui uma das mais populares criações do imaginário. Sua universalidade é atestada pela recorrência e pelas diversificadas formas ou nomes com que aparece em diferentes culturas, embora guarde sempre uma "identidade" comum de origem, que se mantém na figura que a torna facilmente reconhecível.

> Sua imagem vem se constituindo desde os cultos primitivos à deusa mãe-natureza, as antigas lendas célticas, a feiticeira medieval fabricada pela Inquisição,ganhando força, ao longo do tempo, nas representações artísticas e, especialmente, na literatura alimentada pela tradição oral (Jacoby, 2009, p. 86).

Foi a partir da Idade Média, que essa figura misteriosa e enigmática começou a ser satanizada e estereotipada na maior parte das histórias populares. A pesquisadora Tuane Mattos (2020) afirma que aspectos como a velhice, a feiura, a deformação estética, a falta

de empatia e de sentimentos humanos eram primordiais para se detectar a bruxa. Traços como "inveja, gula, avareza, ódio e rancor estipulam o caráter e trejeitos da antagonista" (2020, p. 325).

Mattos ressalta que em quase todas as narrativas, em especial nos contos tradicionais, o mal está constantemente ligado à figura feminina supostamente detentora de poderes sobrenaturais, poderes estes inexplicados pela lógica convencional. Segundo a pesquisadora, a bruxa passou a ser "vilanizada" devido à expansão do cristianismo, que reprimiu e condenou fortemente as práticas de feitiçaria e adivinhações, consideradas como rituais de paganismo, sendo o poder feminino encarado como perigoso pela religião cristã. Conforme Mattos (2020), a mulher curandeira se torna uma ameaça tenebrosa, sombria e aterrorizante. No século V, iniciam-se os preparativos para o movimento de "caça às bruxas" com a responsabilização individual das práticas do mal e a eclosão da figura de Satã como o soberano das trevas e da ilusão.

A estudiosa Ana Maria Leal Cardoso (2011) afirma que a Igreja Católica, nos fins da Idade Média, via as mulheres que praticavam qualquer tipo de feitiçaria, ou que fossem acusadas por alguém de deter esse tipo de conhecimento, como ameaçadoras: "não demorou muito para que o imaginário masculino absorvesse a ideia de tomá-la como traiçoeira e venenosa, aquela que derramou sobre a terra o pecado, a infelicidade e a morte" (2011, p. 3). Desse modo, a mulher imputada de práticas de bruxaria era perseguida pela ligação entre as atividades ocultas e o diabolismo. "A Inquisição torturou um grande número de mulheres apontadas como praticantes de magia, condenando-as à fogueira. Diante dos novos valores e da luta religiosa travada, a mulher da natureza era vista como louca ou perigosa ao extremo" (Mattos, 2020, p. 328).

Na Idade Moderna, a bruxa continuou sendo encarada como uma vilã. Nos contos da tradição, a personagem raramente ob-

tinha êxito em seus planos macabros e monstruosos. Cardoso (2011) assegura que os artistas, em geral, viam no elemento feminino aspectos do demônio.

Alargando a compreensão do fenômeno e o período de observação, Mary Del Priori ressalta que, entre os séculos XII e XVIII, a Igreja compreendia que as mulheres seriam uma representação do mal sobre a Terra:

> Quer na filosofia, quer na moral ou na ética do período, a mulher era considerada um ninho de pecados. Os mistérios da filosofia feminina, ligados aos ciclos da Lua, ao mesmo tempo em que seduziam os homens, os repugnavam. O fluxo menstrual, os odores, o líquido amniótico, as expulsões do parto e as secreções de sua parceira os repeliam (2011, p. 35).

Desse modo, se o mal estava dominando o mundo, acreditava-se que a responsável era a mulher. A guerra entre bem e mal estabelecia, de um lado, a Igreja, representante de Deus na terra, e, de outro, a mulher, na figura da bruxa, que materializava as forças demoníacas. Segundo Stuart Clark (2006), a história da bruxaria é também a história das mulheres, vistas como aberrações em sociedades que permitiam o controle patriarcal sobre a esfera doméstica.

A bruxa é, portanto, vista, no imaginário social e coletivo como uma personagem feminina velha, enrugada, com feições assustadoras, dons sobrenaturais e diabólicos, associada à necromancia, capaz de livrar-se de qualquer um que pudesse se tornar um obstáculo a seus planos macabros: "Esta criatura 'maligna' buscava seu poder em meio à natureza, à Grande Mãe, a origem de toda a vida, da qual retirava forças para diferentes tarefas, como proteção, cura e, algumas vezes, morte" (Mattos, 2020, p. 329).

Nos contos do escritor francês Charles Perrault (1628-1703), não há menção a bruxas, sendo as fadas as personagens que proveem dons e, ao mesmo tempo, lançam maldições e encantamentos, porém, em dado momento, ocorre a separação entre fada e bruxa: a fada passa a ser responsável pelos dons encantadores e a bruxa pela perversidade, o que foi amplamente difundido pelas histórias populares e pelos contos da tradição, a partir de Perrault.

Nos dias atuais, no entanto, observamos que muitas histórias, especialmente as infantis, fogem da lógica maniqueísta, o que pode ser constatado por um breve passeio pela seção de Literatura Infantil, onde encontramos o protagonismo positivo da figura da bruxa em obras de autores renomados como, por exemplo: *A bruxinha que era boa*, de Maria Clara Machado; *Histórias de bruxa boa*, de Lya Luft; a coletânea da *Bruxinha Zuzu*, de Eva Furnari; a série literária *Bruxa Onilda*, de Enric Larreula; *Uxa, ora fada ora Bruxa*, de Sylvia Orthof, etc.

UXA, ORA FADA, ORA BRUXA

Uxa, ora fada, ora bruxa foi um livro escrito em 1985 e ilustrado por Tato, marido de Orthof. Por ser uma obra premiada e de grande sucesso no cenário da Literatura infantojuvenil, o livro foi reeditado e a nova versão foi ilustrada por Gê Orthof, filho da autora. Para análise, elencamos a versão mais atual da obra, publicada em 2012, vinte e sete anos após o lançamento da primeira edição.

No ano de lançamento da obra, o Brasil havia acabado de passar por um longo período de Regime Militar, findado no ano anterior, em 1984, ano em que também ocorreu um grande movimento político apelidado de *Diretas já*, em que a população foi às ruas reivindicar o direito de eleger o presidente pelo voto popular. O país vivenciava um grande furor pela liberdade e pela implementação da democracia e dos direitos civis, o que se reflete

no cinema, na TV, na literatura e em outras formas de expressão artística.

A narrativa de Orthof é, ainda hoje, sucesso garantido com o público infantil de todas as idades devido à atmosfera de humor e descontração da história, que contesta valores patriarcais e maniqueístas presentes nos contos de fadas clássicos por meio da representação da figura da bruxa / fada, parodiando histórias e personagens.

O texto apresenta características marcantes do maravilhoso, como a presença de seres mágicos com poderes sobrenaturais, evidenciados pelo uso dos feitiços, das transformações mágicas e de outros eventos extraordinários na história, criando um ambiente onde a magia é uma parte intrínseca da realidade. O texto verbal e não verbal se harmonizam, possibilitando um diálogo entre essas linguagens capaz de ampliar e plurissignificar os sentidos do texto.

Roland Barthes (2006), conhecido por suas contribuições à teoria semiótica e à análise de textos, explora, em sua obra *Elementos de Semiologia*, a natureza dos signos e os sistemas de significados subjacentes à comunicação. Ele argumenta que os textos, sejam verbais ou não verbais, são estruturas complexas de signos que interagem para criar significado. Sendo o texto verbal composto pela linguagem escrita ou falada, utiliza-se de palavras e frases para transmitir significado, já o texto não verbal é constituído por elementos visuais, gestuais e outros sinais que transmitem significados sem o uso direto da linguagem escrita ou falada, mas por meio de desenhos, fotografias, gráficos, símbolos, cores, etc.

Barthes afirma que os textos são formados por um sistema de signos que interagem para criar significado. Assim, para ele, a linguagem verbal é apenas uma forma de signo entre muitas. Os signos visuais, gestuais e outros também desempenham papéis cruciais na comunicação. A interpretação dos textos, segundo o autor, é sempre influenciada pelos sistemas culturais, sociais e

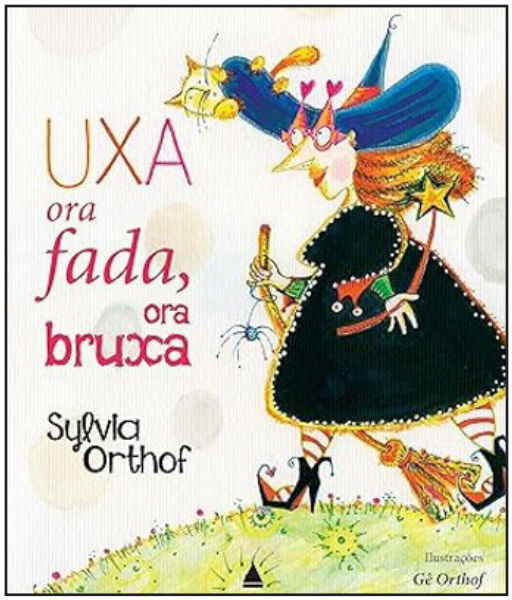
individuais de significado. Desse modo, os textos não são apenas receptáculos de informações, mas também participantes ativos na construção de significados por meio da interação entre os signos presentes.

Nesse sentido, podemos compreender que na obra *Uxa, ora fada, ora bruxa* texto e imagem se complementam para criar um significado maior e mais complexo sobre a história, explorando a fluidez dos signos e a capacidade de questionar e desconstruir normas culturais a partir dos processos interpretativos sobre os sistemas de significados culturalmente influenciados.

Flávia Ramos e Neiva Panozzo (2005) afirmam que a capa é a embalagem do livro, e seu papel é apresentar, ao leitor, o objeto da leitura, convidando-o a lançar o seu olhar para o que esse produto tem a oferecer. Nos livros infantis, a capa tem uma função importantíssima, é muito comum em livrarias e em bibliotecas infantis, os pequenos leitores elencarem um livro a partir do encantamento pela capa, sendo ela responsável pela primeira leitura e pela construção da relação de afetividade com o objeto.

No caso da obra analisada (Figura 1), observamos que a capa apresenta cores fortes e contrastantes que chamam a atenção do leitor. Há o uso de diferentes fontes na escrita do título. A escolha do título se apresenta como uma expressão sintética de todo o conteúdo do texto, em todos os patamares de abstração.

Figura 1 – Uxa



Fonte: ORTHOF (2012, capa).

O nome da personagem, que dá título ao livro, é um eco da palavra bruxa, recurso estilístico que utiliza da repetição de parte do vocábulo apresentado em primeiro lugar, gerando um vocábulo cuja significação difere do anterior. Esse recurso é utilizado pela autora de forma intencional para produzir humor e enfatizar a essência da personagem, que tem na figura da bruxa a sua verdadeira natureza.

As palavras FADA e BRUXA também são escritas de maneira diferentes. Enquanto em FADA a fonte escolhida tem um traçado firme e estilo itálico, a palavra BRUXA é escrita com uma espécie de caligrafia borrada. Essa variação na escrita marca também a distinção entre essas duas figuras: a fada como uma personagem socialmente conhecida por sua constância generosa, benevolente e serena, e a bruxa representada por uma imagem associada à sombra, à imperfeição e ao macabro.

A imagem presente na capa traz o protagonismo da personagem como bruxa, porém, desconstrói o estereótipo de um ser de aparência assustadora ao mesclar elementos referentes à figura da fada, como a varinha de condão, o cabelo loiro, traços físicos mais graciosos, óculos de coração e unhas curtas, com elementos típicos da bruxa, como o vestido preto, a vassoura, a bota preta, o chapéu pontudo e animais como o gato, a aranha e o dragão.

Percebemos, a partir de um olhar atento, que a imagem da capa capta muito bem a dualidade presente no título do texto, ao personificar a protagonista como a fusão entre os dois extremos femininos: a bruxa e a fada, o bem e o mal, o socialmente esperado e o não aceitável. O título *Uxa, ora fada ora bruxa* pode ser considerado um paratexto, que conforme Barthes, são os elementos que cercam o texto principal e influenciam a interpretação, já que o título em questão direciona o leitor a antecipar uma história que desafia as expectativas e brinca com os papéis tradicionais, orientando a interpretação na direção das contraposições e nuances.

Ao percorrermos as primeiras páginas, temos a apresentação da bruxa. São usados adjetivos no diminutivo para caracterizar a personagem. Essa abordagem expressa carinho e delicadeza, rompendo com a ideia de que a bruxa deve ser uma figura que provoca aversão. Ao caracterizar Uxa com afeição, a obra reflete a desconstrução dos tipos característicos das histórias de fadas e bruxas, associados, tradicionalmente, aos valores de beleza ou feiura, respectivamente, de forma a contradizer e relativizar o conceito estético, negando a sua padronização.

Na cena seguinte, temos um texto que reafirma a variação do comportamento de Uxa, ressaltando que a personagem tem os dias do "sim" e os dias do "não". A imagem reforça o texto e usa também a linguagem verbal expressa pelas palavras SIM e NÃO, lançadas de maneira aleatória pelas páginas. Um dragão aparece

em cena para marcar a numeração da página com a palavra TALVEZ saindo do balão de pensamento, assinalando, assim, a ideia de que Uxa tem um comportamento confuso.

As páginas seguintes narram o dia de fada que é o dia do sim. Nesses dias, a bruxa faz bondades e se veste como uma fada: cabelos loiros, vestido de cetim e varinha de condão. Apesar de o texto escrito descrevê-la dessa forma, o texto não verbal traz a personagem voando em sua vassoura no plano de fundo da imagem principal. É uma cena divertida, que reforça o que é descrito no texto verbal, pois apesar da boa intenção de Uxa, sua natureza de bruxa atrapalha a realização das suas bondades.

Barthes (2006) afirma que os textos têm significados plurais e multifacetados. A dualidade de Uxa, como fada e bruxa, pode ser interpretada de diferentes maneiras, refletindo a multiplicidade de significados que os signos podem assumir. Sua identidade híbrida pode ser vista também como um convite a interpretações variadas e ao questionamento de categorias fixas.

Às páginas 12 e 13, a personagem pega um táxi para levá-la ao baile do palácio, onde encontra o príncipe e perde o sapatinho de cristal. Nesse momento, vemos claramente uma alusão ao conto de fadas *Cinderela*. No entanto, a obra propõe uma inversão, pois enquanto na história original a abóbora vira carruagem, em *Uxa*, o táxi vira abóbora. Observamos aqui uma espécie de paródia, gênero que tem por objetivo romper com o texto original de maneira cômica.

Nesse ponto, temos o clímax da história, pois ao transformar o táxi em abóbora, desenvolve-se uma grande confusão que movimenta ainda mais a história. Essa atrapalhação é ressaltada na imagem da personagem entalada dentro da abóbora.

Nas páginas 18 e 19, Uxa chega enfim ao castelo. Ao finalizar a corrida de táxi, a personagem dá um beijo no motorista e faz com que a abóbora se transforme em táxi novamente. Há nesse

trecho outra intertextualidade, pois o encanto é desfeito com um beijo, assim como em alguns contos de fadas da tradição.

O motorista não fica satisfeito com o beijo e quer que a corrida seja paga em dinheiro. Uxa, que não possuía nenhuma quantia em espécie, dá a ele a lente dos óculos em formato de coração. O motorista mais uma vez não fica contente, e Uxa transforma a lente em chouriço. A imagem presente na página é extremamente confusa: há letras soltas da palavra ABRACADABRA, animais voadores, uma cama, um avião, o táxi e o motorista comendo o chouriço. Observamos que, à medida que o texto verbal vai ficando mais embaraçado e ilógico, as imagens trazem essa atmosfera para as páginas do livro.

Ao chegar ao castelo, Uxa sobe as escadas pensativa, para no terceiro degrau e questiona se quer mesmo deixar cair o seu sapatinho de cristal. Nesse momento, aparece o príncipe encantado, que acha os sapatinhos da fada-bruxa lindos, representando mais uma referência à história de Cinderela. Apesar do humor, a cena suscita uma reflexão profunda, pois a perda do sapatinho acarretará em mudanças para a vida de "Uxa" como um possível casamento. Uxa, portanto, reflete e hesita.

Esse momento da história reforça o questionamento aos valores patriarcais presentes nos contos clássicos de que a personagem feminina precisa encontrar um príncipe para o seu desfecho feliz. Uxa, ao fugir do príncipe, ilumina uma perspectiva de que uma mulher não precisa do casamento para satisfazer-se. Essa visão é marcada na página 24 a partir do trecho: "E Uxa corre, com medo de virar princesa e ter que ser feliz para sempre, credo, e vira bruxa, num de repente". É importante notar que a decisão de virar bruxa ao ver o príncipe foi precedida de reflexão anterior "senta e pensa", o que confere certeza à escolha.

A personagem bruxa reitera a crítica aos valores femininos impostos pela sociedade patriarcal, exigindo que a mulher seja

bem-comportada, vista-se com belos trajes e sapatos finos. Ao transformar-se em bruxa, Uxa retira os sapatos de salto e coloca um vestido bem folgado. A imagem mostra as peças de roupa soltas e os pés de Uxa descalços com a frase: "Ufa, Pantufa", enfatizando o alívio da personagem em despir-se dos trajes de fada e do seu peso social, como as palavras selecionadas provocando humor.

Voltando a sua natureza original de bruxa, Uxa demonstra felicidade e vai transformando pessoas e objetos por onde passa. O guarda mal-humorado, por exemplo, vira uma baiana e começa a dançar Chiquita Bacana, canção que promoveu Carmem Miranda para o mundo. A alusão à cantora remete ao carnaval, à alegria e à diversão, além de fazer referência a uma mulher transgressora aos padrões vigentes da época em que fez sucesso. Assim, podemos presumir que essa alusão tem por objetivo associar a identidade de Uxa, como bruxa, à felicidade, à alegria e à rebeldia ao politicamente correto, pois ao fazer as "maldades", Uxa traz impactos positivos para o mundo que a cerca. "A vida como bruxa, na verdade, é uma maldade beleza pura" (Orthof, 2012, p. 29).

Barthes (2006) enfatiza que os signos não têm significados fixos, mas são moldados pela cultura e contexto. Assim, a personagem de Uxa, que transita entre fada e bruxa, pode ser vista como uma desconstrução dos rótulos simplistas, mostrando que esses papéis podem ser mais fluidos e complexos do que a tradição sugere.

Finalizando a história, Uxa termina apaixonada, não pelo príncipe, mas por um computador. Assim, a obra marca mais uma vez uma ruptura com os padrões tradicionais de final feliz. A bruxa rende-se aos avanços do mundo tecnológico e se entrega ao mundo novo e cheio de possibilidades.

Na última página da obra, o texto verbal corrobora a ideia de dualidade presente em todos nós, ressaltando também que as mudanças fazem parte de um processo natural. A imagem final do

livro é semelhante a uma carta de Tarô, onde há as duas pessoas em oposição. Ela marca a ideia de dualidade, do positivo e do negativo, memorando *Yin-yang*, conceito do Taoismo, filosofia oriental que expressa a dualidade de tudo que existe no universo. A imagem sintetiza a ideia do texto, de que existe dentro de cada um de nós uma dualidade e que a definição do bem e do mal foi estabelecida socialmente a partir de uma perspectiva dominante. Esses valores, portanto, não devem ser absolutos, pois o bem e o mal, o bom e o ruim podem ser encarados de forma diferente por cada indivíduo; para isso, precisamos romper com os conceitos impostos pela sociedade para escolhermos, com liberdade e consciência, o que é melhor, assim como fez Uxa, que escolhe ser bruxa e dispensar o príncipe encantado, mesmo quando o socialmente esperado estabelecia a ideia oposta.

MANUAL DE BOAS MANEIRAS DAS FADAS

A obra *Manual de boas maneiras das fadas* foi publicada no ano de 1995, momento em que o Brasil vivia um período de democracia política e liberdade econômica. Depois da superação do *impeachment* de Fernando Collor, havia nos brasileiros um forte sentimento de esperança por dias menos sombrios e mais leves. É nesse clima de grandes expectativas para o futuro que a narrativa é publicada.

O livro faz uma paródia aos pragmáticos manuais de etiqueta, que valorizam a classe, a elegância, a disciplina e a delicadeza feminina. De uma maneira leve e descontraída, a obra oferece uma nova perspectiva sobre as regras de comportamento impostas ao feminino. A obra se inscreve no maravilhoso devido ao protagonismo da bruxa, personagem típica deste gênero literário, fazendo recorrentes alusões a elementos maravilhosos, como poções mágicas, vassoura encantada, sapos, dragões, reis, varinha de condão, fadas e encantamentos diversos.

No texto, a autora faz uso do processo de inversão, em que utiliza da ironia para transmitir uma ideia totalmente oposta à que descreve. A expectativa sugerida pelo título da obra leva o leitor a pensar que o *Manual de boas maneiras* irá propor um modelo de conduta a ser seguido, porém, o mesmo contraria a intenção sugerida pelo título, como observamos nas primeiras linhas da história: "Este livro, senhoritas fadas e senhores gnomos encantados, não ensina os bons modos, os educados tremeliques cheios de curvaturas e babados" (2011, p. 1).

De acordo com Glória Pondé (2018), nos contos populares tradicionais, as fadas representavam a força que o patriarcado negava às mulheres e apresentavam uma solução para a correção de injustiças, trazendo harmonia e a desejada felicidade. O poder recusado e os desejos reprimidos limitavam a mulher ao mundo privado de silêncio e resignação, esperando que uma força sobrenatural a livrasse do seu infortúnio. Em geral, esse poder correspondia às fadas.

A escriba do manual se apresenta como uma fada deseducada, meio feiticeira, gorducha, debochada e que nada sabe de etiquetas, rompendo assim com o modelo patriarcal imposto às mulheres a partir da figura da fada. Iniciando o texto dessa forma, Orthof subverte a lógica prevista para uma escriba de um manual de comportamento, visto que a sua autodescrição vai de encontro a todos os ideais esperados para uma dama de comportamento-modelo.

Ao longo do texto, a autora lança mão da ironia utilizando um jogo de palavras contrárias e perpassando uma ideia completamente distinta. À página 6, podemos observar essa constatação quando, logo após ensinar a posição correta para segurar a xícara, o narrador propõe uma atitude deselegante:

> Uma fada enfadada, nunca deve esticar o dedo ao segurar uma xícara de café ou chá;é terrível falta de chiqueza! Não fica bem para fada ou para qualquer

> princesa! Se ninguém estiver olhando é possível lamber a cobertura da torta ou sobremesa, antes de levar o prato à mesa... e servir à francesa! (2011, p. 6).

À página 16, há uma passagem relevante sobre a ideia do casamento. No início, o *Manual* enfatiza que o casamento de uma fada deve ser uma grande festa como "manda o figurino" e que deve ser "feliz para sempre", porém retifica a afirmação com a expressão "ou por um certo tempo". Logo a seguir, o texto rompe com o ideal proposto pelos contos de fadas de que o casamento leva à felicidade infinita: "Na verdade, pode não ser agradável, todo casamento. Se não puder ser feliz eternamente, a fada pode virar bruxa, fugir numa vassoura loura que a sustente!" (2011, p. 17). O texto propõe que é possível se libertar de uma união infeliz. Esse processo afasta a fada do socialmente esperado, transformando-a numa figura que desagrada os padrões de perfeição feminina, representado pela bruxa. Confome Michelli (2013), "atribuem-se às fadas virtudes positivas, funcionando a bruxa como seu contraponto, responsável por um comportamento negativo que causa dano a outras personagens" (2013, p. 67).

Por trás da graça e da brincadeira, a obra mostra, de maneira sutil, que ser controlado por regras de comportamento pode ser enfadonho e sufocante, como notamos no trecho "totalmente chata, de tanta fineza, que tristeza! Digo: que beleza!" (2011, p. 26). A narrativa ressalta ainda que é possível se livrar de todas as convenções e regras de etiqueta, caso convenha, evidenciado na passagem: "Se um certo dia de agonia, a fada suspirar assim: – Boas maneiras, nem sempre, certamente, são tão boas para mim!" (2011, p. 30).

É na dupla orientação da linguagem que se constitui a ironia do texto que gera o riso. Além de propor algo diferente do que está sendo dito, a narrativa estabelece um comportamento totalmente oposto ao que se espera de uma fada, o que também é reforçado

pelas ilustrações e pelo texto que as compõe, visto que as imagens sempre mostram hesitação ou contestação aos ensinamentos.

À pagina 7, por exemplo, observamos que há também um diálogo entre texto e imagem, na ilustração em que fada lambe a cobertura do bolo antes de servi-lo aos convidados, na passagem "É preciso ter peito para lamber o bolo antes de servir!", afirmação que vai totalmente de encontro às regras de boas maneiras.

Por fim, espera-se que após tantas lições e prescrições, a fada esteja mais próxima de um padrão ideal, mas não é isso que acontece. Observamos ao longo do texto que se constrói uma ideia de que o comportamento correto e educado é considerado negativo e o irreverente e contestador, positivo. As últimas linhas de texto reforçam a importância da liberdade de escolha e de autoaceitação: "se certa hora a fada, cansada de ser diva, virar Lady Godiva [...] mostrar que na verdade ela é como é, totalmente gente, aí... é hora de ficar contente! Coisa excelente!" (2011, p. 32).

A passagem acima vai ao encontro da concepção de Chimamanda Adichie (2015), em *Sejamos todos feministas*. Ela expõe que as expectativas sobre o gênero feminino têm um peso muito grande, prescrevendo comportamentos a serem seguidos ao invés de valorizar e reconhecer a individualidade feminina. Somente quando as mulheres deixarem de carregar o fardo da perfeição serão mais felizes e livres para serem quem realmente são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, ao analisar as obras, que Orthof desafia as fronteiras convencionais, convidando os leitores a reexaminarem as normas culturais e a explorarem as diversas maneiras pelas quais os símbolos sociais podem ser interpretados.

Na obra *Uxa, ora fada, ora bruxa*, sob a perspectiva de Barthes, podemos perceber como a dualidade de Uxa não apenas

desconstrói estereótipos arraigados, mas também reflete a influência do contexto cultural e social na construção de significados, convidando-nos a refletir sobre a complexidade da linguagem e o questionamento de categorias preestabelecidas.

Já em *Manual de boas maneiras das fadas*, a obra coloca em questão, por meio dos "ensinamentos" propostos para as fadas, o comportamento exigido à mulher pela sociedade, destacando as qualidades femininas em ser prendada, educada, paciente, vaidosa, prestativa, dividindo-se nas funções de mãe, mulher, esposa e trabalhadora, como verificamos no trecho da obra:

> Uma fada deve estar sempre penteada, perfumada, linda, delicada, pronta a ajudar, varrer, limpar dobrar a roupa, cantar afinadinho, mesmo no verão não amarrotar sua blusa de linho, escrever literatura infantil para as crianças que moram debaixo do céu de anil, deve saber agradecer, pedir licença, ter ótima educação e um bondoso coração; para cada coisa a coitada deve ter mão de fada. Tantas mãos... que coisa estranha! Isso é fada-aranha? (Orthof, 2011, p. 22).

Assim, compreendemos que, por meio da ironia e da irreverência, que Orthof é capaz de abordar assuntos densos de maneira leve, convidando o leitor a refletir sobre as "verdades" sociais em meio ao riso e à brincadeira, tão presentes no universo infantil. Questionamentos que, segundo Pondé (2018), são importantes por dialogarem com novas representações sociais que a sociedade contemporânea tem exigido à mulher.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Companhia das Letras: São Paulo,2015.

AZEVEDO, Gilson Xavier de. *As benzedeiras na tecitura da cultura, religião e medicina populares*. 2017. 173 f. Tese (Doutorado em Religião, cultura e sociedade) - Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução: lzidoro Blikstein. 16. ed. SãoPaulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Ana Maria Leal. Deusas, bruxas e serpentes: as faces do feminino na ficção deAlina Paim. *Anais do SILEL,* v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLARK, Stuart. *Pensando com demônios*: a bruxaria no princípio da Europa Moderna. Tradução: Celso Moura Parcionick. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*: símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: DCL,2003.

FERNANDES, Marcelle Anacleto. *Com a palavra, as mulheres*: a representação da emancipação feminina nas obras de Sylvia Orthof. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20932. Acesso em: 20 abr. 2024.

JACOBY, Sissa. A bruxa no imaginário infantil: a última bruxa de Josué Guimarães. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 86–91, out./dez. 2009.

MATTOS, Tuane Silva. A bruxa canibal: uma imersão à profundidade literária e fílmica do conto "João e Maria" de Jacob e Wilhem Grimm. *In*: CUNHA, Maria Zilda da; MICHELLI, Regina; SANTOS, Rita de Cássia Silva Dionísio (org.). *O mal na narrativa para crianças e jovens*: olhares da literatura e do ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2020. p. 323-341.

MICHELLI, Regina. Nas trilhas do maravilhoso: a fada. *Terra roxa e outras terras* – Revistade Estudos Literários, v. 26, p. 61-72, dez. 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa. Acesso em: 12 abr. 2023.

ORTHOF, Sylvia. *Manual de boas maneiras das fadas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ORTHOF, Sylvia. *Uxa, ora fada, ora bruxa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

PONDÉ, Glória. *O renascimento da Vênus*: a mulher na literatura Infantil. São Paulo: SESI-SP, 2018.

PRIORE, Mary Del. *Histórias íntimas*. São Paulo: Planeta, 2011.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso.* Brasília: CopyMarket.com, 2001.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso a embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 115-130, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.5007/%x. Acesso em: 25 out. 2021.

SONCINI, Gabriela Regina. *Ideias novas, desejos esquecidos e busca por magia*: a figura dafada na literatura infantil. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

WARNER, Marina. *Da Fera à Loira*: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo:Companhia das Letras, 1999.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes. Bruxas: figuras de poder. *Revista Estudos Feministas*, v. 13, n. 2, p. 331-341, maio/ago. 2005.

DE MUROS E PLANÍCIES SE TECEM LIVROS E VIDAS: METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS E A METAFICÇÃO EM *O MURO NO MEIO DO LIVRO*

Regina Michelli

METAMORFOSES

Se pensarmos na vida sobre a face da Terra, seja humana, animal ou vegetal, ou mesmo na existência de tudo o que há, como continentes e oceanos, chegamos à conclusão de que todos os seres mudam constantemente "tomando sempre novas qualidades" (Camões, 1972, p. 118), como nos assegura o poema camoniano. Nada é imutável. Talvez essa seja a grande magia da vida, a mudança, os novos desafios, as aprendizagens realizadas, às vezes por meio da dor. Metamorfose é um tema sobre o qual venho refletindo em minhas pesquisas.

Nas narrativas da tradição, contos de fadas ou contos maravilhosos, a metamorfose se faz presente em encantamentos e maldições, mas igualmente nas estratégias de sobrevivência, em que a personagem tem o poder de se metamorfosear para fugir a situações de perigo ou mesmo para obter algumas vantagens. A emergência dessas circunstâncias ocorre no território do maravilhoso (Todorov, 2004), cuja concepção abrange a aceitação de eventos sobrenaturais por parte de personagens, narrador e, consequentemente, leitor, de acordo com o pacto ficcional de suspensão da descrença.

> Nos contos da tradição, potencialmente destinados a crianças, fixei o conceito de metamorfose, em sentido restrito, na transformação física de um ser em que sua aparência original se modifica estruturalmente, implicando a mudança para outro ser da mesma espécie, de outra espécie ou materialidade, como a passagem de personagem antropomórfico a animal, planta, mineral, acidente geográfico etc., ou de um estado a outro, como o retorno à condição vivente de personagens decapitadas, por exemplo (Michelli, 2023, p. 320).

A metamorfose, na concepção acima, opera no cenário do maravilhoso, nos contos de fada do era uma vez, em que um ogro pode transformar-se em um leão e, em seguida, em um camundongo, sendo devorado pelo Gato de Botas, ou um príncipe apresentar-se na narrativa sob a aparência encantada de uma fera ou um sapo. O pesquisador Jack Zipes (2000) considera a relevância, nesse tipo de narrativa, da metamorfose social: ela corresponde a uma mudança no *status* social de uma personagem, geralmente a redentora, ou seja, aquela que liberta o encantado da maldição que o confrange a uma aparência que não é a sua. Afirma o estudioso (2000, p. xvii, tradução minha):

> Se existe uma "constante" na estrutura e no tema do conto maravilhoso que também foi transmitido ao conto de fadas literário, é a metamorfose – com certeza, transformação milagrosa. Todos e tudo podem ser transformados em um conto de maravilhas. Em particular, geralmente há uma mudança no *status* social dos protagonistas.

Entendo esse tipo de metamorfose como concernente ao enredo que se desenrola na narrativa, implicando mudança da personagem, via de regra em sua dimensão física e, se conside-

rarmos a perspectiva de Zipes, também social. É a *metamorfose na narrativa*, ocorrendo na diegese.

Ao observarmos as obras contemporâneas de Literatura Infantojuvenil, a metamorfose, no universo da magia, continua ocorrendo, sendo possível exemplificar-se com contos de Marina Colasanti. Há, porém, metamorfoses de outras estirpes, assinalando, muitas vezes, mudanças internas das personagens, fruto de um processo de amadurecimento devido às experiências vividas e/ou à passagem do tempo. São metamorfoses que acontecem ainda no âmbito da ficção.

Outras mudanças, porém, operaram-se nas obras de literatura, em especial as que são passíveis de serem lidas também por crianças. Creio que algumas das mais significativas digam respeito à materialidade dos livros, à presença dos textos visuais nas obras e à metaficção. Refiro-me à *metamorfose da narrativa*, pois ela também se modifica, adquirindo "novas qualidades", o que investigo, neste texto, na obra *O muro no meio do livro*, de Jon Agee.

Quadro 1 – Metamorfose



Fonte: Arquivo pessoal.

REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE METAFICÇÃO

A metaficção é compreendida como um processo que desnuda a própria ficção, apresentando-a como tal, texto fruto da inventividade humana. A obra não insinua ser reprodução da realidade, tampouco apresenta um relato que simula ser uma verdade factual; ao contrário, deixa clara a sua condição de obra ficcional que faz jus à origem etimológica de seu termo, associada ao fingimento, à invenção. Esse é um processo em que se problematiza uma representação mimética do real: "a arte implica a criação de uma ilusão fictícia que apenas simula uma realidade. Na Antiguidade, esta noção de ficcionalidade reconhecida não foi utilizada para negar os laços entre o literário e o empírico" (Hutcheon, 1984, p. 41, tradução minha).

Carlos Reis, referindo-se a autores do chamado novo romance, explica que as indagações metaficcionais colocam "em causa o estatuto do romance e a sua capacidade representacional indo além da ilusão realista que dominou a segunda metade do século XIX" (2018, p. 256). Para o crítico português, a metaficção evidencia uma autorreflexão que se dobra sobre o próprio texto ficcional, sua produção ou elementos que integram a história, realizada por entidades também ficcionais, como narrador e personagens.

A metaficção desvela o jogo ficcional que repousa na pretensa veracidade dos fatos narrados, próprios da convenção realista-naturalista, revelando a ficção como tal. Metaficção, segundo a concepção de Linda Hutcheon em *Narcissistic narrative: the metaficcional paradox*, é "ficção sobre ficção – isto é, ficção que inclui em si um comentário sobre a sua própria narrativa e/ou identidade linguística" (1984, p. 1), um tipo de ficção que se propagou, na concepção da escritora, na década de 1960. O adjetivo narcisista empregado no título da obra remete ao texto narrativo, e não ao autor, emergindo outros termos caraterizadores na obra, como autorreflexivo, autoinformador, autorreferencial, autoconsciente.

Partindo do pressuposto de que em toda e qualquer ficção a linguagem é representacional de um outro mundo criado no texto pelos referentes fictícios dos signos, a autora observa que na metaficção, porém, esse dado torna-se claro e o leitor é obrigado a reconhecer esse mundo como ficcional, abalando a suspensão da descrença do pacto de ilusão firmado entre obra e leitor:

> O que sempre foi um postulado da ficção, embora raramente consciencializado, é trazido à luz nos textos modernos: a criação de mundos fictícios e o funcionamento construtivo e criativo da própria linguagem são agora autoconscientemente partilhados pelo autor e pelo leitor. A este último já não é pedido que se limite a reconhecer que os objetos ficcionais são "como a vida"; é-lhe pedido que participe na criação de mundos e de significado, através da linguagem (Hutcheon, 1984, p. 30, tradução minha).

O texto metaficcional exige um envolvimento tanto intelectual, quanto imaginativo e afetivo do leitor, num processo de cocriação. A significação do subtítulo da obra de Hutcheon (1984, p. 7, tradução minha) se esclarece: "O próprio paradoxo do texto é que ele é ao mesmo tempo narcisicamente autorreflexivo e, ainda assim, focado para fora, orientado para o leitor".

A pesquisadora (1984), considerando que o romance é um gênero ligado à representação, recupera o conceito aristotélico de mimese, em que se inclui a diegese, ou seja, o próprio ato narrativo faz parte da ação, na perspectiva do leitor. O estudo da metaficção postula o realismo do século XIX baseado na mimese do produto (a história contada), enquanto a metaficção moderna relaciona-se à mimese do processo (a narrativa), aliada ao interesse pela consciência. Nesse contexto analítico de mimese do processo, é impossível a separação entre arte e vida:

> Ler e escrever pertencem aos processos da "vida" tanto quanto aos da "arte". É esta constatação que constitui um lado do paradoxo da metaficção para o leitor. Por um lado, ele é forçado a reconhecer o artifício, a "arte" daquilo que lê; por outro lado, são-lhe feitas exigências explícitas, como cocriador, de respostas intelectuais e afetivas comparáveis em âmbito e intensidade às da sua experiência de vida. Na verdade, essas respostas parecem fazer parte de sua experiência de vida. Sob esse prisma, a metaficção é menos um afastamento da tradição novelística mimética do que uma reformulação dela (1984, p. 5, tradução minha).

Tal como Hutcheon, que assevera a continuidade em vez da ruptura entre o realismo existente no século XIX e os romances metaficcionais posteriores, Gustavo Bernardo (2010, p. 49) aponta "uma espécie de ceticismo suspensivo" na metaficção: "ela se dedica a revelar, a abalar e a glosar as convenções do realismo, sem todavia destruí-las, ignorá-las ou abandoná-las".

Buscando uma tipologia, não conclusiva, sobre a autoconsciência textual moderna, Hutcheon (1984) propõe modos diferentes desse tipo de ficção que se mira a si mesma. Um primeiro aspecto destaca a percepção de que há textos que se mostram diegeticamente autoconscientes, apresentando-se como narrativos, enquanto outros evidenciam uma consciência da sua constituição linguística, firmando-se a metaficcionalidade pela/na linguagem. Para cada um desses modos, a pesquisadora distingue duas possibilidades de como eles se apresentam, se de forma mais clara, explícita (*the overt form*), ou de forma velada, oculta (*the covert form*). Na primeira instância, os textos revelam o processo metaficcional por meio de tematizações ou alegorizações que explicitam a identidade diegética ou linguística nos próprios textos, enquanto na forma velada, esse processo é mais

internalizado, o que significa que o texto pode ser autorreflexivo, mas não necessariamente autoconsciente.

A metaficção não é um processo narrativo novo. Carlos Reis (2018) assegura, da mesma forma que Hutcheon (1984), que a autoconsciência literária já se encontra no *Quixote*, de Miguel de Cervantes, e no *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne, a cuja listagem Reis acrescenta *Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett. A amplitude que tal processo atingiu, porém, caracteriza a ficção atual.

A metaficção, presente de forma mais intensa na pós-modernidade, diferencia-se de sua emergência em períodos anteriores por propor um novo contrato de leitura. O leitor participa ativamente da construção de sentidos, uma vez que o texto metaficcional exige novas formas de ler e constatar como se constrói a ficção na obra. Uma espécie de jogo é criada: o leitor, de certa forma, é desafiado a "decifrar" os processos metaficcionais utilizados pelo autor, criando também as suas estratégias a fim de reconhecer as convenções desconstruídas pelos textos, a fim de não correr o risco de ser devorado por outras convenções, inerentes ao espaço extraliterário.

O MURO NO MEIO DO LIVRO: UMA OBRA, VÁRIOS OLHARES

A obra *O muro no meio do livro* foi escrita e ilustrada pelo norte-americano Jon Agee, publicada no Brasil em 2019. Pode ser considerada um conto ilustrado, definido por Beatriz Feres (2023, p. 56, grifos da autora) como "*um gênero textual específico, de base narrativa, em que palavra e imagem compõem, com um maior ou menor grau de interação, uma superfície não muito extensa*".

A capa (Figura1) apresenta as personagens principais: um pequeno cavaleiro, seguido por um pato, e um ogro; na contra-

capa, aparece um ratinho correndo da água que parece estar em movimento, aproximando-se dele. O espaço físico dessa capa e contracapa é majoritariamente ocupado pelo muro.

Figura 1 – Capa e contracapa de *O muro no meio do livro*



Fonte: Agee (2019).

Sophia Van Der Linden (2018) reflete sobre a importância de a capa criar uma expectativa, por vezes antecipando dados da história: é o elemento responsável por atrair a atenção de seu potencial leitor, estabelecendo o pacto de leitura. A capa aponta a dimensão enorme do muro e do ogro. O muro é focalizado em sua longitude, ao longo da capa e da contracapa, sangrando para os dois lados, como se continuasse para além de seu contingente, o livro. Por trás do muro, há a cabeça de um ogro, de pele verde, e seu olhar dirige-se ao leitor, uma mão apoia-se no muro, mas a direita ultrapassa-o, "invadindo" o lado em que se encontra o pequeno cavaleiro. Essa personagem, seguida por um pato, porta um cartaz onde se lê o título do livro. Uma das hipóteses de análise é inferir que se trata de uma passeata: o cavaleiro defende a manutenção do muro no meio do livro.

O título e a ilustração desfazem a ilusão de realidade. O ogro é uma personagem do maravilhoso, sem existência empírica, e a personagem humana, por seus trajes, remete ao período medieval, em que seus cavaleiros, com os estandartes de sua casa (de seu clã), partiam nas cruzadas contra os "infiéis", defendendo a fé cristã. Infere-se que o cavaleiro defende uma causa em que o ogro representa a função do oponente. Esse contexto exige o pacto ficcional de suspensão da descrença. O título, porém, não deixa margens a especulações não metaficcionais: o muro não é o de Berlin, tampouco a muralha da China, é um muro que se encontra no meio do livro, sendo esse o seu lugar, ou seja, na ficção tecida por Agee. Não há a possibilidade de "faz de conta que a história é um relato apoiado na verdade ou mesmo no maravilhoso". O muro existe em um livro.

As guardas seguidas à capa apresentam a problemática inicial, que move o pequeno cavaleiro à ação: vê-se um tijolo caído ao chão e o muro apresenta-se na perspectiva vertical, literalmente ocupando a dobra do livro, que é "um eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes iguais" (Linden, 2018, p. 66). A imagem das guardas iniciais funciona como plano de fundo, salientando a função e a importância da dobra no livro: a imagem acompanha o desenvolvimento do enredo, exceto quando não há mais muro, em seu desfecho na última página, e nas guardas finais.

A ilustração evidencia a focalização narrativa: como uma câmera que filma o contexto ficcional, o muro desloca-se de uma perspectiva à outra, dividindo, a partir das guardas, o lado esquerdo do direito. O muro separa os espaços: o lado esquerdo é o território do pequeno cavaleiro, o outro lado pertence ao ogro. A página da direita é considerada a página nobre, "aquela que o olhar se detém na abertura do livro" (Linden, 2018, p. 68), o que já nos leva a pensar que o lado do ogro é o mais relevante. A dobra, que neste livro acolhe visualmente o muro, é mais que um

recurso gráfico: ela significa. Ela demarca as duas dimensões, os dois espaços antiteticamente construídos no livro.

Figura 2 – Guardas iniciais do livro



Fonte: Agee (2019, guardas).

A dobra assinala, talvez, uma primeira metamorfose no suporte que abrigava a leitura, conduzindo ao objeto livro, como o conhecemos hoje, ao substituir os rolos de pergaminho pelas páginas dos códices. Simone Cavalcante de Almeida e Gisela Belluzzo de Campos (2020) analisam a função da dobra no *design* de livros ilustrados para crianças e consideram que, dos primeiros códices, em couro e papiro, até as publicações em papel, a dobra constitui "um dos pilares da arquitetura projetual do livro", tornando-se, posteriormente, "um distintivo das mudanças tecnológicas dos processos de fabricação do livro" (2020, p. 74).

Nas obras atuais, como a de Jon Agee, a dobra ultrapassa a função ligada à materialidade do livro, inscrevendo-se na composição de linguagens e modos que atravessam o texto verbo-visual, suscitando a participação do leitor-criador para penetrar

as diversas camadas de significação de que o livro é portador. Para as autoras citadas, "Por vezes, sua presença [da dobra] chega a adquirir contornos figurativos tão marcantes como se atingisse o patamar de uma personagem principal ou secundária da narrativa" (2020, p. 84).

Alguns indícios sobre o enredo de *O muro no meio do livro* já foram deixados neste texto. A narrativa se estrutura por meio do emparelhamento (Bremond, *apud* Pires, 1981, p. 168), ou seja, o acontecimento na página à esquerda ocorre simultaneamente ao do lado oposto. A história apresenta, logo de início, o pequeno cavaleiro defensor do muro no meio do livro por acreditar que, do outro lado, mora um ogro devorador de carne humana. Por essa razão, ele tenta recolocar o tijolo caído do muro, consertando a falha. O muro, portanto, é percebido como um elemento cuja função, ao segregar, é proteger o pequeno cavaleiro da ameaça que o ogro representa na imaginação da personagem e em seu sistema de crença, o que se coaduna à configuração desse ser do maravilhoso em alguns contos da tradição.

Conforme a narrativa se desenvolve, o leitor vai se dando conta de que o lado esquerdo, aquele habitado pelo pequeno cavaleiro, não é tão seguro assim. O pato, que acompanha a personagem, é o primeiro a perceber que a água toma conta daquele espaço, subindo de nível e trazendo, com ela, animais perigosos, cada vez maiores. A luta pela sobrevivência ocorre desse lado, com a presença de um jacaré, que tenta pegar o pato e, depois, um peixe enorme devorando outro médio que, por sua vez, come outros bem menores. Impera a lei da selva, o poder do maior, do mais forte.

Figura 3 – Os dois lados de *O muro no meio do livro*



Fonte: Agee (2019, n. p.).

No outro lado do muro, espaço do ogro, aparecem, gradativamente, animais de grande porte: o rinoceronte, que servirá de apoio aos outros dois, o tigre e o gorila, na escalada para chegar ao topo do muro. Aparentemente são animais perigosos, ferozes, com fisionomias sérias como se fossem inamistosos, o que justifica o medo do pequeno cavaleiro e seu desejo de segurança. A imagem (Figura 3), porém, apresenta um elemento dissonante: os três animais se assustam com um ratinho; eles fogem espavoridos, com medo do pequeno animal que poderia ser eliminado, facilmente, por apenas um deles. A cena coloca em dúvida a ferocidade dos três grandes animais, que têm medo de um outro, também animal como eles, mas de pequeníssimo tamanho se comparado aos três, portanto, pouco ameaçador. Surge o ogro olhando para trás, talvez para os animais que fugiram em debandada. A figura ocupa, praticamente, toda a página com o seu tamanho enorme. Ele olha para o ratinho como se o recriminasse e a expressão do pequeno animal, de cabeça baixa, corrobora essa leitura.

O pequeno cavaleiro percebe o nível da água somente quando ela atinge seus pés. Ocorre uma espécie de dissonância cognitiva: o cavaleiro, até então entretido com o risco que o outro lado representa, não percebe e não assimila o perigo, tão perto, a que ele está exposto: "Isso não era para acontecer neste lado do muro!" (Agee, 2019, n.p.). O ogro encosta o ouvido ao muro, como se tentasse ouvir o que diz a personagem do outro lado, e, percebendo o perigo, apoia-se em sua clava para resgatar o cavaleiro, já se afogando nas águas, trazendo-o para o seu lado. A reação do pequeno cavaleiro, depois de agradecer ao ogro, é apresentada com recursos tipográficos: "AI, NÃO! Estou no outro lado do livro!" (Agee, 2019, n.p.). O final da história mostra, ao protagonista, seus equívocos quanto aos juízos de valor acerca do próprio entorno e daqueles que estão distantes e lhe são diferentes.

O ogro, que não se configura ameaça à sobrevivência do pequeno cavaleiro, antes salvando-o, convida-o a segui-lo. Ele assegura que "este lado do livro é fantástico!" (Agee, 2019, n.p.), termo que remete tanto ao adjetivo, significando algo incrível e muito bom, como ao gênero narrativo que exprime a ficção ligada a eventos sobrenaturais (Todorov, 2004), de certa forma assinalando ao leitor o caráter metaficcional da obra, que tece comentários sobre si mesma por meio de um termo de dupla significação.

A reação do cavaleiro é de hesitação – parecendo a típica hesitação do fantástico todoroviano, como se ele não acreditasse na possibilidade de um cenário encantador, que se descortina para ele no convite do ogro. A página dupla configura-se dissonante no seu conjunto: o cavaleiro indeciso, em pé na base inferior com o restante da página branca, contrasta com o lado esquerdo, com água verde até quase o topo, em que um peixe enorme devora o médio que havia devorado o cardume, imagem que ocupa a página quase toda.

O desfecho celebra a união entre as personagens e o fim do muro na dobra do livro: a penúltima página dupla mostra a

integração de todos os seres, exceto o ratinho, aparentemente felizes e alegres.

Figura 4 – O desfecho amigável



Fonte: Agee (2019, n. p.).

Nas guardas ao final do livro, o ratinho ao solo, sozinho, corre na mesma direção que as personagens na página anterior. O espaço em branco, emoldurado por árvores, folhagens e mato, exatamente como a anterior, mas sem personagens, parece um convite a que o leitor ocupe esse espaço com seu desenho.

APROFUNDANDO ESTRATÉGIAS METAFICCIONAIS EM *O MURO NO MEIO DO LIVRO*

Os recursos metaficcionais na obra em análise vão além do título e do que ele assinala em termos de apresentação da obra no cenário da ficção. A fim de analisar algumas estratégias metaficcionais, recorro ao trabalho de Robyn McCallum (2004), para quem há uma gama variada de técnicas narrativas e discursivas nos textos metaficcionais e experimentais direcionados à criança.

Algumas dessas técnicas não são, por si só, metaficcionais, mas provocam esse efeito ao se combinarem.

A primeira estratégia abordada pelo pesquisador é a intertextualidade, geralmente associada à paródia. O processo da intertextualidade assinala a inclusão de diversos tipos de textos, como os especificamente literários, aqueles ligados a convenções genéricas e discursivas, e ainda os que remetem a discursos culturais. Para o autor, uma estratégia metaficcional bastante comum é a revisão de um texto específico, do qual se oferece uma nova versão, um novo olhar, como acontece com frequência com os contos de fadas mais difundidos. Ilustrando a questão, Maria Cecília de Sousa Vieira (2016) considera:

> Além disso, se pensarmos que a metaficção é uma reflexão sobre o que é a literatura, é natural que, na contemporaneidade, a narrativa metaficcional continue a estabelecer um diálogo com a tradição literária e a reescrever certos textos que trataram dos mesmos temas teóricos ou formais. Deste modo, consideramos que os autores que continuam a usar este tipo de narrativa não só revelam possuir memória literária (qual elogio da leitura) como grande capacidade imaginativa [...] (2016, p. 48).

A intertextualidade, que se configura na relação explícita ou na simples alusão a um outro texto, também provoca – e exige – a participação do leitor, pois a compreensão dos sentidos, passíveis de serem percebidos na leitura, só se realiza na atuação do leitor. McCallum (2004) destaca três efeitos principais desse recurso, quando empregado de forma clara na narrativa. O primeiro efeito corresponde à possibilidade de a intertextualidade iluminar o modo como a ficção narrativa é construída por meio do diálogo com outros textos. Em segundo lugar, a intertextualidade oferece um possível caminho interpretativo ao leitor, às vezes promovendo

um distanciamento de eventos e personagens representados, o que pode favorecer uma análise mais crítica da obra. Por último, as ocorrências intertextuais podem abrigar uma variedade de discursos, vozes e significados, permitindo a representação de todo esse manancial no texto criado.

A obra de Agee, além de evidenciar recursos metaficcionais explícitos, também apresenta a intertextualidade com os contos da tradição, sob a forma de alusões, funcionando nos planos verbal e não verbal. As figuras do cavaleiro e do ogro evocam esse diálogo, cabendo ao primeiro a ação heroica e, ao segundo, a vilania.

O ogro é uma figura que habita as narrativas do escritor Charles Perrault e, em algumas delas, adora carne humana, especialmente de crianças, como em "O Pequeno Polegar" ou a ogra de "A Bela Adormecida". De acordo com Arlette Bouloumié (2000, p. 758), o ogro é "um monstro de poderes sobrenaturais, um ser fantástico que percorre reinados e pertence a cada um deles, sem que se saiba direito se sua natureza é humana, animal ou divina"

A imagem visual do pequeno cavaleiro, com sua armadura e elmo, atualiza a ambiência medieval, representando a corte e a nobreza de reis e príncipes que transitam pelos contos de fadas, uma vez que a cavalaria estava restrita, no início da Idade Média, à nobreza. A água que sobe avançando verticalmente pelo muro lembra os fossos que cercavam os castelos, também eles elementos de proteção contra os "bárbaros" invasores.

No texto não verbal, o ogro, desde a capa do livro, e os animais de grande porte, todos ocupando o lado direito, parecem corroborar para a configuração de hipóteses a favor do isolamento do cavaleiro, conduzindo o leitor a determinados pontos de vista interpretativos. A história, no entanto, revê e inverte algumas convenções da tradição, pois o ogro é a personagem que salva o cavaleiro, aquele que normalmente ocupa

a função de herói no conto. Além disso, os animais de grande porte também são pacíficos. A alusão, no processo intertextual, requer a participação ativa do leitor no estabelecimento das redes dialógicas, exigindo um repertório de leitura para que as associações se realizem.

Um segundo aspecto a considerar é a figura do narrador. O narrador intrusivo, que se dirige aos leitores e se refere a sua própria narração, é considerado uma estratégia metaficcional. Na obra de Agee, o texto verbal está a cargo do pequeno cavaleiro que, autodiegeticamente, tece seu relato acerca do espaço pretensamente protegido que ocupa. Marcadores linguísticos, como o pronome demonstrativo, são indícios verbais desse narrador em primeira pessoa (o que pressupõe um destinatário): ele não se furta a afirmar que ter o muro é algo bom, pois "O muro protege *este* lado do livro..." (Agee, 2019, n.p., grifo meu). O texto visual, porém, não deixa dúvidas quanto à intenção do narrador de modelar o julgamento do leitor acerca do que está sendo narrado: em várias páginas, a personagem principal dirige a cabeça, os olhos e os gestos, principalmente com a mão, àquele que lê a obra (Figuras 3, 4 e 5). A frase na imagem da Figura 5 – "Agora, a coisa mais perigosa no outro lado do livro é o ogro" – evidencia, por meios linguísticos, a atualidade do acontecimento, com o protagonista voltando-se diretamente ao seu leitor como se sua fala fosse uma advertência. O cavaleiro dirige-se ao leitor, da mesma forma que outras personagens, como o tigre e o ogro, também o fazem. Além de focado na tarefa de consertar o muro, a personagem humana também parece concentrar seus esforços em envolver o leitor e convencê-lo de que a separação propiciada pelo muro é benéfica, justificando seu ponto de vista baseado num sistema de crença de que, do outro lado, há um ogro canibal.

Figura 5 – O ogro como o maior perigo



Fonte: Agee (2019, n.p.).

Algumas estratégias metaficcionais assinalas pela professora Diana Navas (2015, p. 86-87) são: "o narrador intrusivo, os experimentos tipográficos, a explícita dramatização do leitor, a paródia, a discussão crítica da história dentro da própria história e a desconstrução contínua das convenções narrativas". Na obra em análise, ocorre a explícita dramatização do leitor de cunho metaficcional: o leitor é convocado a participar da trama narrativa por meio da ilustração, sendo, dessa forma, também coautor, o que abalando o pacto convencional de leitura (Figura 5, por exemplo).

McCallum (2004) afirma que as intrusões narrativas e autorais, bastante comuns na metaficção, assumem a funcionalidade de

posicionar os leitores em relação a um texto. Função semelhante tem a ilustração, de certa forma, no livro de Agee. O muro não divide apenas dois lados, duas "realidades" ficcionais diversas, ele divide igualmente duas estruturas narrativas também diversas. Na história que se desenrola à esquerda, apresenta-se um narrador em primeira pessoa, envolvido em suas preocupações e aparentemente tão distraído em apresentar suas premissas ao leitor que não percebe o nível da água subindo; não é um narrador onisciente sequer do que ocorre a sua volta. Ele não tem acesso ao lado direito, não sabe o que ocorre "no outro lado" do muro e, por isso, imagina que o ogro é um ser maléfico, consoante a tradição dos contos de fada. Os leitores, porém, sabem o que acontece no lado do ogro, em que a narrativa se tece pelo texto visual, numa espécie de contraponto à outra, do lado esquerdo. Há, portanto, duas perspectivas narrativas que, de certa forma, alargam o olhar interpretativo do leitor em relação a um único ponto de vista inicial, o do pequeno cavaleiro, além de também distanciar o leitor das construções ficcionais desses dois níveis narrativos. Essa construção narrativa remete a uma estratégia que pode se constituir como metaficcional, na visão de McCallum (2004): as narrativas multifacetadas e as polifônicas.

> As narrativas multifacetadas são construídas a partir de duas ou mais vertentes narrativas interligadas, diferenciadas por mudanças nas relações temporais ou espaciais e/ou mudanças no ponto de vista narrativo (quem fala ou focaliza). Nas narrativas polifônicas, os eventos são narrados a partir dos pontos de vista de dois ou mais narradores ou focalizadores de personagens. São estratégias que permitem a representação de uma pluralidade de vozes narrativas, discursos sociais e culturais, pontos de vista perceptivos, atitudinais e ideológicos (2004, p. 595).

Outra estratégia metaficcional, por vezes confundindo-se com a metaficção, é a metalepse, compreendida como fronteira, de acordo com Carlos Reis (2018, p. 259): "a metalepse é entendida como uma transgressão de campos de ação reservados a entidades de mundos separados: personagens, narradores e espaços ficcionais, por um lado; autores empíricos, leitores e espaços reais, por outro". A metalepse pode ser percebida na obra de Jon Agee pelos diferentes planos narrativos estabelecidos, especialmente pela linguagem não verbal. Não há apenas dois lados nessa história, opondo o lado esquerdo, aparentemente selvagem, na página nobre, e o cavaleiro em sua demanda a preservar o muro e recolocar o tijolo que faltava. Do lado "seguro", uma outra narrativa se desenrola abaixo do cavaleiro que, de tão imbuído em sua missão, não a percebe. Se ele não repara na água subindo de nível pelas paredes no muro – tampouco o texto verbal sinaliza isso –, o leitor percebe, e o jogo se estabelece entre a perspicácia de um e a distração (cegueira?) do outro, obliterado por sua demanda, sem uma clara avaliação das circunstâncias. O leitor não adentra ficcionalmente a narrativa, mas é convocado a participar do espaço literário em uma trama que se constitui luz e sombra, conhecimento e ignorância, em que só ele, leitor, dispõe de uma perspectiva "onisciente": o cavaleiro-narrador relata seu ponto de vista, não tem acesso ao que ocorre do outro lado do muro, tampouco percebe a divisão que se estabelece na sua página do livro, com água subindo de nível; na página à direita também impera a curiosidade sobre o outro lado desconhecido. Ocorre, mais uma vez, o processo metaficcional da dramatização do leitor, em que ele é chamado à cena.

Assim, observa-se a metamorfose da narrativa, que vai assimilando novas estratégias à trama ficcional nas obras de literatura infantil:

> a intertextualidade, o hibridismo e a metaficção, três características da literatura pós-moderna, reagem contra as convenções tradicionais de um enredo sólido com um narrador onisciente que sabe tudo e que realiza uma obra bem construída, no sentido de

> apresentação, nó e desfecho. Assim, a pós-modernidade é caracterizada pela desconstrução de uma realidade mimética, na qual a ficção realista a que nos referimos desaparece e, com ela, o narrador com autoridade, bem como a conexão racional entre o que os personagens fazem e quem eles são (Rodríguez, Rechou, 2022, p. 240, tradução minha).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura passível de ser lida *também* por crianças impõe-se por sua qualidade estética, oferecendo, a seu público, obras com texto verbo-visual primoroso, apuro formal, materialidade bem cuidada. Os livros são fruto de um projeto que articula diferentes profissionais, como escritor, ilustrador, *design*, editor, por vezes tradutor etc. Outro fato que se observa é a presença de técnicas narrativas contemporâneas, como a metaficção, analisada neste trabalho. A metaficção é uma das novas linhas da ficção assinaladas por Teresa Colomer na literatura para crianças e jovens: "é um agente subversor da forma canônica da literatura infantil e juvenil e converte o leitor em colaborador autoconsciente, mais do que em um consumidor facilmente manipulável" (2003, p. 112).

McCallum (2004) ilumina uma discussão interessante sobre o fato de as crianças, como leitoras mais ou menos experientes, não terem ainda adquirido conhecimento suficiente acerca dos códigos culturais e literários importantes para reconhecer os recursos metaficcionais de uma obra. Ele responde com um comentário de Peter Hunt (2010) sobre esse fato não ser razão para lhes negar o acesso a textos esteticamente bem construídos, com uma gama de códigos ricos. O pesquisador destaca o potencial instrutivo da metaficção:

> Ao envolver os leitores na produção de significados textuais, as metaficções podem ensinar implicitamente códigos e convenções literárias e culturais, bem como estratégias interpretativas específicas,

> e assim capacitar os leitores para uma leitura mais competente: formas mais explícitas procuram frequentemente ensinar aos leitores convenções e estratégias com as quais interpretar metaficções, bem como outros textos mais fechados (2004, p. 588).

A metaficção, por outro lado, ao abalar as estruturas discursivas e narrativas convencionais, pode mostrar aos leitores algumas engrenagens de como os textos funcionam e constroem diferentes camadas de significação. Essa experiência é capaz de oportunizar uma transferência de conhecimento para situações extraliterárias, permitindo, ao leitor, a percepção das convenções sociais e culturais, bem como a atribuição de sentidos a circunstâncias do nosso cotidiano.

O muro no meio do livro assinala aspectos bastante contemporâneos. O valor estético expressa-se pelo jogo verbo-visual tecido entre palavras e, principalmente, imagens nesse conto ilustrado, convidando o leitor a interagir com o texto durante a leitura. A materialidade do livro é um aspecto importante: formato relativamente grande, capa dura, folhas grossas, permitindo o manuseio fácil por crianças pequenas. Há poucas imagens, bem definidas e coloridas, no fundo branco, inicialmente dos dois lados. A funcionalidade nas páginas duplas evidencia a divisão operada entre um e outro lado, o muro na dobra, no meio do livro. A metaficção é percebida desde o título, chamando a atenção para a materialidade do livro, em cujo espaço cênico há um muro ficcional visível. O cavaleiro várias vezes se refere a "este lado do livro" e ao "outro lado do livro", expondo uma trama ficcional que se desenrola também no "meio" do livro, em sua leitura.

O aspecto ético igualmente ressalta numa leitura atenta, sem quaisquer didatismos. A obra focaliza questões como: preconceito e estereótipo, exclusão, medo, insegurança, cegueira perceptiva e social, oposição entre o eu e o outro, percebido como o dife-

rente que ameaça. A obra enseja a construção de valores éticos, baseados na convivência com a diversidade e na solidariedade entre as personagens, a que se somam vivências ligadas ao afeto, à amizade, à união, à alegria.

É importante destacar que a abordagem ética não pressupõe o retorno à disseminação pedagógica de conteúdos moralizantes em livros para as crianças. *O muro no meio do livro* opera várias desconstruções, tanto no nível metaficcional, como temático: a segurança do lado direito, habitado pelo cavaleiro, é explicitamente desconstruída, como também o foi a pretensa ferocidade das personagens do lado esquerdo por meio da interação afetiva entre as personagens. Identifica-se ainda o humor na história de Agee. Segundo Teresa Colomer,

> O humor nos livros para os pequenos exige progresso na capacidade de distanciamento. Esta etapa se baseia na inversão ou transgressão das normas de funcionamento do mundo que eles já dominam. Os equívocos ou os exageros configuram uma parte importante do humor que compreendem (2017, p. 39).

Por fim, fico me interrogando sobre esse muro atrapalhando as relações entre as personagens, um muro no meio do caminho, aliás, no meio do livro. Talvez marque um divisor de águas entre o passado – o lado medieval, da tradição, de combate e morte entre os animais – e um futuro anunciado nas páginas finais, permitindo a plena convivência entre os diferentes, sejam eles personagens humanos, animais ou maravilhosos, em meio à alegria da brincadeira, evidenciando também textos abertos a experimentações estéticas e a uma literatura inclusiva, afetiva, amorosa, tão necessária nos tempos atuais. No meio, o muro, a dobra que precisa se metamorfosear em planície, onde caibam todos.

REFERÊNCIAS

AGEE, Jon. *O muro no meio do livro*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

ALMEIDA, Simone Cavalcante de; CAMPOS, Gisela Belluzzo de. Representações da dobra no design gráfico de livros ilustrados para infância. *FronteiraZ*. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, São Paulo: PUC-SP, n. 24, p. 72-86, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p72-86. Acesso em: 23 out. 2023.

BERNARDO, Gustavo. *O livro da metaficção*. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BOULOUMIÉ, Arlette. O ogro na literatura. *In*: BRUNEL, Pierre (org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. p. 754-764.

CAMÕES, Luís de. *Lírica*. Seleção, introdução e notas de Massaud Moisés. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

FERES, Beatriz. *Discurso amoroso na literatura infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Narcissistic narrative*: the metafictional paradox. 2nd.ed. New York-London: Methuen, 1984.

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

MCCALLUM, Robyn. Metafictions and experimental work. *In*: Peter Hunt (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. 2nd. ed., v. I. New York/Abingdon, US/UK: Routledge, 2004. p. 587-598.

MICHELLI, Regina. Metamorfoses contemporâneas na prosa de Afonso Cruz. *In*: CASTRO, Andreia Alves Monteiro de; CRUZ, Eduardo da; VASCONCELOS, Viviane (org.). *Texto, tempo, imagem*: interlocuções. Campina Grande: Realize, 2023. p. 319-341. Disponível em: https://www.abraplip.org.br/downloads/anais-e-resumos/livro-abraplip-UERJ-2021-vol-3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

NAVAS, Diana. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. *Linguagem* – Estudos e Pesquisa, Catalão-GO: UFCAT, v. 19, n. 1, p. 83-95, jan./jun. 2015.

PIRES, Orlando. *Manual de teoria e técnica literária.* Rio de Janeiro: Presença, 1991.

REIS, Carlos. *Dicionário de estudos narrativos.* Coimbra: Almedina, 2018.

RODRÍGUEZ, Anxela Rodríguez; RECHOU, Blanca-Ana Roig. Metaficción, hibridismo e intertextualidade. Función dos espazos "intramuros-extramuros" en libros-obxecto. *In*: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Livro-objeto*: metaficção, hibridismo e intertextualidade. V. N. Famalicão/Braga: Húmus, 202, p. 239-252.

TODOROV, Tzevetan. *Introdução à literatura fantástica.* Tradução: Maria Clara Correa Castello. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VIEIRA, Maria Cecília de Sousa. *A metaficção em Mário de Carvalho*. 2016. 276 f. Doutoramento em Estudos Portugueses. Universidade Aberta, Lisboa, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.2/5965. Acesso em: 12 mar. 2024.

ZIPES, Jack David. Introduction: Towards the Definition of the Literary Fairy Tale. *In*: ZIPES, Jack (ed.). *The Oxford Companion to fairy tales*. New York: Oxford University Press, 2000. p. xv-xxxii.

CINDERELA EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Rejane Dirques

INTRODUÇÃO

Das cinzas do fogão às luzes das festas, quem é a dona do sapato de cristal? Cinderela! Um dos contos de fadas que perpassou os anos, seus relatos mais antigos estão localizados na China, no século IX, segundo os estudos de Fany Abramovich (1989).

Tendo por *corpus* ficcional o reconto *Cinderela e Chico Rei* (2020), dos escritores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustração de Walter Lara, em diálogo com a narrativa *Cinderela ou o sapatinho de cristal* (2021), de Charles Perrault (1628–1703), tais leituras suscitaram a questão: Como ressignificar as personagens do conto de fadas para uma literatura antirracista?

Ao aplicar o filtro "Cinderela" nas bibliotecas digitais, Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e plataforma de periódicos eletrônicos SciELO (Scientific Electronic Library Online), para conhecer a produção acadêmica sobre esse tema, constata-se que, em 24 de abril de 2024, havia 67 (sessenta e sete) teses e dissertações e cinco artigos. Há registros, desde 1995, de que a palavra Cinderela consta na pesquisa de várias áreas do conhecimento, como Memória, Comunicação, Psicologia, Ciências Sociais, Química, Saúde, Engenharia de Produção, Arquitetura, e que 60% dos trabalhos eram da área de Letras. Ponderando que

muitos outros estudos foram feitos sobre contos de fadas, mas como o nome Cinderela não constava no título do trabalho, o filtro não os identificou. Os números ficam ainda menores se o filtro for "Chico Rei", sendo identificados doze dissertações, quatro teses e quatorze artigos. Em outras plataformas de pesquisa esses temas também são encontrados em quantidades menos expressivas.

Essas informações indicam que existe uma vasta produção acadêmica sobre contos de fadas e que a literatura faz uma interseção com outras áreas de conhecimento, demonstrando como narrativas clássicas são usadas para explorar as complexidades culturais e sociais do ser humano e são relevantes como referencial teórico para novas investigações com essa temática. A análise dos textos clássicos não está esgotada e relacioná-la com as questões étnico-raciais brasileiras é uma premência para uma literatura que almeja ser, a cada dia, mais antirracista.

A PERSONAGEM NOS ESTUDOS NARRATIVOS

A literatura eterniza as histórias contadas oralmente na escrita. Antes do era uma vez, lá no início da humanidade, a narrativa estava. Não importa o lugar, a linguagem, a classe social ou a condição corporal, onde há vida, há narrativa, como já ensinava Roland Barthes (2008, p. 19):

> [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas as substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura (recorde-se a Santa Úrsula de Carpaccio), no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em

> todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo nenhum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e má literatura: internacional, transcultural; a narrativa está aí, como a vida.

A narrativa está presente em todo grupo humano, apresenta-se de várias formas, rompe fronteiras, cria pontes e se sustenta nas exibições da vida. Cada história narrada apresenta os agentes que executam as ações, esses agentes são as personagens da ficção. Na história de *Cinderela ou o sapatinho de Cristal*, de Perrault, as personagens são: Cinderela, o pai dela, a madrasta, as duas filhas da madrasta, a fada e o príncipe. No reconto *Cinderela e Chico Rei*, as figuras ficcionais são: Princesa Abioye, a dona da casa, que era mãe de Fiona e Mafalda, a fada e Chico Rei.

O autor português Carlos Reis se dedica à pesquisa dos Estudos Narrativos, com duas contribuições importantes sobre o conceito de personagem: os livros *Pessoas de Livro. Estudo sobre as personagens* (2018a) e o *Dicionário de Estudos Narrativos* (2018b). Em um trecho do seu dicionário, Reis afirma:

> O termo figura designa, em geral, toda a entidade ficcional ou ficcionalizada que desempenha funções na composição e na comunicação instaurada pelo relato ou que vive acontecimentos narrados. A manifestação mais evidente da entidade designada como figura é a personagem (2018b, p. 162).

Assim, personagem é uma figura imaginada pelo autor para viver os acontecimentos narrados.

As personagens com suas características destacam as intenções dos autores. Mesmo que essa caracterização não expresse a totalidade da existência humana, como nos apresenta Antonio Candido (1970), convence o leitor e transmite um sentimento de verdade à ficção. Candido destaca que a personagem se manifesta através da relação entre o ser vivo e o ser fictício. As afinidades e as diferenças entre os seres vivos e os entes da ficção são essenciais para criar o sentimento de verdade, de verossimilhança. Os traços de personalidade, os sentimentos, os valores e as ações das personagens da ficção, proporcionam a identificação do leitor com a narrativa. O conhecimento de todo o modo de ser das pessoas é fragmentado e o trabalho dos autores, ao descrever as personagens, é juntar esses fragmentos para que o leitor se perceba no texto:

> Em todos esses casos, simplificados para esclarecer, o que se dá é um trabalho criador, em que a memória, a observação e a imaginação se combinam em graus variáveis, sob a proporção exata de cada elemento, pois esse trabalho se passa em boa parte nas esferas do inconsciente e aflora à consciência sob formas que podem iludir.
> O que é possível dizer, para familiarizar, é que a natureza da personagem depende em parte da concepção que preside o romance e das intenções do romancista (Candido, 1970, p. 60).

Essa combinação de memória, observação e imaginação, utilizada pelos autores para criar suas personagens, produziram a figura de Cinderela como uma menina bonita, bondosa, órfã de mãe, com pai ausente, uma madrasta e duas irmãs adotivas que a maltratavam e uma fada que lhe ajuda alcançar a realeza. Independentemente das intenções dos escritores inspirados por essa personagem, o drama de muitas crianças é representado na história, conforme Bruno Bettelheim (2002, p. 253):

> Nenhum outro conto relata tão bem como "Borralheira" as experiências internas da criança pequena nos espasmos da rivalidade fraterna, quando ela se sente desesperadamente marginalizada pelos irmãos e irmãs. Borralheira é humilhada e rebaixada pelas irmãs adotivas; a madrasta sacrifica os interesses de Borralheira em favor dos das irmãs; deve executar os trabalhos mais sujos e mesmo fazendo-os bem, não é aceita por eles; só lhe fazem mais exigências. É como se sente a criança quando é devastada pelas desgraças da rivalidade fraterna.

Os sentimentos vividos por causa da orfandade, da rivalidade fraterna e dos maus-tratos, assim como a superação das dificuldades, geram a identificação de várias gerações com a personagem. A história de Cinderela já foi contada e recontada, de forma oral, verbal, imagética, fílmica. A personagem é narrada em períodos temporais e com títulos diversos: "A gata borralheira" na Itália (Giambattista Basile, 1634), "Cinderela ou Sapatinho de Cristal" na França (Charles Perrault, 1697) e "A Gata Borralheira" na Alemanha (Jacob e Wilhelm Grimm, 1812). Muitas adaptações desse conto de fadas foram feitas por autores com intenções variadas e em épocas diferentes. Carlos Reis, apoiado nos estudos de Ronan Ingarden, assegura que "a obra literária 'vive' à medida que atinge a *multiplicidade de concretizações* e *sofre transformações em consequência das circunstâncias*" (2018a, p. 34, grifos do autor). As obras sobre Cinderela passaram por uma diversidade de materializações e variações de acordo com o contexto em que foram reescritas, dando vida também à personagem. Reis apoia-se nessas considerações quando trata das personagens ficcionais, "elas possuem vida própria e autónoma, relativamente ao mundo ficcional que as acolhe, e também uma sobrevida que transcende a do seu autor" (2018a, p. 34).

Segundo Reis (2018a), a sobrevida da personagem acontece quando, com seus valores e propriedades, ela passa do mundo ficcional para o mundo real e vice-versa: "E assim, a personagem prevalece sobre a ficção e vive uma vida para além dela, ou seja, uma sobrevida" (2018a, p. 134). A personagem, como "pessoa de livro" (2018a, p. 135), teve essa capacidade de ir além da ficção que a gerou, e desenvolveu sua sobrevida em contextos e em linguagens narrativas não literárias. Cinderela é essa personagem que passou por esse processo de ser transcrita de outras maneiras. A empresa de entretenimento The Walt Disney Company Latin America, a partir das narrativas do passado, realizou diferentes versões midiáticas da história de Cinderela, o que propiciou um prolongamento da existência da personagem. Cinderela foi narrada de variadas formas e versões, desde a história contada no cotidiano popular, às telas do cinema, aos palcos do teatro e no desenho animado. Materializada nas festas de carnaval ou de aniversário. Muitas meninas concretizam a personagem Cinderela vestindo-se como ela, é possível ver Cinderela estampada em objetos infantis. A sobrevida da personagem é tão real para as crianças, que muitas querem ser como ela, bonita e bondosa; terem uma fada madrinha que as auxilie em suas desventuras e a conquistarem um amor da realeza. Do papel escrito aos meios tecnológicos, todas essas mídias contribuíram para a sobrevida dessa personagem.

CRUZANDO FIOS DE HISTÓRIAS

Outra personagem que também passou pelo imaginário popular foi Chico Rei. Sua história foi narrada pelo povo mineiro, escrita em livros, virou filme, peça de teatro e enredo de escola de samba. A personagem pertencente à história de Minas Gerais, mas sem comprovações se foi real ou fictícia, para a população negra brasileira é um símbolo de resistência, não pela luta sangrenta, mas pela astúcia em comprar a sua alforria, negociar e dirigir sua própria mina e libertar seus conterrâneos.

Segundo Nei Lopes (2011, p. 387-388), Chico Rei seria Galanga, rei do Congo, que foi capturado pelos portugueses com toda sua família para serem escravizados. Na travessia do Atlântico, sua esposa e filha morreram e ele chegou ao Rio de Janeiro com seu filho Muzinga. Vendido para trabalhar nas minas de extração de ouro em Vila Rica, conseguiu esconder ouro para comprar a sua liberdade e a de seu filho. Continuou trabalhando e arrecadou ouro suficiente para comprar a mina em que se empregava e adquirir a liberdade para mais de quatrocentos africanos escravizados. No Brasil de 1740, Ouro Preto era Vila Rica, e ser ex-escravo, naquele período, poderia ser resultado de ganhar ou comprar a alforria, duas situações muito difíceis para as pessoas negras, por isso sua história é enaltecida na tradição oral. Desse modo, Chico Rei, personalidade histórica brasileira, sai do mundo real e torna-se personagem de ficção.

Há quarenta anos, a Mazza Edições tem se dedicado à publicação de autores negros e de escritores e ilustradores não negros, mas que são comprometidos com a construção de uma sociedade baseada em valores éticos, justiça e liberdade. A editora lançou a *Coleção de Lá pra cá*, que reúne recontos de contos de fadas ambientados em cenários e com personagens brasileiros. O livro *Cinderela e Chico Rei*, escrito por Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustrações de Walter Lara, faz parte dessa coleção. Nesse reconto, as personagens principais vivem no Brasil do século XVIII, são uma exceção entre a população africana escravizada no país e representam uma crítica ao sistema escravocrata. A união dessas duas pessoas de livro, Cinderela e Chico Rei, faz parte do compromisso de oferecer referências positivas e bem-sucedidas de pessoas negras para as crianças, de forma que elas também se vejam representadas nos clássicos da literatura infantil. Como registram as pesquisadoras Erica Bastos da Silva, Núbia Lúcia Novais Borges da Silva e Patrícia de Jesus Silva (2020, p.178):

> Nós, meninas, sonhávamos em ser como Cinderela, ou a Rapunzel, entre tantas outras princesas da literatura canônica. No entanto, desde pequenas, já percebíamos que nossos cabelos crespos e nossas características fenotípicas não permitiam que fôssemos parecidas com aquelas princesas que nos eram apresentadas como referências de beleza. Assim, tínhamos, por vezes, a não aceitação do nosso cabelo crespo, do nariz largo e da nossa cor.

A personagem de um homem negro, que vence a escravidão que lhe foi imposta com inteligência, generosidade, e ganha reconhecimento da sociedade em que vive. Uma Cinderela de pele negra e de cabelo crespo, que também vence os maus-tratos da vida, recebe a assistência de uma fada negra e torna-se rainha. São personagens que rompem com o padrão do colonizador. Para a criança negra, elas oferecem a esperança de mudança, o reconhecimento da beleza existente nas meninas negras, a possibilidade ao autoamor e a valorização da história ancestral do povo brasileiro afrodescendente.

> As crianças negras constroem as suas identidades ou as modificam em um processo contínuo, mediante as relações que elas mantêm com o meio social e com o que é considerado diferente. Dessa maneira, todos os espaços em que as crianças convivem, além dos objetos aos quais elas têm acesso, transformam-se em referenciais que interferem na construção de valores e atitudes. Mariosa e Reis (2011) destacam que "a construção da identidade da criança é algo que vai passar inevitavelmente pelos referenciais que forem a ela apresentados" (p. 42). As autoras ainda destacam as influências dos brinquedos, dos personagens de desenho animado e das histórias infantis (Silva; Silva; Silva, 2020, p. 178).

As crianças precisam de acesso crescente à literatura com protagonistas negros e de experiências exitosas, para terem referências daquilo que elas anseiam viver. Trançar os fios dessas duas histórias, da clássica Cinderela e do lendário Chico Rei, faz parte de uma concepção antirracista que reconhece a existência do racismo, esforça-se por não mais o repetir e acredita que a literatura pode influenciar na construção da identidade infantil.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS PERSONAGENS

O conto *Cinderela ou o sapatinho de cristal*, de Perrault, começa com a personagem já órfã de mãe, o pai se casa com uma viúva, com duas filhas. A personagem possuidora de beleza, "doçura e bondade sem igual" (2021, p. 10), é obrigada aos serviços domésticos e os faz de bom grado. Seu nome não é revelado na história, sendo chamada de Cinderela pela filha caçula da madrasta, porque "quando terminava seu trabalho, ia se acomodar ao canto da chaminé e sentar-se nas cinzas" (2021, p. 11).

A história de *Cinderela e Chico Rei* traz antecedentes que caracterizam melhor não só a origem da nova Cinderela, como o contexto histórico social em que a personagem se insere. A Cinderela da *Coleção de lá pra cá* é a princesa africana Abioye, que fica órfã por seus pais, rei e rainha na África, morrerem no navio negreiro. Ela é vendida como escrava para uma mulher má, que tinha duas filhas, Mafalda e Fiona: "Só conhecia aquela casa, onde era obrigada a trabalhar dia e noite, na cozinha, no meio da fuligem e das cinzas do fogão de lenha" (2020, p. 3). As filhas da mulher a maltratavam e a apelidaram de Cinderela.

No início das duas histórias, as semelhanças são muitas: as duas são órfãs de mãe, são maltratadas, zombadas, obrigadas ao trabalho excessivo e as duas são chamadas de Cinderela, pelos afazeres no fogão de lenha e, podemos supor, pela busca por aquecer-se do frio nas cinzas da chaminé. A construção das per-

sonagens bondosas pode ser percebida como aquelas que vivem os sofrimentos sem reação negativa: "A pobre menina aguentava tudo com paciência" (Perrault, 2021, p. 11) e "Mesmo assim, Cinderela tentava segurar as lágrimas e não retribuía aquelas maldades" (Agostinho; Coelho, 2020, p. 3).

As dissemelhanças iniciais e as marcas de uma narrativa antirracista no reconto estão nos seguintes fatos: a personagem principal ser uma princesa e o seu nome Abioye caracteriza sua origem africana; a descrição dos absurdos do período da escravidão; a morte dos pais no navio negreiro; a comercialização de pessoas e a escolha do cenário em uma cidade brasileira que tinha ascensão mundial devido ao comércio do ouro.

Após a apresentação das personagens e as dificuldades vividas pelas protagonistas, o segundo momento nas histórias, a existência de um baile, introduz novidade no enredo. "Acontece que o filho do rei iria dar um baile e convidou todas as pessoas de estirpe" (Perrault, 2021, p. 11). "Certo dia, ela ouviu alguém anunciando na rua que ia haver um baile no palácio de Chico Rei, um ex-escravo que se tornou um dos homens mais ricos do lugar. Tão rico que havia comprado a sua liberdade e a de muitos outros escravos" (Agostinho; Coelho, 2020, p. 4). A Cinderela francesa e a Cinderela africana desejam ir ao baile, sair do lugar de tormento. Mas como iriam transpor o obstáculo, que parecia impossível? E a falta de roupa e sapatos adequados para festa? Uma precisava de uma locomoção e a outra, antes mesmo de saber como chegaria ao palácio, necessitava de permissão para sair. Além disso, tinham o trabalho dobrado com os preparativos das roupas, dos banhos e dos penteados para as duas mulheres que passavam o tempo todo amofinando as duas Cinderelas.

O destaque desse ponto é a caracterização da segunda personagem negra, construída através da oralidade popular, Chico Rei. No reconto, não era só um africano livre, ele também era o homem mais rico do lugar, tinha um palácio, e era tão considerado socialmente que as moças brancas queriam chamar sua atenção

e mesmo as pessoas brancas queriam frequentar seu baile. No comportamento de Chico Rei, identifica-se a filosofia dos povos Bantos: "Ubunto, 'eu sou porque nós somos', significa generosidade, solidariedade, amizade, compaixão, respeito e desejo de felicidade e harmonia entre os seres humanos" (Gonçalves, 2018, p. 22). Chico Rei é uma personagem altruísta, que se solidariza com seus conterrâneos, não quer o bem só para ele, é um líder: "Zumbi às avessas, preferiu a astúcia e a negociação ao confronto com o establishment escravagista" (Lopes, 2011, p. 388). Essa representação suscita a admiração, o desejo de ser como ele e eleva a condição da pessoa negra. Uma literatura para a criança negra se identificar e sentir orgulho de sua história.

A seguir, vem o surgimento do auxílio: quem aparece para enxugar o pranto das mocinhas e viabilizar sua presença no baile é a fada madrinha. Conforme a pesquisadora Regina Michelli (2013), o desenho mental que muitos possuem sobre as fadas é:

> A imagem que provavelmente existe num substrato coletivo corresponde a seres belos, por vezes alados, dotados de poderes sobrenaturais, o que lhes permite auxiliar e interferir na vida humana. Como as fadas não estão submetidas às leis de contingência física que cerceiam os humanos, não morrem e tudo podem realizar (2013, p. 65).

A fada madrinha, que tudo pode realizar, é a responsável pelas transformações mágicas nas duas narrativas: faz, da abóbora, uma carruagem; de ratos, fez cavalos; de lagartos, fez lacaios; de vestidos esfarrapados, fez vestidos de gala e transformou chinelos e sapatinhos velhos em cristal. O sonho, que se tornara realidade, teria hora para acabar, pois na última badalada da meia-noite, todos retornariam à sua condição inicial. O tempo era outro desafio a ser vencido. Mas, enquanto o efeito da transformação não acaba, vamos à festa!

"Fez-se então um grande silêncio, a dança cessou e os violinos não tocaram mais, tamanha era a atenção dirigida à contemplação das incomparáveis belezas daquela desconhecida" (Perrault, 2021, p. 16). "Chico Rei, que não havia dançado com ninguém, ao ver moça tão bela, cruzou o salão num instante e convidou-a para dançar" (Agostinho; Coelho, 2020, p. 10). As duas protagonistas, sem a maquiagem das cinzas e resplandecendo de beleza, não foram reconhecidas pelas mulheres vilãs da própria casa e deixaram os anfitriões apaixonados. Envolvidas com o prazer da dança e da companhia, foram alertadas pelas badaladas do relógio que anunciava fim do encanto. Correram para não serem descobertas e perderam o sapato.

A dona do sapato teria sua vida modificada. A promessa de casamento com a moça do sapato perdido trouxe agitação às casas onde moravam as Cinderelas. O príncipe enviou um fidalgo, Chico Rei foi de casa em casa, ao encontrarem o pé, que perfeitamente se encaixava nos sapatinhos, a fada reapareceu, trocou as vestes de suas protegidas e as preparou para seu novo destino.

Vale ressaltar que nos dois contos a inveja está presente e a bondade se faz superior. No conto de Perrault, esse sentimento é manifestado pela madrasta: "Ela não podia suportar as boas qualidades daquela jovem criança que tornavam as suas filhas ainda mais detestáveis" (2021, p. 10). A inveja a atormenta até a juventude, enquanto a bondade é revelada nas atitudes de Cinderela: "Cinderela, que era tão bondosa quanto bela, levou as duas irmãs para morarem no palácio e as casou, no mesmo dia, com dois grandes senhores da corte" (2021, p. 22). Perrault termina o conto com a moral: a beleza e a doçura superam as dificuldades com a graça concedida pela fada madrinha. Na Cinderela mineira, a inveja das antagonistas se manifesta quando estavam na festa, "Mas ninguém, nem Mafalda, nem Fiona e a mãe a reconheceram. Ficaram morrendo de inveja daquela linda desconhecida" (2020, p. 10). O sentimento também aparece no final, quando é relatado

que, ao deixar a casa, "A madrasta e as filhas xingaram, choraram e espernearam" (2020, p. 13). A resposta de Cinderela é a revelação da sua identidade, com o auxílio da fada madrinha, que faz Cinderela desaparecer e surgir a princesa: "Abioye, filha de reis, rainha se tornou" (2020, p. 12). Este é um sinal da valorização da ancestralidade e da cultura negra para todas as crianças, e uma alternativa para as meninas negras e crespas também se identificarem como princesas. É preciso que a literatura infantil, com uma proposta antirracista, tenha livros com personagens negros em ascensão, conforme as pesquisas de Luciana Cunha Lauria da Silva e Katia Gomes da Silva (2011, p. 8-9): "o racismo existe; não devemos fugir dessa realidade. Precisamos, sim, buscar a identidade afro-brasileira, dar condições para que o negro se aceite e se valorize. Também devemos reeducar nosso olhar para reconhecer a beleza da cultura e do corpo negro".

Na perspectiva de educar o olhar, na obra de *Cinderela e Chico Rei*, a ilustração de Walter Lara chama a atenção do leitor. Nesse reconto, só os personagens negros são representados e com o cuidado para que a imagem não reforce estereótipos negativos. Essa opção reflete uma postura antirracista da editora e dos autores – escritores e ilustrador. Outro detalhe sutil é o vestido de festa amarelo, de Abioye. Essa cor está presente na bandeira de quase trinta países do continente africano e é símbolo do ouro. Esse diálogo entre a escrita e a imagem colabora com a compreensão do pequeno leitor e aumenta as possibilidades de representação da personagem Cinderela. As ilustrações do livro infantil desempenham um papel que a autora Diana Patrícia Pinto da Costa (2017, p. 24) entende como:

> As ilustrações tornam-se potenciadoras de todo o significado de uma obra narrativa, e por vezes vão além do serviço da palavra. Deste modo, as ilustrações de livros infantis poderão desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento

> intelectual da criança e no auxílio da própria leitura. Nos livros ilustrados para crianças reside uma coexistência entre o texto e a ilustração, sendo ambos responsáveis pela narrativa.

A potência da ilustração, ao construir a narrativa junto ao texto verbal, traz à criança negra novos paradigmas identitários, possibilitando sua identificação com a personagem heroína. Para outros leitores dos clássicos, essa ilustração contribui para a diversificação do repertório imagético das personagens que historicamente foram representadas por pessoas brancas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desse estudo, constata-se que os contos de fadas oferecem material de análise para diferentes áreas do conhecimento acadêmico e que ainda há possibilidades de aprendizado com histórias que tentam narrar as experiências humanas. Percebe-se que, ao terem contato com os contos de fadas, as crianças se identificam com as personagens, conforme Bruno Bettelheim (2022, p. 5):

> Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida moderna sociedade de massa; estes contos foram inventados muito antes que problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento da vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam.

Na literatura infantil, a personagem Cinderela perpassa séculos e, ainda atualmente, encanta crianças e remexe a memória dos adultos. Antes de ressignificar, precisamos entender como a construção dessa personagem acontece. Para isso, recorremos aos estudos narrativos realizados por Carlos Reis (2018b), que define a personagem como a figura ficcional que executa os acontecimentos da narrativa. Vimos que Cinderela, essa "pessoa de papel" (2018a), uma nomenclatura dada pelo autor para entes da ficção, prossegue sendo uma figura marcante no imaginário popular e ganha uma sobrevida, passando da ficção ao mundo real. Os diferentes meios em que sua história foi narrada: das histórias contadas aos adultos às escritas nos livros infantis, foi tema de filme, teatro, desenho animado e muitos recontos colaboraram para materialização de Cinderela, presente no mundo infantil. Todas essas mídias contribuem para a sobrevida da personagem.

Na busca por uma literatura infantil antirracista, cruzamos os fios de *Cinderela ou o sapatinho de Cristal*, de Charles Perrault, com o reconto *Cinderela e Chico Rei,* dos escritores Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho, com ilustração de Walter Lara. Este livro é um exemplo do compromisso da Mazza Edições com a resistência ao racismo, por meio de publicações de literatura que valorizam a cultura e a história das pessoas negras, e de seu pioneirismo editorial em promover essa temática com lançamento de autores negras e negros no mercado literário. Na obra analisada, a personagem de Chico Rei é apresentada e tem sua história entrelaçada com a personagem clássica de Cinderela, em um reconto de representatividade negra para as crianças.

Após realizar a análise comparativa das personagens dos dois textos sobre Cinderela, encontramos marcas antirracistas importantes para uma literatura infantil com representatividade e que demonstram formas da ressignificação buscadas nesse estudo. O contexto do reconto é a época do tráfico e da escravização das pessoas negras, que eram comercializadas do continente africano

e atravessavam o oceano Atlântico para vários países. O plano de fundo da história é a cidade brasileira de Vila Rica, no auge da extração do ouro, e, apesar desse cenário, alguns protagonistas são negros bem-sucedidos. Características como beleza, inteligência, generosidade, reconhecimento social, ancestralidade e riqueza fazem parte da constituição das personagens negras do reconto.

Reeditar os contos clássicos, apresentar a ancestralidade, a cultura, a beleza e a história de resistência dos povos negros é uma forma de a literatura infantil ressignificar seus personagens e ampliar protagonistas que representem a diversidade étnico-racial dos leitores brasileiros. Isso acontece ao romper com estereótipos canonizados e ao oferecer novos paradigmas de beleza para as crianças negras se defrontarem com sua identidade real.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil*: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Cinderela e Chico Rei*. Ilustrações: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza, 2020.

BARTHES, Roland. *Análise estrutural da narrativa*. Tradução: Maria Zélia. Petrópolis: Vozes, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COSTA, Diana Patrícia Pinto da. *A fada Oriana de Sophia de Mello Breyner Andresen*: ilustrações a partir de uma obra de ficção. Porto: Universidade do Porto, 2017.

MAZZA EDIÇÕES. *A editora* – apresentação da atuação e dos objetivos. Belo Horizonte: Mazza, n.d. Disponível em: https://mazzaedicoes.com.br/a-editora/. Acesso em: 28 maio 2024.

GONÇALVES, Regina. *Ubuntu, Madiba.* Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2018.

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011.

MICHELLI, Regina. Nas trilhas do maravilhoso: a fada. *Terra Roxa e Outras Terras*: Revista de Estudos Literários, Londrina: PPG em Letras da UEL, v. 26, p. 61-72, 2013. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25161. Acesso em: 6 set. 2024. Acesso em: 6 set. 2024.

PERRAULT, Charles. Charles Perrault: Cendrillon ou la petite pantoufle de verre – Cinderela ou o sapatinho de cristal. *In*: MICHELLI, Regina; GARCÍA, Flavio;

BATALHA, Maria Cristina (org.). *Cinderela/ Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*. Tradução: Elisângela Maria de Souza. Coleção Charles Perrault, v. 4. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021. p. 9-24.

REIS, Carlos. *Pessoas de livro*. Estudo sobre as personagens. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018a.

REIS, Carlos. *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina, 2018b.

SILVA, Erica Bastos da; SILVA, Núbia Lúcia Novais Borges; SILVA, Patrícia de Jesus. Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. *Humanidades & Inovação*. Tocantins: Unitins, v. 7, n. 22, p. 177-187, 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4067. Acesso em: 06 set. 2024.

SILVA, Luciana Cunha; SILVA, Katia Gomes. O negro na literatura infanto-juvenil. *Revista Thema*. Pelotas-RS: IFSul, v. 8, n. 2, p. 1-13, 2011. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/106. Acesso em: 6 set. 2024.

VERMELHO AMARGO: A FICÇÃO VESTIDA PELO FIO DA VIDA

Renata Corrêa Anná

"A vida é um fio
mais fino que a linha da aranha.
Tem uma ponta no nascimento
e a outra: eu não sei, não."
Bartolomeu Campos de Queirós

FIOS INICIAIS

Esse texto é fruto de um recorte de minha dissertação de mestrado intitulada *Vermelho amargo: no limiar entre o vivido e o sonhado* (2023). Partindo da premissa de que a leitura e análise de um texto literário não se fecham em si mesmas, o texto, que ora apresento, configura-se como uma possibilidade de leitura da obra *Vermelho amargo* (2011) do escritor Bartolomeu Campos de Queirós. Diante de tantas outras leituras possíveis, imprimo, na leitura desta obra, a minha experiência como leitora em diálogo com alguns teóricos.

Para além da troca de experiências e da mera função de leitor-apreciador da obra em questão, objetivamos também investigar e analisar de que forma a linguagem vai sendo tecida e deitada sobre o papel em *Vermelho amargo*. De que recursos linguísticos e estilísticos o escritor se vale para compor sua prosa poética que transita pelo que Manuel Rodrigues Lapa (1968) nomeia de "dominante afetiva e intelectual das palavras".

Como leitora de Bartolomeu Campos de Queirós, posso afirmar que suas obras, em especial, *Vermelho amargo*, ecoaram e ainda ecoam em mim a cada leitura. O professor e escritor Gustavo Bernardo (2005, p. 17) afirma que "a ficção é boa, se e somente se, não tiver 'tudo a ver' com a realidade, mas se, ao contrário, souber nos apresentar a suposta realidade sob nova perspectiva, sob nova face". Assim, *Vermelho amargo*, ao se vestir de fantasia, nos oferece um novo olhar para a realidade.

NO DESENROLAR DOS FIOS DA ESCRITA: LEITURAS POSSÍVEIS

Segundo a professora e pesquisadora Diana Klinger (2018), o "eu" está povoado de ausências, sendo necessário, muitas vezes, criar personagens de si mesmo. Na escrita performática (entendendo *performance* como representação) de *Vermelho amargo*, o narrador se bifurca: ora nos apresenta um narrador que se faz personagem e ora introduz, no tecido textual, a voz de um narrador mais reflexivo e introspectivo que constrói seu discurso com base na metalinguagem. O narrador explicita para o leitor como a escrita se confunde com a vida anunciando, já na primeira página do livro, a necessidade do ato de escrever e a suposta conclusão da vida:

> Mesmo em maio – com manhãs secas e frias – sou tentado a mentir-me. E minto-me com demasiada convicção e sabedoria, sem duvidar das mentiras que invento para mim. Desconheço o ruído que interrompeu meu sono naquela noite. Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a rua e sofri imprecisa saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída. Inventei-me mais inverdades para vencer o dia amanhecendo sob névoa (Queirós, 2011, p. 7).

Por meio da leitura, me vi inscrita e representada na prosa poética de *Vermelho amargo*, pois a dor da perda da mãe do narrador-personagem era também a minha dor. Ele perde a mãe aos seis anos de idade (dado biográfico) e eu, aos dezesseis. Foi sob uma nova perspectiva, processo que Gustavo Bernardo (2005) nomeia de "perspectivização", que pude enxergar a morte e a perda por um novo ângulo: "o leitor que reconfigura o seu mundo, depois de ler uma ficção reconfiguradora, é parte desse mesmo mundo. Logo, ele termina, muitas vezes sem o perceber, por reconfigurar a si mesmo" (2005, p. 18).

Ao lermos as obras de Bartolomeu, notamos que o tronco da prosa poética queirosiana está pautado nas relações afetivas. Se o primeiro afeto reside na casa (o ventre) e, em seguida, no seio da família, lá está o narrador a tecer sua árvore com as ramas da vida. Em *Vermelho amargo*, o narrador adulto, sensível ao tempo de menino, carrega sua enxada às costas e cava nos buracos da memória o "acontecido" (vivido) e o "acontecível" (sonhado). Suas obras requerem um leitor atento "às constantes comparações e predicações inesperadas, pois é um recurso estilístico bastante explorado pelo autor, que não só se lança como também lança seu leitor a um 'ato criativo, inventivo e prazeroso'" (Oliveira, 2001, p. 84).

Na tentativa de trazer uma visão geral de *Vermelho amargo*, segue a sinopse abaixo:

> As marcas da infância permanecem no adulto e podem iluminar sua vida ou ser um fardo pesado de conviver. Em *Vermelho amargo*, prosa poética de cunho autobiográfico, o escritor Bartolomeu Campos de Queirós narra as difíceis memórias afetivas de sua dolorosa infância. Ele, muito cedo, teve que aprender a lidar com a madrasta enquanto ainda sofria com a morte prematura da mãe. "*Havia na cidade a madrasta, a faca, o tomate e o fantasma. A mãe morta*

> *ressuscitava das louças, das flores, dos armários, das cadeiras, das panelas, das manchas dos retratos retirados das paredes, das gargantas das galinhas*."
> O escritor revisita, em sua narrativa memorialista, não só seus sentimentos e suas atitudes, mas também dos cinco irmãos, do pai e da madrasta. A mãe, sem dúvida, é a presença mais constante no texto. De extrema delicadeza, contrapõe-se à figura nada terna da madrasta.
> O romance foi vencedor *in memoriam* da categoria *Melhor Livro do Ano do Prêmio São Paulo de Literatura 2012*, promovido pela Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Um livro curto, mas denso para ler com o coração. Como o próprio autor coloca na epígrafe: *Foi preciso deitar o vermelho sobre papel branco para bem aliviar o seu amargor*.
> (https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3948)

Não é pretensão deste trabalho delimitar a fronteira entre o vivido e o sonhado – tarefa, a meu ver, impossível e desnecessária. Isso implicaria "ignorar" a natureza do texto ficcional e esvaziar seu sentido. Gustavo Bernardo (2005, p. 9) argumenta que a origem da literatura se instaura na dúvida e que "o reconhecimento desta dúvida é fundamental para aquilatar a qualidade do pensamento da literatura e do pensamento sobre literatura". É com a sentença de René Descartes que o pesquisador citado inicia seu texto intitulado "A qualidade da invenção". No texto em questão, ele recupera a sentença na íntegra: *Dubito ergo sum, vel quod item est, cogito ergo sum*/ "Duvido logo existo, ou o que é o mesmo, penso logo existo" e problematiza que pensar "significa saber proteger a dúvida. Apenas assim, podemos dizer que somos: *dubito ergo sum*" (Bernardo, 2005, p. 24).

A dúvida, instalada em *Vermelho amargo*, é protegida pelo uso recorrente do verbo "suspeitar": "Suspeitar é não ter certeza. Minha alma se dividia em duas: uma da verdade e outra da

mentira. E ficava difícil de escolher" (Queirós, 2011, p. 45). O narrador afirma desconhecer "a fronteira entre lucidez e loucura" (Queirós, 2011, p. 22). Ao longo da narrativa, ele se autodeclara muitas vezes "aturdido", isto é, desnorteado, com a mente ou os sentidos perturbados. Não à toa, acreditamos, o adjetivo "aturdido" aparece oito vezes na página 14 de *Vermelho amargo*. O narrador declara que aturdido é uma palavra muda que traça fronteira com a loucura. Assim, com mãos apolíneas (representativas da lucidez) e cérebro dionisíaco (representativo da loucura), Bartolomeu vai comandando a escrita de *Vermelho amargo*, como bem escreveu Gabriel Villela na quarta capa do livro.

Acerca do projeto gráfico do livro, Luiz Guilherme Barbosa (2011, n.p.) esclarece:

> As palavras em vermelho assumem a dupla função de atuarem como um elemento antiilusionista, pois nossos olhos estão acostumados às letras pretas, e como lembrança formal da dor de escrever, tornando a narrativa ainda mais comovente. Além disso, a capa dura e espessa, de papelão, dá um ar de caixa à obra: abrir o livro é abrir um baú de memórias com palavras que costuram o amargor a fim de aliviá-lo. Assim, os elementos gráficos do livro – como a cor das palavras – são simbolizados pela própria obra e interferem ativamente na experiência da leitura, modificando a percepção do texto. Só por ser rara uma incorporação tão bem-sucedida do projeto gráfico à prosa de ficção, o livro já merece uma atenção especial.

Tendo em vista a análise realizada por Barbosa (2011), podemos afirmar que capa e texto dialogam, uma vez que ambos remetem à dureza. A leitura é densa apesar dos trechos curtos e independentes. Para Eduardo Veloso Garcia (2016), a opção por trechos curtos possibilita

> [...] criar significações separadamente e (sem necessariamente dependerem um do outro para que a leitura da obra se concretize), trazendo aqui a simulação do trabalho da memória como instantâneos, pequenos recortes que podem trazer significações próprias isoladamente, mas que ganham um valor consubstancial na soma de seus significados, pois através desta soma que se tornará possível representar e interpretar a vida de um sujeito (2016, p. 185).

Em *Vermelho amargo*, só temos a noção da totalidade do texto quando concluímos a leitura desse baú de memórias que costuram página a página a dimensão do amargor.

É por meio do símbolo que o homem converte o "mundo das coisas" em um "mundo de significados". Com o objetivo de encontrar sentido e respostas que o mundo vivido não dá conta de responder, o homem cria e recria suas próprias experiências e vivências. Ao citar Walter Benjamin, Sonia Kramer e Solange Jobim Souza (2003) propõem que se estabeleça uma distinção entre *vivência* e *experiência*:

> vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado): na vivência, a ação se esgota no momento da sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência (2003, p. 15).

Ao narrar as experiências de um tempo que ficou ancorado em sua memória, Bartolomeu Campos de Queirós descreve para esse outro, que somos nós, aquilo que não ficou esquecido e nem se esgotou na lembrança, visto que a memória teimou em fixar. Por meio das palavras, que nunca se esgotam em si mesmas e que sempre têm muito a nos dizer vestidas pela roupagem literária,

somos transportados para o tempo vivo da narrativa: "Amparado pela janela, debruçado no meio do escuro, contemplei a rua e sofri imprecisa saudade do mundo, confirmada pela crueldade do tempo. A vida me pareceu inteiramente concluída" (2011, p. 7). Todas as experiências que penalizam a memória vão sendo deitadas sobre o papel branco por meio de imagens poéticas materializadas em metáforas. Tony Berber Sardinha (2007) nos ensina que a palavra metáfora "vem do grego 'metapherein', que significa 'transferência' ou 'transporte'. Etimologicamente, é formada por 'meta', que quer dizer 'mudança' e por 'pherein' que significa 'carregar'" (2007, p. 21-22). Assim, as metáforas carregam ou transferem um sentido de uma coisa para outra.

De acordo com o professor José Carlos de Azeredo (2007, p. 161), "Munidas das palavras – que tomaram o lugar das coisas, entidades e noções – as pessoas transformam o conjunto de suas experiências e saberes em objetos passíveis de troca". O que podemos "trocar" na/com a leitura de *Vermelho amargo* são as nossas experiências e leituras da vida e do mundo. Embora as experiências ali narradas sejam individuais, elas acabam se tornando coletivas, universais, à medida que o homem, como ser social, só se reconhece a partir do outro num exercício de alteridade.

Para Azeredo (2007, p. 161), as palavras não apresentam a mesma natureza material das ferramentas. Entretanto, desempenham papéis análogos aos das ferramentas uma vez que, por meio delas, **modificamos** ou **criamos** situações e atingimos objetivos. Nesse sentido, em *Vermelho amargo*, partimos de um fruto (o tomate) que, ao operar como um biografema, se modifica material e metaforicamente ao longo da narrativa a depender do corte que é feito e de quem realiza esse corte, se a mãe ou a madrasta. Por biografema (Barthes, 1971), referimo-nos a um elemento capturado da vida de um sujeito que pode ser representado por um evento, uma imagem, um detalhe que funciona como metonímia para a construção do texto autobiográfico.

Destacamos, no parágrafo anterior, os verbos "modificar" e "criar", pois acreditamos que sejam fundamentais para a nossa análise. Materialmente, Bartolomeu se apropria de um elemento da sua realidade concreta, da sua experiência, uma vez que o tomate – entendido como o elemento-chave da narrativa – era real, como já informado nessa pesquisa, e o modifica, criando um novo espaço e um novo olhar para o tomate dentro da obra. "Um tomate fatiado pode concentrar muitas metáforas, memória afetiva e poesia" (Gabriel Villela – quarta capa de *Vermelho amargo*).

O tomate não perde sua essência de fruto, não se transfigura em outro tipo de alimento; o que vai sendo modificado pela lapidação da linguagem e das construções metafóricas é a função que esse tomate assume no jogo da trama textual. Na convivência com a mãe, o tomate é um; no convívio diário com a madrasta, o tomate é outro, isto se levarmos em consideração a forma muito peculiar como é narrado o corte desse fruto por ambas, como comprovam as passagens abaixo:

> **Antes**, minha mãe, **com muito afago**, **fatiava o tomate em cruz**, adivinhando os gomos que os olhos não desvendavam, mas a imaginação alcançava. Isso, depois de banhá-los em **água pura** e enxugá-los em **pano de prato alvejado**, puxando seu brilho para o lado do sol. **Cortados em cruzes** eles se transfiguravam em pequenas embarcações ancoradas na baía da travessa. E barqueiros eram as sementes, vestidas em resina de limo e brilho. Pousado sobre a língua, o pequeno barco suscitava um gosto de palavra por dizer-se. **Há, sim, outras palavras mais doces que o açúcar** (Queirós, 2011, p. 14-15, grifos nossos).
>
> **Oito**. A madrasta **retalhava um tomate em fatias, assim finas**, capaz de **envenenar** a todos. Era possível entrever o arroz branco do outro lado do tomate, tamanha a sua transparência. Com a saudade evaporando pelos olhos, eu insistia em justificar a

> economia que administrava seus gestos**. Afiando** a faca no cimento frio da pia, ela **cortava** o tomate vermelho, sanguíneo, maduro, como se **degolasse** cada um de nós. **Seis** (Queirós, 2011, p. 9, grifos nossos).

No contraste que se estabelece entre a mãe e a madrasta, figuras tradicionalmente oponentes nos contos de fadas e nas histórias infantis, observamos que o corte do tomate é feito em cruz pela mãe e adquire uma conotação fantasiosa em torno de elementos figurativos que remetem ao mar: o tomate vira embarcações e as sementes são os barqueiros. A presença do mar e de outros elementos da natureza são recorrentes nas obras de Bartolomeu, talvez porque na infância não tivesse tido a oportunidade de contemplar/ver o mar. Foi preciso viver a infância fora do tempo. Pelos olhos da mãe, a poesia da linguagem é bela e pura. O tomate, no tempo do "antes", não parecia ser amargo. Com a mãe, "a comida descia leve como o andar do gato da minha irmã" (Queirós, 2011, p. 35).

A mãe representa o tempo do "antes"; a madrasta o tempo que veio "depois". A madrasta toma o lugar da mãe que morre precocemente. Os pedaços de tomate, antes cortados em cruzes, eram banhados em "água pura". Para Carl Gustav Jung (2000, p. 29), "a água é o símbolo mais comum do inconsciente". Talvez fosse pelo devaneio, pelo sonho, pela fantasia que a presença da mãe se tornava mais real dentro do universo ficcional. Portanto, podemos inferir que o inconsciente pessoal de um narrador que se autoficcionaliza se constrói a partir "de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos" (Jung, 2000, p. 53). No caso do narrador de *Vermelho amargo*, que se projeta menino, os conteúdos (as reminiscências) não foram esquecidos, quiçá reprimidos e agora, na narrativa, são revisitados.

A madrasta não só corta o tomate em fatias finas, translúcidas, como o retalha. O uso do verbo "retalhar" assim como o uso dos verbos "envenenar" e "degolar" indicam a presença de um campo associativo próximo da maldade. Logo, na construção arquetípica, fruto do inconsciente coletivo, a figura feminina está centrada em duas figuras opostas: a mãe (afeto) e a madrasta (desafeto). São **oito** fatias, como descrito numericamente no início do trecho narrativo, a fim de que o tomate fosse dividido entre os seis filhos, o pai e a madrasta. Simbolicamente, oito é o número do infinito e representa, na narrativa, um ritual que parece não ter fim pois, cotidianamente, havia tomate nas refeições.

O campo semântico que circunda a figura da madrasta é aterrorizante e ao mesmo tempo melancólico, pois anuncia a saudade da mãe: "com a saudade evaporando pelos olhos". Percebe-se que ambos os trechos são poéticos. O que os diferencia é o sentimento gerador das imagens poéticas. Para referendar a mãe, as metáforas utilizadas traduzem o amor, a pureza, a delicadeza, a doçura. Para a madrasta, as metáforas simbolizam a frieza, a degoladora de criancinhas, a bruxa que é capaz de destilar seu veneno. Era impossível preservar o sabor do tomate com cortes tão finos feitos pela madrasta. Ela era a responsável por suprimir o aroma, o sabor do tomate: "A esposa do meu pai prezava o tomate sem degustar o seu sabor. Impossível conter em fatia frágil – além da cor, semente, pele – também o aroma" (Queirós, 2011, p. 12).

Ao discorrer sobre os cinco sentidos, Bartolomeu (2011b) resgata algumas ideias dos estudos fenomenológicos desenvolvidos por Merleau Ponty:

> Merleau Ponty descobriu uma coisa fundamental. Um dia, ele olha muito tempo para o sol e descobre que olhar dói. Ele começa, então, a fazer uma análise dessas coisas. Começa a perceber que ouvir uma música tão bonita às vezes pode arrepiar o meu corpo.

> Então, ouvir também é tátil. No gosto, posso acordar a memória. Então, o homem é uma coisa inteira, não é dividida em apenas cinco sentidos.

A partir da premissa de que "no gosto, posso acordar a memória", concluímos que a madrasta é responsável pelo apagamento do paladar. Em síntese, ela era capaz de eliminar o sabor das coisas. Talvez a madrasta desejasse apagar as memórias que eram tão significativas para o narrador. Mais do que apagar memórias, a madrasta desejava eliminar os filhos que não eram dela.

O tomate vai ganhando espaço ao longo do texto e se transforma, ainda que simbolicamente, num personagem insubstituível tamanha sua importância e relevância:

> **Todos os dias – cotidianamente – havia tomate para o almoço**. Eles germinavam em todas as estações. Jabuticaba, manga, laranja, floresciam cada uma em seu tempo. **Tomate, não**. Ele frutificava, **continuamente**, sem demandar adubo além do ciúme. Eu desconhecia se era mais importante o tomate ou o ritual de cortá-lo. As fatias delgadas escreviam um ódio e só aqueles que se sentem intrusos ao amor podem tragar (2011, p. 10, grifos nossos).

Observamos no trecho que não bastou apenas dizer que "todos os dias havia tomate para o almoço". Foi necessário reiterar essa informação com o uso do advérbio "cotidianamente", confirmando, linguisticamente, a presença do tomate na refeição de todos os dias. Comparativamente com os demais frutos que germinavam cada qual na sua época, a construção linguística topicalizada "tomate, não" denuncia, categoricamente, pela utilização do advérbio de negação "não", que com o tomate era diferente. Sua germinação era contínua (uso do advérbio "continuamente") e permanente; seu adubo, metaforizado pelo ciúme. Ousamos

afirmar que, sem a presença do tomate, essa prosa poética não se sustentaria, tamanho o destaque que ele incorpora ao longo dela. O narrador é tão absorvido pela presença do tomate que chega a sonhar "ser um tomate" isto porque "as imagens são mais imperiosas que as ideias" (Bachelard, 1988, p. 161). No sonho, os irmãos também são tomates, porém, ainda verdes. O único maduro e, portanto, passível de ser colhido e degolado era o narrador:

> **Sonhei-me um tomate**, maduro e pequeno, preso num cacho, com outros cinco, todos verdes. Sonhava um escândalo: ser um tomate. Sabia estar em sonho, mas não acordava. Se tentava fugir, os irmãos verdes impediam. Não pediam, mas adivinhavam minha angústia. **E eu, tomate**, não possuía olhos para chorar ou boca para falar. **Meu horror era ser colhido e degolado** (QUEIRÓS, 2011, p. 43, grifos nossos).

Em seu texto, Azeredo (2007, p. 162) discute de que maneira as palavras vão dando corpo às ideias. Afirma que "palavras são sinais cuja função é 'dar corpo' a significados; no corpo de uma palavra, o significado circula da minha boca (que a pronuncia) para o seu ouvido (que a escuta), da minha mão (que a escreve) para o seu olho (que a lê)". O tomate ganha corpo e cresce na tessitura do texto literário. A cor vermelha do tomate se faz presente na capa do livro e no texto. Literalmente, o vermelho é deitado sobre o papel branco. A textura do livro é densa assim como sua leitura.

Azeredo (2007, p. 163) problematiza: "Seria a linguagem um espelho dos conteúdos do pensamento?". Entendemos que não. Um espelho reproduz com fidelidade a imagem que projetamos sobre ele. A linguagem não é uma tradução fiel dos nossos pensamentos. Se assim o fosse, verbalizaríamos o que pensamos sem nenhum tipo de reflexão, de cuidado na seleção e escolha das palavras que usamos para nos expressar. O próprio Azeredo nos responde:

> a linguagem não é uma simples ferramenta ou instrumento, nem, tampouco, o espelho de um mundo de objetos e fenômenos que preexistem à consciência humana. O conteúdo de nossos textos não é um 'retrato fiel' de nossas experiências de mundo. Estas não 'se transformam em conteúdos dos textos' em estado bruto, mas em virtude de um processo de filtragem e modelação inerentes à capacidade cognitiva humana e vinculadas às categorias da língua em que os textos são construídos. A transformação de nossas experiências de mundo em matéria textual envolve necessariamente, portanto, três grandes ordens de fatores: (a) fatores cognitivos, relacionados à capacidade humana de elaborar e processar unidades de sentido e informação, (b) fatores socioculturais adquiridos socialmente e partilhados pela coletividade e (c) fatores linguístico-textuais, também adquiridos socialmente e partilhados pela coletividade (2007, p. 164).

Ao nosso ver, o biografema tomate foi "filtrado" pela memória e "modelado" dentro da narrativa a partir de duas perspectivas distintas: a da mãe e da madrasta.

Certamente, o tomate e outros elementos recorrentes no texto, como as rendas e a costura, não aparecem nele em seu estado bruto e de forma gratuita. Eles foram filtrados, lapidados e moldados textualmente pela utilização de uma linguagem literária peculiar, construída a partir das escolhas lexicais do escritor, das belas imagens metafóricas, do uso de uma sintaxe simples e de um discurso pautado em sua memória afetiva. Assim, a narrativa vai ganhando sentido(s) à medida que

> o que 'vale' para a interação por meio da palavra não é o que 'está no mundo' ou mesmo o que 'está na minha cabeça' como uma compreensão dele, mas

> o sentido que meu interlocutor é capaz de construir com base nos símbolos – ou signos – que emprego e nos sinais com que busco roteirizar sua compreensão (Azeredo, 2007, p. 164).

Na tessitura dos sentidos, recorremos ao texto literário e buscamos na confirmação do narrador – "Confirmo que minha primeira leitura se deu a partir de um recado rabiscado pela faca no ar cortando em fatias o vermelho" (Queirós, 2011, p. 65) – roteirizar nossa leitura. Reafirmamos que *Vermelho amargo* se faz no limiar entre o vivido e o sonhado e que, portanto, é inútil demarcar a fronteira. Contudo, as fronteiras que separam a mãe da madrasta são bem delimitadas pela linguagem literária. Assim, nos vemos diante de dois campos semânticos distintos: o afeto (mãe) e o desafeto (madrasta). Nos trechos que seguem, projetamos a ideia de uma mãe zelosa e paciente *versus* uma madrasta cruel e truculenta. Destacamos a palavra "rendas" que ora se associa aos bordados feitos pela mãe, ora se traduz, por analogia, aos pedaços dos bifes esgarçados como resultado dos espancamentos realizados pela madrasta. Vale observar que uma mesma palavra ("rendas") pode servir a fins diferentes a depender do referencial feminino: mãe ou madrasta.

> Minha mãe prezava as **rendas** pelo que havia nelas de **fragilidade** e trabalho. Todas as suas costuras eram arrematadas com rendas nas margens. Na ausência de rendas, ela mesma as tecia, **pacientemente**, com linhas de seda, trazidas da China, para presentear nossos olhos com mais cortesia. Ela não escolhia os lados. Toda margem, mesmo as do riacho da cidade, merecia seu desvelo (Queirós, 2011, p. 24, grifos nossos).

> Ela **decapitava** um tomate para cada refeição. Isso, depois de tomar do martelo e **espancar**, com a for-

> ça dos seus músculos, os bifes. **Sofrer amaciava, talvez ela pensasse**. **Batia** forte tornando possível escutar o ruído na rua. O martelar violento avisava aos vizinhos que comeríamos carne no almoço. **Eu padecia pelo medo do martelo e a violência da mulher ao açoitar a carne**. Depois, com o sal na ponta dos dedos, ela salgava os bifes, lentamente, dos dois lados, como o rio da cidade. O sal agia sobre a carne morta e uma água ensanguentada se empossava no fundo da travessa de louça. O gato da minha irmã suspirava diante da sangrenta água. **Os bifes eram finos – magros como eu – pelo amargor dos espancamentos. Ao depois de muita tortura, a carne se transfigurava em pedaços de rendas esgarçadas** (Queirós, 2011, p. 23-24, grifos nossos).

É notória a presença da cor vermelha na figura do tomate e na água ensanguentada. Sobre a simbologia da cor vermelha, recorremos ao *Dicionário de símbolos*:

> Universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio de vida, com sua força, seu poder e seu brilho, o vermelho, cor de fogo e de sangue, possui, entretanto, a mesma ambivalência simbólica destes últimos, sem dúvida, em termos visuais, conforme seja claro ou escuro. O vermelho-escuro é [...] noturno, fêmea, secreto e, em última análise, centrípeto; representa não a expressão, mas o mistério da vida (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 944).

Acerca da tonalidade do vermelho na obra analisada, verificamos que ela se aproxima do vermelho escuro tendo em vista a cor da capa do livro e das letras do texto. Podemos dizer até que se assemelha a um tom próximo ao do vinho, como representativo do deus Dionísio, se consideramos a proposição de Gabriel Villela

publicada na quarta capa do livro. Como expresso no dicionário, o vermelho é o símbolo do princípio da vida. O vermelho está representado no sangue que nos remete ao parto, ao nascimento, ao sangue da menstruação. Sem a circulação do sangue pelo corpo não há vida. Para o narrador de *Vermelho amargo*, "Nascer é abrir-se em feridas" (Queirós, 2011, p. 17). O parto simboliza a expulsão da primeira casa: o ventre materno. Deixar o útero, é abrir-se para um mundo incerto. Comparativamente, o sangue vívido representa a vida e o sangue parado, seco e escuro nos lembra a morte.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter secreto e o mistério da vida. Nesse sentido, resgatamos a ideia defendida nessa pesquisa de que *Vermelho amargo* se instaura na dúvida como condição primordial da ficção (conforme afiança Gustavo Bernardo) e como condição da linguagem peculiar de um tecido textual que se origina na suspeita: "Suspeitar é negar-se à certeza" (Queirós, 2011, p. 29). De tal modo, a cor vermelha parece corroborar a dúvida e a suspeita devido ao simbolismo do secreto e do mistério. "No sentido freudiano da palavra, o símbolo exprime, de modo indireto, figurado e mais ou menos difícil de decodificar, o desejo ou os conflitos" (Chevalier; Gheerbrant, 2001, p. 21). Em síntese, o vermelho é, na narrativa, símbolo de desejo (amor materno) e de tensões (relações familiares), de vida e de morte.

As relações familiares são pautadas por alguns conflitos. A casa deixa de ser um local aprazível e transfigura-se em *locus horrendus*:

> Com a ausência da mãe, o espaço deixa de ser ameno e toma a forma de *locus horrendus*, por se transformar – o lugar que antes era primaveril – em sombrio e ameaçador. Desse modo, o sentimento de exílio na obra de Bartolomeu Campos de Queirós é decorrente do abalo psíquico provocador da inversão do modo como o narrador concebia a casa. A contradição, as-

> sim, fica bem nítida: a casa expressa ao mesmo tempo o apego psíquico decorrente da lembrança da mãe, mas também expressa a repulsa, por não corresponder mais aos anseios de paz (Silva, 2016, p. 55-56).

A casa passa a ser um lugar passageiro, de onde se deseja sair ainda que o rumo seja incerto: "Sem a mãe, a casa veio a ser um lugar provisório. Uma estação com indecifrável plataforma, onde espreitávamos um cargueiro para ignorado destino" (Queirós, 2011, p. 9).

O porão, embora represente a ausência de luz, é a parte da casa que ocupa o subsolo, simbolicamente associado ao inconsciente:

> O porão é a parte mais obscura, irracional da casa; lá é noite todo o tempo. O porão é, muitas vezes, o lugar onde são enterrados mortos. A partir do devaneio, em *Vermelho amargo*, esse "encontro" com a mãe morta ocorre nesse espaço, que passa a ter uma acepção positiva, de refúgio (Silva, 2016, p. 57).

Apesar de esse espaço estar relacionado a sentidos negativos, é o único lugar onde o narrador pode encontrar-se com a mãe, ainda que em sonho, perante a escuridão dos outros espaços da casa povoados pela madrasta. Nesse sentido, o porão ganha uma conotação positiva:

> O amor, ao anunciar-se, assustou-me. Invadiu-me de repente, sem pedir licença ou por favor. E naquele tempo se usava pedir desculpas para ser feliz. **A felicidade nos era interditada**. Toda tristeza prenunciava uma felicidade que não chegava. Dormi e, ao despertar-me, já amava. Acordei-me em saudade. Não sei o itinerário do sonho naquela noite. Nada

> mais me incomodava: o tomate, o bife, o álcool. **Só embalava-me o porão do sobrado da casa, onde amávamos, sobre chão de terra e sob céu de tábuas corridas** (Queirós, 2011, p. 25-26, grifos nossos).

Ter de conviver com o pai e com a madrasta era reconhecer a felicidade como algo proibido: "a felicidade nos era interditada". Para além da relação com a madrasta centrada no medo e no desafeto, a figura paterna é descrita em *Vermelho amargo* como um sujeito dependente, atrelado ao vício da bebida e ausente na demonstração de afetos. O narrador se mantém afetivamente próximo da figura materna, mas parece contestar e refletir sobre a representatividade do pai, como comprovam as passagens do texto. Se a mãe exerce a atração, o pai simboliza a repulsão:

> O pai, **amparado** pela prateleira da cozinha, com o **suor desinfetando o ar**, tamanho o cheiro de álcool, reparava na fome dos filhos. Enxergava o manejo da faca desafiando o tomate e, por certo, nos pensava devorados pelo vento ou tempestade, segundo decretava a nova mulher (Queirós, 2011, p. 10, grifos nossos).
>
> **Meu pai destemia o tempo**. Seus olhos nos confirmavam isso. **Ele derramava um olhar bêbado sobre a nossa alegria**. Tudo vencia como os ponteiros do relógio assaltam o tempo, continuamente. Media tudo, minuto a minuto e segundo a si mesmo. Cheguei a desejar meu pai um relojoeiro, interrompendo as horas de todos os relógios. **Quem sabe, um dia, cheio de medo do sempre, ele nos outorgaria viver sem culpa por sermos felizes?** Meu pensamento desdobrava a lona cinza do caminhão – sempre encostada num canto da sala – e cobria meu pai por inteiro (Queirós, 2011, p. 34, grifos nossos).

Grifamos algumas palavras por elas darem corpo à construção imagética e simbólica de um pai imerso na bebida: o "suor desinfetando o ar", "o olhar bêbado"; o pai como sujeito dependente: "amparado pela prateleira da cozinha", como se somente os móveis da casa pudessem suportar o seu peso. O narrador chegou a desejar que o pai fosse um relojoeiro, pois quem sabe assim pudesse parar o tempo e, enfim, ter tempo para os filhos e para serem felizes. O ofício do pai, caminhoneiro, parecia consumir todo o seu tempo. A narrativa denuncia, que o carinho do pai só existia no reino da fantasia: "Seu carinho, eu suspeitava, aparecia pontuado de pimenta de um reino quase só imaginado" e que ele só lembrava dos filhos pelo sentimento de remorso. A ausência de carinho e de afeto evidencia uma sociedade patriarcal e machista na qual a figura masculina é a provedora do lar:

> O pai viajava por distantes estradas. Partia nas madrugadas – secas ou frias – deixando um barulho de poeira seca por onde rodava. A lembrança de seu olhar nos ameaçava pelos gestos da esposa. A certeza de que fôramos lembrados por ele – mesmo por remorso – exalava das fatias de mortadela que incensavam os cômodos da casa, em seu retorno. **Seu carinho, eu suspeitava, aparecia pontuado de pimenta de um reino quase só imaginado** (Queirós, 2011, p. 36, grifos nossos).

O pai, na tentativa de disfarçar o luto e a viuvez causada pela morte da mãe de seus filhos, reinventou um novo amor e, em suspiros pela madrasta, negociava, junto ao tomate, a vida e o destino dos filhos. Em uma de suas entrevistas, Bartolomeu (2011a) chegou a dizer que o pai distribuía os filhos pela família. Assim, talvez sobrassem mais fatias de tomate e mais atenção da madrasta, caso os filhos partissem.

> O pai, que suportava o peso das caixas de manteiga, agora andava leve, manso, tropeçando em penumbras e suspiros. O amor encarnou em todo o seu destemido corpo e afrouxou até seus pesares. Amava em dobro: o amor que sobra aos viúvos e mais o amor reinventado, e capaz de camuflar o luto. **E, para ganhar mais amor, negociava com o tomate o destino dos filhos, clandestinamente** (Queirós, 2011, p. 12-13, grifos nossos).

A relação com os irmãos é pautada pelo carinho, pela gratidão, pelo amor fraterno e pela observação de um narrador que teve de aprender a ler "o além das letras" (Queirós, 2011, p. 33). Pelo olhar atento e observador do narrador-protagonista, passamos a conhecer seus irmãos. Eles não são nomeados, assim como a mãe, o pai e a madrasta também não recebem nomes. Esses personagens podem habitar as nossas vidas, podemos nos reconhecer neles. Assim, a ausência de nomes preserva o caráter universal do texto onde podem caber todos os leitores e, por extensão, seus núcleos familiares.

FIOS FINAIS

Segundo Gustavo Bernardo (2005, p. 23), "a única identidade estável é a do personagem, as identidades tanto do leitor quanto do autor são, por definição, instáveis". Vejamos: o autor pode apagar o que escreve e reelaborar sua escrita. Pode, ainda, estar inscrito no texto e não se autonomear. O leitor pode alterar sua percepção da leitura a cada nova leitura. Possuímos identidades instáveis, porque estamos fora do núcleo textual nos refazendo a cada processo de escrita ou leitura. Nesse sentido, a leitura de *Vermelho amargo* permite que nós (leitores) possamos assumir diferentes papéis: podemos ser a mãe, a madrasta, o pai, os irmãos. No meu caso, confesso que me vi representada no narrador.

Bartolomeu Campos de Queirós conseguiu, a nosso ver, com maestria, clarear o obscuro por meio da ficção e, por extensão, da autoficcionalização na obra em questão. Ao criar o "império do tomate", elemento que serviu de base (biografema) para expressar a concórdia e a discórdia dentro do tecido textual, a narrativa queirosiana cumpriu o seu papel de acordar as lembranças sem delimitar com precisão a fronteira entre o vivido e o sonhado. Aí reside a beleza da literatura: incitar a dúvida, pois não sabemos se tudo foi real ou não passou de fantasia.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. Espelho, mapa, ferramenta, ou de como as palavras dão corpo às idéias. *Revista Matraga* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ). Rio de Janeiro: PPG em Letras da UERJ, v. 14, n. 20, p. 158-179, jan./jun. 2007.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico; A poética do espaço*. Tradução: Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

BARBOSA, Luiz Guilherme. O Tomate da Discórdia. *Rascunho* - o jornal de literatura do Brasil. Curitiba-PR: Letras & Livros, 2011, p. 6. Disponível em: https://rascunho.com.br/wp-content/uploads/2011/07/Rascunho_site_135.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. *In*: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 09-24.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Tradução: Vera da Costa e Silva *et al*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

GARCIA, Eduardo Veloso. A memória e o tomate em *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. *Revista Investigações*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, v. 29, n. 1, p. 174-200, jan. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1563. Acesso em: 17 out. 2022.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

KLINGER, Diana Irene. Escritas de si, escritas do outro. Postado em: 25 mar. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cmVnkeoVsZA. Acesso em: 04 dez. 2022.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. *In*: *Histórias de professores*: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 2003. p. 13-41. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/426. Acesso em: 30 set. 2022.

LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da Língua Portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

OLIVEIRA, Maria Lilia Simões de. A metáfora como leitura na obra de Bartolomeu Campos Queirós. *Revista Soletras*. São Gonçalo-RJ: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4401/3199. Acesso em: 21 out. 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. (2011a). *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós – depoimento. Postado em: 11 abr. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9m1VDXNY7oU. Acesso em: 28 set. 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. (2011b). Paiol literário: Bartolomeu Campos de Queirós. *Rascunho* - o jornal de literatura do Brasil. Curitiba-PR: Letras & Livros, 2011, p. 4-5. Disponível em: https://rascunho.com.br/wp-content/uploads/2011/07/Rascunho_site_135.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007.

SILVA, Marcela Verônica da. Quando as lembranças doem: A casa da infância em *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Repositório Institucional da UNESP, n. 48, p. 49-66, maio/ago. 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/169326. Acesso em: 16 out. 2022.

VEREDAS ESPINHOSAS NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS: TEMAS FRATURANTES EM *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*

Sol Marins Cortez de Mendonça

A bem da verdade, cada um de nós é o abismo,
o horror e a beleza de todos os seres mortais.
Stella Maris Rezende

INTRODUÇÃO

Desde que começou a publicar livros para o público infantil e juvenil, há mais de quarenta anos, Stella Maris Rezende segue intuitivamente desafiando padrões, ao contrário do que aconselharam os editores que ela procurou para mostrar originais que pretendia publicar. Nascida em 1950, em Dores do Indaiá, cidade no centro-oeste de Minas Gerais, a escritora fez das paisagens do cerrado o cenário para suas tramas, cujo léxico regional marcou a identidade de sua obra. O mercado temia que o público não absorvesse tamanha investida na oralidade, e seus editores tentaram convencê-la a suavizar a principal marca de seus livros, alegando que a linguagem utilizada poderia causar estranhamento aos leitores do eixo Rio-São Paulo. Diante da tentativa de enquadrá-la, Rezende pouco ou nada recuou. Sua rebeldia foi além das questões linguísticas, e ela fez questão de incluir, em seus livros, forma e conteúdo que exigem disponibilidade, maturidade e senso crítico por parte de seus leitores.

Histórias envolvendo violência sexual e suicídio são frequentemente rejeitadas por mediadores de leitura, e é comum seus críticos afirmarem que determinados temas não deveriam figurar em livros de literatura infantil. Será que por trás dessas críticas, estaria a velha tendência de se fazer da literatura um meio apenas para se pôr rédeas na mente de seus leitores, priorizando um interesse que não é o acesso à linguagem literária? A quem interessa descartar certos enredos e esvaziar debates pertinentes ao ser humano em qualquer fase da vida?

Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Pelas veredas de Stella Maris Rezende: um olhar para A mocinha do Mercado Central* (2023), escrita sob orientação de Regina Michelli. A pesquisa trata do papel da literatura na formação de mentes críticas à medida que apresenta temas que podem estar nos âmbitos político, social, racial, sexual, abordando questões de que os jovens são poupados (Ramos; Navas, 2019, p. 1970). As contribuições teóricas de Michèle Petit, Ana Margarida Ramos, Diana Navas, José Gregorin Filho, Ana Crélia Dias, Raquel de Souza e Nelly Novaes Coelho nos ajudam a olhar para esse ponto de interesse a todos que pensam a literatura como um alicerce para a formação humana, algo que nos dá coragem perante qualquer mar, precipício, desafeto, tempestade, saudade.

A FORÇA DA LITERATURA PARA CRIANÇAS NOS ANOS DE CHUMBO

Um lobo devora uma menina e sua avó. Mães abandonam ou mutilam seus filhos. Um homem esquarteja suas esposas e coleciona ossos. A morte, a miséria, a fome, o incesto e todo tipo de mazelas, vividas também pelas crianças, são encontradas nas narrativas clássicas servidas a elas. Importamos essas histórias, com as quais embalamos muitas gerações, em adaptações menos ou mais açucaradas e com intenções mais ou menos educativas.

A produção de textos para crianças e jovens teve seu ponto alto no final dos anos 1970, com o aumento de publicações e o aparecimento de escritoras que ficaram conhecidas como "as filhas de Lobato", ou "herdeiras de Lobato". As amigas e então cunhadas Ana Maria Machado e Ruth Rocha são exemplos dessa turma de autores. Mirando o interesse desse mesmo público consumidor de histórias, poetas e escritores já consagrados entre o público adulto, como Cecília Meireles e Mario Quintana, também se lançaram no mercado infantil, o que é confirmado por Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009, p. 124): "não é, assim, de se estranhar que, mais do que em qualquer época anterior, nos últimos anos, em particular na década de 1970, a produção literária infantil brasileira conte com tantos autores e títulos". E por que não seria de se estranhar?

Historicamente falando, o Brasil atravessava um de seus períodos mais terríveis, e a literatura, o espaço eleito para se brincar (e resistir) com as palavras, tornou-se um lugar possível de luta, que a censura não alcançava, visto que, muitas vezes, os censores não compreendiam as "trapaças"; eles simplesmente não eram capazes de interpretar figuras de linguagem que até então não eram comuns em literatura infantil ou juvenil. Certamente, se desconfiassem, teriam censurado muito mais e impedido que livros que mudaram a vida dos leitores naquela época chegassem a nós. Os criadores de ficção infantil driblaram a censura, mesmo com toda a dificuldade que houve para os trabalhadores da cultura no Brasil, com casos de exílios e prisões, como os ocorridos com os escritores Ana Maria Machado e Joel Rufino dos Santos. Este último escreveu cartas de dentro da prisão a seu filho Nelsinho não apenas para lhe dar notícias de seu paradeiro, mas também para contar sua versão de episódios da História do Brasil. As cartas depois foram reunidas em livro ilustrado por Santos.

> Esta carta é para lhe contar o que está acontecendo comigo.
> Eu viajei logo depois do Natal. Se lembra? Fui ao norte do Brasil trabalhar.
> Quando eu voltei, tive uma surpresa. Fui convidado pelo governo a contar algumas coisas que eu fiz. Por exemplo, eu dei algumas aulas sobre coisas que o nosso governo não gosta; contei algumas histórias que o nosso governo não gosta que se conte; e, finalmente, escrevi alguns livros que o nosso governo também não gostou (Santos, 2000, p. 9).

Um bom exemplo de livros que conseguiram ser lançados sem serem notados, e se tornaram clássicos da literatura infantil brasileira, é a série dos Reizinhos ou a Tetralogia (de livros) dos Reis, nos quais, nas palavras de Nelly Novaes Coelho (1985), a escritora Ruth Rocha,

> [...] utilizando o milenar recurso da sátira ou da paródia que contestam pelo riso (não pela dor ou sofrimento), a prepotência dos fortes que escravizam os fracos ou desvalidos, [...] cria naquele momento uma divertida situação exemplar (em que o reizinho mandão é totalmente ridicularizado) e, com ela, em plano mais amplo, mostrava que os dias da ditadura militar no Brasil estavam contados (1985, p. 1002).

Se muitas denúncias passaram despercebidas aos governos autoritários, nos anos 1960 e 1970, o mesmo não acontece hoje, quando escritores que retratam a liberdade e a diversidade, a perversidade humana, as culturas não coloniais, os sofrimentos das minorias, as violências e opressões, e outros tantos assuntos sensíveis em seus livros, podem ser acusados de estarem deformando a mente de leitores com temas impróprios e perigosos.

TEMAS FRATURANTES NA LITERATURA JUVENIL

No texto "Panorâmica das literaturas juvenis portuguesa e brasileira: um olhar sobre a contemporaneidade", as professoras Ana Margarida Ramos e Diana Navas (2019, p. 137) indagam: "existe uma obra especificamente juvenil? O que a distingue dos textos destinados às crianças e aos adultos?". Nesse texto, no qual as autoras destacam produções brasileiras e portuguesas, elas citam as principais vertentes da atual literatura juvenil: as narrativas de fantasia, que revisitam contos de fada, universos maravilhosos, textos populares; e as realistas, grupo no qual estão as obras que contam histórias verossímeis, que "poderiam ter acontecido", no âmbito do que denominamos "real" ou possível. Estas são também subdivididas em correntes menores. Há as narrativas que apresentam situações do dia a dia, cujos conflitos são resolvidos por meio do diálogo; em um segundo grupo, estariam publicações com foco em conflitos de ordem político-social, mostrando a realidade de forma direta, "sem idealizações". Essas tramas políticas estão sendo consideradas pelas autoras como temas fraturantes, já que poucas vezes se envolvia os jovens nestes debates ou se deixava chegar até eles esse tipo de preocupação, ou ainda se abordava esses temas na ficção. Elas ressaltam que, hoje, os jovens estão cada vez mais expostos à informação e, por isso, temas sérios, como o nazismo, as ditaduras e as guerras já são uma tendência na literatura contemporânea, no Brasil e em Portugal. Além disso, elas reafirmam que a literatura não deveria ser um campo de alienação, sob o risco de estarmos produzindo uma literatura desinteressante para alguns leitores.

Felizmente, há pelo menos uma década, a escola, espaço incontentável para se dar o encontro que inaugura a relação entre o leitor e a literatura, precisou se abrir para lidar com as mudanças de suporte que o texto literário passou a frequentar, com o avanço das novas tecnologias no terreno literário. Ao mesmo tempo, a

escola também teve de abrir espaços para que fossem debatidos temas que, de fato, estão na pauta do dia e despertam o interesse natural dos estudantes ou fazem parte da vida.

Nem todos os jovens têm as mesmas experiências quando fazem uma leitura dos mesmos livros, por serem atravessados por fatores diversos e trajetórias particulares ou porque, embora estudem juntos, pertencem a cenários sociais distintos. Enquanto algumas crianças já nascem com uma biblioteca pronta e interlocutores experientes e aptos para mediar ou provocar um diálogo, outros só terão a oportunidade de folhear um livro ao chegar à escola. É sempre relevante retomar as reflexões da estudiosa de teoria, análise e ensino da literatura infantil Nelly Novaes Coelho (2000), que, há 20 anos, observando a invasão da informática na sociedade, já provocava: haverá lugar para a literatura, seja infantil, juvenil ou adulta? Em seguida, ela própria respondia que sim, haveria lugar principalmente para a literatura infantil, considerando sua tarefa fundamental de servir como agente de formação humana "nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea" (2000, p. 15). A palavra literária escrita está mais viva do que nunca, mas vivemos tempos em que os livros são vistos como objetos perigosos ou até nocivos apenas por tratarem de temas que não são aprovados por quem deveria incentivar e mediar a leitura, e por questões alheias à literatura. E isso nos leva à outra reflexão.

TEMAS INDESEJADOS PARA QUEM?

Nesta seção, pretende-se problematizar questões relacionadas aos temas fraturantes que estão presentes na literatura juvenil hoje. Há livros "classificados" como infantis e juvenis que trazem enredos com questões temáticas que desagradam e geram debates polêmicos no mundo adulto. Podem ser histórias que abordam a morte, violenta ou não; o racismo, velado ou explícito, caracte-

rístico da construção da sociedade brasileira; a sexualidade e seus diversos temas afins, como as relações homoafetivas e as questões de gêneros e diversidades, aliadas à necessidade de justificar ou adequar o tema, bem como tantos outros temas complexos, tão incontáveis que não há como listá-los todos aqui.

Percebe-se que esses temas são considerados impróprios e inadequados não pelo leitor a quem a obra se destina, mas pelo julgamento do adulto, com o agravante de que um debate sobre a validade de um tema em uma história pode esvaziar a discussão acerca da qualidade de um texto. Em uma sociedade conservadora como cada vez mais a brasileira tem se mostrado ser, infelizmente acompanhando outros países que regridem a governos conservadores em todos os aspectos sociais, livros são rotulados pelos pais como perigosos ou, no mínimo, não aconselhados para seus filhos. Alguns pais, alegando temer que seus filhos sejam influenciados por tais leituras, procuram a escola para tentar interferir nas listas de adoção dos livros de literatura.

Certos autores são levados para o alto das prateleiras, banidos das livrarias e até recolhidos das escolas. Um exemplo de iniciativa que tentou impedir o conteúdo e a forma de como se acessa a literatura nas escolas foi o Movimento Escola Sem Partido. Diz o *site* do Movimento: "Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar".

> O programa Escola sem Partido é uma proposta de lei – federal, estadual e municipal – que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes deveres do professor:
> 1 – O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias (Escola sem partido, 2019, n.p.).

A questão é que a leitura vai muito além do programado. Cada leitor, com suas referências de mundo, suas experiências, sua comunidade de familiares e parentes, tem uma leitura própria a fazer, conforme afirma a pesquisadora Michèle Petit, do *Centre National de la Recherche Scientifique*. No livro *Os jovens e a leitura* (2009), ela aponta que a ideia de uma leitura única, padronizada, pronta, é rasa e equivocada.

> Deixo o interior da França e gostaria de avançar com vocês um pouco mais nessa segunda vertente da leitura, a do diálogo entre o leitor e o texto. Eu lhes dizia que o leitor encontrava palavras, imagens, para as quais dava outros significados, cujo sentido escapava, não somente ao autor do texto, mas ainda àqueles que se esforçavam em impor uma única leitura autorizada. O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve, altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (2009, p. 29).

Com um livro nas mãos e o horizonte à sua frente, um leitor percorre as páginas, como se fossem um mar aberto. Com sua bagagem e sua coragem para enfrentar intempéries e temores interiores, muitas vezes viaja de mãos dadas com personagens que vivem conflitos mais ou menos parecidos com ele mesmo; e outras vezes apoiado nas conversas, nas trocas com colegas, seus pais e professores, em leituras mediadas por pessoas especializadas e interessadas em fazer isto. Desta forma, constrói suas ideias, opiniões, concepções, construções embasadas, e pode seguir se questionando, perguntando, elaborando e trocando de opinião conforme lhe seja pertinente. Afinal ainda estamos longe de termos uma sociedade livre de preconceitos e ideias engessadas.

Ao serem indagados sobre seus interesses por literatura, seja como leitores, seja como produtores de textos literários, muitos jovens afirmam que não se identificam com os livros que leem ou a forma como são demandados a escreverem um texto em sala de aula ou como dever de casa, que pode ser chamado de composição, de redação, dissertação-argumentativa ou tantos outros nomes. Em algumas escolas, o ensino de literatura é desenvolvido sob um foco menos pedagógico e mais artístico, mas ainda existe uma relação frágil e desconfiada entre o jovem e os livros. Ambiente privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, é na escola que são lançadas as bases para a formação do indivíduo, e, portanto, é onde se espera ter acesso a conteúdo tão diverso quanto a própria vida.

É evidente que os livros de literatura infantil e juvenil estão presentes nas instituições de educação, mas para mediar a leitura literária, que tem suas características próprias na forma e no conteúdo, é necessário seriedade, interesse, curiosidade e senso crítico: "Transmitir o amor pela leitura é um desafio para o professor?" (Petit, 2009, p. 154), interroga a pesquisadora. A autora deste trabalho ainda pergunta: se o professor ou outro mediador não gosta ou não entende o que lê; se o pai e a mãe não se interessam pelos livros, como vão incutir o interesse pela leitura de literatura em seus filhos e alunos? A cada geração, este problema parece estar mais grave. Há muito ainda o que se discutir sobre a forma como os livros para crianças e jovens chegam até as mãos de seus leitores. Ao mesmo tempo em que a escola é o local perfeito para se ter contato com eles, a maneira como isso é feito em 2024 ainda é antiga:

> a compra governamental de obras literárias destinadas às bibliotecas de todo o país é organizada de acordo com os níveis de ensino (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio); os catálogos das editoras também são organizados geralmente por

> níveis de ensino e/ ou temas transversais. Muitos livros são acompanhados de fichas de leitura. Nos sites das editoras, na internet, há espaços reservados para professores, inclusive com dossiês pedagógicos, sequências didáticas e toda sorte de orientação sobre como utilizar o livro em sala de aula (Dias; Souza, 2015, p. 85).

Ana Crélia Dias e Raquel de Souza e Souza (2015) apontam que o material produzido pelo mercado para atender aos professores que trabalham com os livros em sala de aula é o que pauta o mercado em geral, fazendo com que "sua realidade propriamente literária" seja colocada em questão, principalmente pelo que já abordamos: a literatura para crianças e jovens renasce, no Brasil, nos anos 1970, em plena ditadura militar, a partir de uma reformulação na educação que visava superar a "crise da leitura do alunado brasileiro". O mercado entra no jogo para supostamente "atender a esses leitores em potencial (os estudantes)", iniciando-se uma parceria com a instituição escolar. Na prática, porém, as editoras se curvam a essa conexão mercado-escola e enquadram o escritor, visando à aceitação e à venda de seus produtos.

> Este destinatário predeterminado [o professor] acaba por selecionar temas (como aqueles relacionados às ideias de mutação e conflito: relação com a família e com o outro em geral, descoberta do amor e da sexualidade, inserção na vida social, construção da identidade) e formas (como a narrativa em primeira pessoa – não raro aproveitando-se do gênero diário – e a presença de adolescentes como protagonistas), o que, além de contrariar o princípio da liberdade criadora, flerta com certo didatismo e responde à lógica capitalista de segmentação do mercado (Dias; Souza, 2015, p. 85).

Nesta ciranda para definir os livros que chegam efetivamente aos leitores, há um círculo vicioso de dependência baseado na lógica capitalista, do qual quem paga a maior conta é o leitor. Enquanto a editora produz atendendo às demandas sociais e escolares, os professores e diretores também têm de se curvar às famílias que pagam as mensalidades das escolas particulares (e, portanto, se veem como clientes), ou que usam seu poder e sua voz para tirar livros de circulação ou criticar publicamente os próprios escritores. Isso afeta diretamente a criação.

Apenas alguns escritores e ilustradores absorvem essas limitações impostas como desafios para sua criação literária e se dizem satisfeitos com o resultado estético de suas obras. Stella Maris Rezende já afirmou diversas vezes que o mercado não pauta seus livros, que aborda os assuntos aos quais é chamada "por suas personagens" e que não costuma ser afetada por demandas ou censuras.

Como relatam as professoras, assim como Stella Maris Rezende, outros autores se recusam a atender cegamente às demandas mercadológicas ou a restringirem seus livros a uma faixa etária.

> O discurso praticamente homogêneo dos escritores quanto à busca pela qualidade literária em suas obras independentemente do público pode ser visto como uma forma de resistência a todas as injunções externas que colaboram para a depreciação da literatura infantil e juvenil no sistema literário.
> Um dos argumentos mais utilizados por estes escritores (e também por parte da crítica acadêmica) é o de que uma obra de qualidade, rotulada de infantil ou juvenil, pode, ainda assim, promover prazer estético no adulto e, por isso, o rótulo seria dispensável (Dias; Souza, 2015, p. 88).

Por sua vez, os pais relatam que seus filhos não conseguem se afeiçoar às leituras demandadas pela escola, leem por obrigação. Ainda que suas pesquisas tenham ocorrido com jovens na França, alguns conceitos e conclusões da antropóloga Michèle Petit (2009) valem para jovens do século XXI nascidos em qualquer país. No capítulo "O papel do mediador", Petit toca em questões importantes. Ela relata que, em certa ocasião, deparou-se com um cartaz colado na vitrine de uma livraria em frente a seu escritório: "A leitura de um livro proibido, a portas fechadas, em uma noite de neve, é um dos maiores prazeres da vida" (Petit, 2009, p. 147). A frase, segundo ela, foi atribuída a Lin Yutang. Mas, afinal, por que livro precisa ser proibido? Proibido por quem e para quem? Por que motivo? A quem interessa proibir que um livro seja lido, distribuído ou publicado? São questões que já estão sendo discutidas há décadas.

> As histórias, os devaneios dos romancistas, sobretudo, são incontroláveis e, portanto, assustadores para aqueles que querem ter controle de tudo. Os fundamentalistas desejam ter o monopólio absoluto do sentido. E as histórias são inquietantes porque as palavras têm essa característica peculiar de escapar de qualquer controle dos signos, a partir do momento em que cada um pode carregá-las de seu próprio desejo e associá-las, a seu modo, a outras palavras [...] (Petit, 2009, p. 114).

Muitos narradores de histórias contam que os temas chegam sem que eles próprios tenham controle, embora seja uma escolha de cada escritor decidir se irá ignorá-los ou desenvolvê-los. Em relação à sua forma de estruturar uma trama, Stella Maris Rezende revelou, em entrevista, como soube que a mãe da protagonista de *A mocinha do Mercado Central* tinha engravidado de um homem que a estuprara dentro de um ônibus:

> […] quando eu escrevi *A mocinha do Mercado Central*, em determinado momento aconteceu esse drama – eu não sabia que ia acontecer – aconteceu o estupro, aí a personagem principal é filha dessa situação, ela é filha dessa violência, ela nasceu dessa violência. Aí eu me assustei. Nossa! Que assunto que apareceu aqui! A princípio, o que me parece é que não fui eu? quem trouxe o assunto, o assunto vem. Que assunto é esse que eu não tinha imaginado, né? Depois veio o assunto do suicídio da Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que era tão corajosa… Esse suicídio também, eu fiquei assim preocupada… Mas se surgiu é porque a vida é assim também… (Mendonça, 2023, p. 48).

Não há dúvida de que ler com um jovem ou uma jovem um livro que apresenta este tema requer preparo, atenção, cuidado. Muitas perguntas perturbadoras poderão surgir. Antes, porém, que se tire um livro do alcance de um leitor, é possível e desejável recorrer aos mediadores para que cumpram o papel de serem a ponte entre o leitor jovem e o livro. A literatura infantil e juvenil é também adulta. O contrário é que nem sempre é verdade. O professor é, sem dúvida, um mediador indispensável na vida de um leitor em formação ou de um leitor com dificuldade em se interessar por qualquer leitura. Cada um pode ter suas preferências, há vários fatores que definem uma escolha, desde um afeto literário até a bagagem de vida do leitor, suas experiências vividas, seus interesses pessoais, até a estética da capa que chama a atenção de um e é rejeitada por outro. Cada um deve poder defender seus direitos como leitor: o primeiro deles é escolher o que quer ler. O escritor francês Daniel Pennac (1993), em seu livro *Como um romance*, listou alguns deles: o direito de não ler, o de ler só uma parte da obra, o de reler, entre outros. Nem todos os jovens terão experiências idênticas de posse dos mesmos livros. O mediador precisa ter consciência de seu papel em uma sociedade tão com-

plexa e desigual como a nossa, e isso abrange a parte material e, também, a parte emocional, psíquica e social do leitor. Enquanto algumas crianças já nascem com uma biblioteca montada por seus pais, com livros da melhor qualidade literária, outras só terão a primeira oportunidade de folhear um livro quando chegarem à escola. Além disso, enquanto alguns ouvem histórias desde que chegam ao mundo, outros passam sete anos ou mais sem nunca ouvir uma história. Tocamos nestes temas, do leitor jovem, das dificuldades do mediador e do papel da escola, neste trabalho, porque a literatura é um espaço, para muitos leitores, convidativo a um diálogo em seu universo interno conturbado e subjetivo. Para Gregorin Filho (2011, p. 46),

> [...] apoiada que é por leis e propostas pedagógicas governamentais, a literatura para crianças e jovens de hoje pode trazer para discussão temas anteriormente ocultados pela educação, como a violência e suas múltiplas manifestações, a diversidade cultural do povo brasileiro, a sexualidade, as consequências do uso de drogas, entre outros.

Observa-se que a questão dos temas fraturantes na literatura para crianças e jovens é bastante abrangente, uma vez que o que pode causar incômodo em uma determinada cultura, em outra pode ser normalizado. As sociedades caminham, bem como seus sistemas literários: o que hoje é um tema considerado fraturante, amanhã poderá ser visto como algo natural em romances infantis e juvenis. Há algum tempo, falar de divórcio ou de exploração do meio ambiente em livros para crianças era algo inimaginável. Hoje, enredos conexos a estes citados são mais abordados pelos escritores de livros para crianças e jovens, e outros temas, como questões de gênero e famílias formadas por casais homoafetivos, ou até personagens de mitologias africanas são alvos de críticos conservadores, que se recusam ainda a aceitar a diversidade.

A linguagem é outro tema relacionado pelas professoras Dias e Souza para explicar o desinteresse dos jovens pela literatura. A partir de um questionamento simples, elas tentam mapear os problemas enfrentados pelos escritores de literatura para jovens, afastando-se um pouco dos temas fraturantes: "Quantos leitores juvenis podem se afastar da literatura [...] quando entram em contato com livros inadequados para sua idade?" (Dias; Souza, 2015, p. 88). Como inadequados, as autoras exemplificam problemas de diferentes ordens: conteúdo moralista ou enfadonho; linguagem verbal ou não verbal (ilustração e projeto gráfico) que não acrescenta nem deixa lacunas para serem preenchidas pelo leitor; narrativa infantilizada pela ausência da plurissignificação e predomínio da denotação ou de expressões informativas ou didáticas etc. Esse filtro do que é adequado e estimulador para o jovem leitor pode e deve ser realizado pelo mediador adulto.

No caso da literatura para crianças e jovens, adultos exercem o papel de censores, uma vez que são eles os responsáveis por editar, selecionar livros para bibliotecas e salas de aula e programas e por comprar livros para o público a quem os livros se destinam. Os livros passam pelo crivo de um mediador, um adulto – seja da família, da escola ou do próprio mercado –, que atende os interesses dos grupos que detêm o capital para adquirir tais livros. A censura recai também sobre escritores, quando precisam atender às demandas do mercado, como já foi mencionado.

Há uma polarização entre os que insistem em manter os modelos em vigor e os que tendem a questioná-los, subvertê-los. O que ocorre na prática é que livros considerados altamente recomendados pela crítica literária não chegam às mãos dos jovens. No entanto, esse mesmo público tem acesso a livros que nem sempre atendem a critérios estéticos, ou seja,

> o que chega de forma rápida e eficiente às mãos ávidas desses leitores em formação são as obras

> produzidas no polo oposto, o da indústria cultural, e com uma característica importante: em sua maioria, são obras importadas, de sucesso comercial em escala global, que contam com uma infraestrutura de mídia e marketing sem precedentes (Dias; Souza, 2015, p. 91).

Por outro lado, há um critério dos intermediadores, em sua "determinação em controlar o jogo das palavras" (Petit, 2009, p. 114), que limita o acesso a livros por sua própria incapacidade leitora. Um exemplo recente foi o livro *O menino que espiava para dentro*, de Ana Maria Machado, que teve sua interpretação totalmente distorcida e foi ameaçado de banimento dos espaços escolares em que estava sendo lido. Em 2018, a mãe de um menino de oito anos fez uma postagem na internet em que afirmava que seu filho havia perguntado se era verdade que poderia ir ao mundo da imaginação se engasgasse com uma maçã. A publicação viralizou, ou seja, foi compartilhada em grupos de WhatsApp e nas redes sociais (Dini, 2018).

Em março de 2023, mais um caso de tentativa de se banir um livro da lista de livros adotados no colégio Abel, uma escola tradicional de ensino religioso católico, em Niterói, no Rio de Janeiro, foi noticiado pelo jornal *O Globo*, na coluna *Fome de quê*, da jornalista Ana Cláudia Guimarães. No dia 26 de março de 2023, o mesmo jornal divulgou uma nota com o posicionamento da escola. O livro, que um grupo de pais tentou censurar, é o *Pequeno manual antirracista*, de Djamila Ribeiro, que integraria um projeto interdisciplinar sobre as culturas afro-brasileira e indígena. Segundo a nota, o título de Djamila causou insatisfação em alguns responsáveis, mas o colégio manteve o livro na lista do projeto.

Ainda que sejam conceitos distintos, há um diálogo que pode ser estabelecido entre os temas fraturantes e os temas censurados, pois ambos tratam da incapacidade dos mediadores de tratarem

de determinadas temáticas com as crianças e os jovens. A nosso ver, essa intransigência e cegueira por parte de alguns grupos sociais são totalmente incompatíveis com o papel da literatura nas nossas vidas.

STELLA MARIS REZENDE: *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*

A mocinha do Mercado Central faz parte de uma quadrilogia criada por Stella Marins para o público juvenil em 2011. Em 2012, o livro foi duplamente vencedor do prêmio Jabuti nas categorias "livro para jovens" e "o livro do ano", trinta e dois anos após a publicação de seu primeiro livro para o público infantil e juvenil. Nascida em Dores do Indaiá, município no centro-oeste mineiro, morou muitos anos em Brasília, dividindo-se entre o magistério e a literatura. Atualmente reside no Rio de Janeiro, no bairro de Botafogo, de onde se vê a enseada. Tem o hábito de escrever todos os dias religiosamente pela manhã e já publicou mais de 60 obras, que mexem com o imaginário de crianças, jovens e adultos. Neste livro juvenil, Stella traz temas como o suicídio, o assédio moral e o sofrimento infantil.

Uma das marcas estéticas mais visíveis no trabalho ficcional da escritora, presente em vários de seus livros, é o fascínio que ela demonstra ter pelos mistérios da alma humana. Muitos de seus personagens saboreiam o mistério, algo que ela traz como um brinquedo jogado com seus leitores. Outra característica inconteste de seu estilo é a defesa de suas raízes culturais mineiras que ecoam no falar de seus personagens e surgem na descrição dos cenários, em que realidade e fantasia se misturam com o barro do chão das Gerais. A mulher é protagonista em muitos de seus livros, tema em que ela foi uma das pioneiras ao abordar questões como emancipação feminina e racismo.

Em sua obra também figuram temas que "são considerados clichês, vinculados à indústria cultural" – como o amor à primeira vista, o namoro e a desilusão, a iniciação sexual, a amizade, os sonhos, a incerteza do futuro, a confusão de sentimentos, os conflitos familiares e a escola (Francisco, 2019, p. 139) –, mas Stella Maris Rezende oferece a literatura como uma conversa íntima que permite à criança entender as dificuldades da vida, lidar com elas. Entre os temas fraturantes encontrados na obra de Stella Maris Rezende estão a morte, o estupro, a velhice, a vingança, o abandono e a solidão, os problemas de casamento e orfandade, os preconceitos, o suicídio, as drogas, as questões de gênero e sexualidade destituídas de culpa. A ausência de pai e mãe, por abandono ou desaparecimento, é revisitada em muitas tramas juvenis e infantis como *O demônio do rio* (1986) e *A coragem das coisas simples (*2015).

Em *A guardiã dos segredos da família* (2011), há a figura de um homem que deixa de cumprir a função da paternidade. Após o falecimento da mãe das crianças, no parto de seu quinto filho, o pai abandona o lar, legando o cuidado das crianças a outra mulher, sua irmã Delminda. A pesquisadora Daniela Francisco enumera outras obras em que o padrão da personagem se repete.

> A falta do pai, por motivos diversos – abandono, morte, doença, desconhecimento –, também está em *Os nomes do amor* (1993), *Cabelo de fogo* (1998), *O artista na ponte num dia de chuva e neblina* (2003), *A filha da vendedora de crisântemos* (2008), *A mocinha do Mercado Central* (2011), *A guardiã dos segredos da família* (2011), *As gêmeas da família* (2013). Com poucas personagens que fogem à regra, a figura do pai como provedor e protetor da família, munido de uma autoridade validada pelo seu papel social não é comum (Francisco, 2019, p. 142).

A figura da mulher, que é abandonada e sofre preconceito por este motivo, ou é maldita pelos próprios filhos, aparece no conto "O último dia de brincar" e no romance *As gêmeas da família*. Na trama de *Justamente porque sonhávamos*, cujo texto já tinha sido publicado em 1992 sob o título *O espelho da alma,* os jovens nascidos em Ponta Escura foram abandonados à própria sorte por seus pais.

> No teatro que fazia, a ponta clara era sempre Ponta Escura, um lugar pequeno e umbroso do centro-oeste de Minas. Um povoado onde os pais abandonavam os filhos, sem mais nem menos. Um ermo de bermas em que moças e rapazes viviam sozinhos, tinham que trabalhar ainda bem jovens, fazer uma coisa ou outra que lhes garantisse o sustento. Muitos morriam cedo, não faltavam doenças, chuvas de insetos, procissões de cobras, tertúlias de ratos, apareciam problemas biológicos e psíquicos, faltavam recursos e condições de tratamento (Rezende, 2017, p. 14).

Primeiro livro de uma série de cinco títulos dedicados ao leitor juvenil, e o primeiro a ser publicado por uma grande editora, *A mocinha do Mercado Central* é o menos extenso, narrando alegrias e agruras de sua protagonista Maria Campos.

A jovem de 18 anos recém-completados é apresentada pouco a pouco ao leitor no decorrer de todo o livro. Para entendê-la, é preciso andar pelo mesmo chão em que ela caminha. Mas antes o que se vê, na primeira cena do livro, é uma atriz em seu camarim do teatro preparando-se para entrar em cena. É Maria. A narrativa inicia-se em um tempo futuro com relação aos principais acontecimentos do enredo.

Quanto a informações sobre a personagem, sabe-se que a moça é filha de Bernardina, uma mulher simples, traumatizada, cozinheira na cantina de uma escola, e que criara a filha sozinha.

Com a mesma idade, ainda virgem, Bernardina já era órfã de pai e de mãe, sentia-se perdida e resolveu fazer uma viagem de Belo Horizonte para São Paulo. O ônibus em que ela está sofre um violento assalto, que culmina em um estupro e uma gravidez. A filha não questiona a escolha da mãe de ter permanecido em Dores do Indaiá, mas, ao atingir a maioridade penal por lei, determina-se a buscar o que considera importante para se preparar para a fase adulta da vida, alegando que sempre quis saber como seria resolver os problemas que surgissem ou lidar com estranhos sem a presença da mãe. Maria é apresentada ao leitor como uma jovem com senso de independência, responsabilidade, capacidade de argumentação e emocionalmente equilibrada, porém sem contornos definidos. Nota-se que seu único sobrenome é Campos: "Não mais que Campos. Embora fosse plural, não um campo só, eram infinitos campos talvez" (Rezende, 2011, p. 19), indicando os vários campos (o real e o sonhado, o plano material, as várias cidades, e o espiritual, que também a visita) por onde ela transita. Ao atingir a maioridade, ela decide se rebatizar e fazer "dos nomes escolhidos as vidas escolhidas" (Rezende, 2011, p. 18).

No início da trama, o leitor conhece a nova vizinha, Valentina Vitória, de quem Maria se torna amiga. A partir dessa amizade, Maria entrará em contato com o significado dos nomes próprios, que a levará a ter vontade de sair da cidade onde mora em busca de si própria. Ambas têm perfis que se diferenciam nas condições sociais, nos aspectos físicos e psíquicos, bem como na forma como uma enxerga a outra, que mais tarde revela-se enganosa. Isso quer dizer que embora Maria Campos aparentemente nutra gratidão e admiração por Valentina Vitória, em alguns momentos percebe-se certa dose de ironia.

Neste que pode ser considerado um romance de formação, Stella Maris Rezende também dá contornos de ambiguidade à sua personagem Valentina Vitória, "a que achava que já possuía toda a riqueza desse mundo, exclusivamente por ter nome duplo

e sobrenome comprido" (Rezende, 2011, p. 19), é a que se atém ao significado do nome e não percebe o ser que veste de fato aquele nome. Já Maria consegue enxergar o outro muito além do nome que ele recebe, ou até da imagem que possui, e tem a capacidade de perceber que muitas diferenças também podem existir apesar dos nomes. Ela se diverte se imaginando.

A narrativa distende-se por nove capítulos, cada um apresentando um conto novo, a partir de um nome assumido por Maria Campos para viver uma identidade diferente. Assim, ela cruza com personagens que se apresentam e se despedem, levando o leitor a acompanhar o deslocamento de Maria por várias cidades brasileiras, cenários exteriores e interiores, na maioria deles urbanos, e, ainda assim, mantendo as expressões regionais mineiras. A cada parada, dão-se encontros com homens e mulheres, desconhecidos ou não, com quem ela tem de aprender a conviver: trabalha, namora, despede-se, enfrenta dificuldades, apaixona-se, descobre novos prazeres, flerta com o perigo, escapa, experimenta, sonha, realiza, evoca e flerta com o sobrenatural, se surpreende, torna-se útil, conta com a sorte às vezes até de forma um pouco exagerada e retorna a Dores do Indaiá. O final da narrativa não é fechado, e fica para o leitor imaginar os caminhos tomados pelos personagens. No entendimento de Angelina Cristina de Moraes,

> Já a sobreposição de nomes da personagem protagonista reflete o amadurecimento nas dimensões humana, cultural, social, psicológica e intelectual favorecido pelas transformações, superações e interação com outros personagens com as quais encontra e convive. Enfim, remete às experiências adquiridas a cada novo nome que, consequentemente, desdobra-se em um novo sujeito, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e para a sua emancipação (2018, p. 88).

Em *A mocinha do Mercado Central* (2011), o tema do estupro da mãe da protagonista Maria Campos está no centro da trama juvenil. O episódio em que Bernardina Campos é violentada é retomado várias vezes durante a narrativa, sob óticas diferentes, afastando o olhar maniqueísta da leitura e trazendo frescor ao debate, normalmente carregado de culpa. É notável que Maria Campos não tenha uma carga de rancor intensa. Ao contrário, ela narra o episódio com sentimentos de compaixão e empatia pelo homem que assediou sexualmente a jovem que viria a ser sua mãe. Ela, resultado de uma gravidez precoce e não planejada.

Em vários capítulos e nomes/vidas vividas ou inventadas por Maria Campos, temas fraturantes perpassam as experiências da protagonista. Zoraida é a personagem que sai em viagem e sonha com homens bêbados dizendo coisas obscenas. Teresa teve de aprender a lidar com vários tipos de sofrimento, com a morte de uma criança que estava interna no hospital onde ela trabalhava como enfermeira. Simone sofre assédios sexual e moral no ambiente de trabalho; lida com o patrão/traficante de drogas e flagra a colega de trabalho tendo relações sexuais com ele. Miriam sonha com a infância e com a mãe novamente; é atormentada pela lembrança do estupro. Nídia: encontra o pai, que agora é um diretor de cinema, hospedado na mesma pousada que ela. Selma/Maria Campos recebe a notícia do suicídio de Valentina Vitória, sua melhor amiga, que fora abandonada pelo namorado e entrara em depressão.

Segundo Gustavo Bernardo (1999, p. 143), é na ficção que o leitor tem contato consigo ("na dor lida"), não aquela que eles já tinham anteriormente à leitura, mas "outra – aquela que ainda não tinham e que, por um efeito de perspectiva empresta sentido à dor primeira, à dor que não fazia sentido". Este é o caso da personagem Valentina Vitória, que "tinha tudo para não abrir mão da vida" (Rezende, 2011, p. 13), como afirma a narradora na primeira linha do livro, o que, embora não adiante se a personagem

realmente agiu no sentido de dar fim à vida, faz o leitor elaborar a dor da protagonista com o desfecho da amiga. A escritora mescla, na mesma ideia, valentia e covardia, vitória e derrota.

Conforme sublinha Lilian Rosa Aires Carneiro (2015) em sua dissertação de mestrado, a narrativa aborda, principalmente, a busca da protagonista Maria Campos para se estruturar como ser humano. Na viagem que faz, ela se questiona, aprofunda o conhecimento do que está sentindo, interage com o outro, dentro do que julga ético, desafia a si própria e se lança, mas confia em seu instinto e não cessa de sonhar.

No romance, Stella cria uma personagem que tem apenas a imaginação como norte em sua vida. Imaginar para praticar as vidas que quiser; para se ler e para ler o outro. Um livro tem o poder de nos ler também. Maria reinventa cada um de seus leitores, assim como cada leitor constrói leituras diferentes a partir das mesmas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo as palavras de Nelly Novaes Coelho (2000, p. 15.): "a palavra literária escrita está mais viva do que nunca". O que nos leva a outra reflexão, que acreditamos ser de extrema importância, ainda que não tenha sido aprofundada neste artigo. Aqueles que perseguem autores e condenam livros de literatura, afirmando que os temas não estão apropriados para determinado leitor, já teriam se perguntado por que nossas crianças estão tão expostas a conteúdo duvidoso da internet, esse ambiente muitas vezes tóxico e sem qualquer controle? Será que as impedir de lidar com personagens que sofrem ou que estão em conflito, ou temas como dor e violência, política e diversidade de gêneros, mas deixá-las passar horas em frente a vídeos de baixa qualidade não é um contrassenso na educação que se quer promover? É válido querer saber o que as crianças e os jovens estão lendo, interessar-se pela

literatura infantil e juvenil, conhecer o cânone, o moderno e o contemporâneo para escolher o que oferecer àqueles que estão em formação, mas há de se reconhecer a literatura infantil e juvenil como um campo de protagonismo de crianças e jovens. Nem sempre eles foram "interlocutores privilegiados" (Sandroni, 1998, p. 14). Foi Monteiro Lobato quem livrou as crianças. E "livrou" nos dois sentidos: de dar-lhes livros escritos em linguagem mais palatável e próxima de seus leitores; e livrando-as dos excessos de moral e lições de bom comportamento.

No início do século XX, foi ele também quem primeiro tratou de temas como as guerras e a questão do petróleo. E deixou herdeiros, como as já mencionada dupla Ana Maria Machado e Ruth Rocha, Ziraldo. Stella Maris Rezende, desde seus primeiros livros, já embutia em suas histórias críticas sobre o preconceito contra as mulheres e o racismo. Seus personagens reencontram sentimentos profundos vivenciados por todos nós e pelas crianças. Fugir de temas que evocam emoções ocultas, pesadelos, discussões, críticas ou dúvidas é o mesmo que evitar o que a literatura nos dá de melhor, que é nos confrontar e nos confortar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira *et al*. A literatura infantil e juvenil contemporânea e o retorno do trágico: o caso Lygia Bojunga Nunes. *In*: Vera Teixeira Aguiar *et al*. (org.). *Heróis contra a parede*: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 143-166.

COELHO, Nelly Novaes. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1985.

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

DINI, Aline. A história por trás do livro de Ana Maria Machado, que gerou a polêmica do engasgo com a maçã. *Revista Crescer*, Você precisa saber, 10 set. 2018. Disponível em: https://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2018/09/historia-por-tras-do-livro-de-ana-maria-machado-que-gerou-polemica-do-engasgo-com-maca.html Acesso em: 13 mar. 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. *In*: *Escola Sem Partido*. [s.l.], 2019. Disponível em: http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/ Acesso em: 1 dez. 2022.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil*: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história e histórias. São Paulo: Ática, 2009.

MENDONÇA, Sol Marins Cortez de. *Pelas veredas de Stella Maris Rezende*: um olhar para A mocinha do Mercado Central. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19979 Acesso em: 2 abr. 2024.

MORAES, Angelina Cristina de. *A representação feminina na obra A Mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011):* uma proposta para a educação literária. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procópio, 2018.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico*. São Paulo: EDUC, 2019. *E-book*.

REZENDE, Stela Maris. *Último dia de brincar*. Belo Horizonte: Miguilim, 1987.

REZENDE, Stela Maris. *Esses livros dentro da gente*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

REZENDE, Stella Maris. *A guardiã dos segredos de família*. Rio de Janeiro: Edições SM, 2011a. (Coleção Barco a Vapor).

REZENDE, Stella Maris. *A mocinha do Mercado Central*. Ilustração de Laurent Cardon. São Paulo: Globo, 2011b.

REZENDE, Stella Maris. *A sobrinha do poeta.* São Paulo: Globo, 2012.

REZENDE, Stella Maris. *As gêmeas da família.* São Paulo: Globo, 2013.

REZENDE, Stella Maris. *A coragem das coisas simples.* São Paulo: Globo, 2015.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANDRONI, Laura. *De Lobato à década de 1970*. *In*: SERRA, Elizabeth D´Ângelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens*: algumas histórias. Campinas: Mercado de Letras (Associação de Leitura do Brasil.), 1998.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quando eu voltei, tive uma surpresa*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza; DIAS, Ana Crélia. Literatura Juvenil Contemporânea: entre a empatia e o desconforto. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/14310. Acesso em: 8 set. 2024.

DENTES DE RATO, DE AGUSTINA BESSA-LUÍS, OU SOBRE A ESCRITA DO TEMPO E DA INFÂNCIA

Viviane Vasconcelos

No segundo capítulo do importante livro de Ecléa Bosi, *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (1995), intitulado *Tempo de lembrar*, a professora, pesquisadora e psicóloga reflete acerca da relevância do passado realizado por meio de imagens e de histórias, não só as escritas, na infância. Um dos pilares para a socialização seria a forma como a criança é capaz de lidar com as experiências do cotidiano que foram responsáveis pela formação política e social. Em outras palavras, a observação das cenas diárias transforma as responsabilidades na vida adulta, a exemplo da maneira como aqueles que estiveram nos espaços de formação lidaram com empregados, avós, avôs, com memórias do passado que revivem no presente. Cito:

> Para Hegel, é o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento. Os projetos do indivíduo transcendem o intervalo físico de sua existência: ele nunca morre tendo explicitado todas as suas possibilidades. Antes, morre na véspera: e alguém deve realizar suas possibilidades que ficaram latentes, para que se complete o desenho de sua vida. É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escri-

> ta, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas. Há maneiras de tratar um doente, de arrumar as camas, de cultivar um jardim, de executar um trabalho de agulha, de preparar um alimento [...] (Bosi, 1995, p. 75).

Associadas, as vivências dos velhos, dos adultos e das crianças se completam, uma vez que as memórias caminham ao lado da necessidade de determinadas escolhas que formam a transmissão. Convoca-nos para a responsabilidade ética que praticamos por meio da escolha das imagens, lições e hábitos que conduzem a vida adulta. Ecléa Bosi sublinha a relevância do que chama de "força, essa vontade de revivescência" que "arranca do que passou seu caráter transitório" (Bosi, 1995, p. 74) para ser reatualizado no presente.

A observação sobre a relação da memória do cotidiano na infância como um processo inacabado, que se transforma pela experimentação de determinadas reformulações com o presente, parece estar inserida na narrativa *Dentes de Rato*, uma das obras de Agustina Bessa-Luís que foi elaborada para os jovens leitores no decorrer de seis décadas dedicadas à literatura. Ainda com uma das reflexões de Ecléa Bosi, é possível propor outros caminhos de leitura da narrativa agustiniana, como a importância da leitura, a ideia da imaginação como parte essencial do desenvolvimento, o convívio com os pormenores do cotidiano e a vivência das relações humanas no interior das famílias.

Livro publicado, pela primeira vez, em 1987, *Dentes de Rato* apresenta algumas aproximações em relação à obra da polígrafa Agustina Bessa-Luís, a começar pelo fato de não se distanciar dos elementos que compõem a sua escrita ficcional voltada para os adultos, como os romances, as peças de teatro, outros contos,

as biografias. Localizam-se, no conto, registros autobiográficos, elementos que dão a ver o trabalho permanente com a memória, como as casas, e as relações familiares.

Inicio, brevemente, com a questão autobiográfica, não só as frequentes mudanças de casa que a escritora relata ter vivido em muitas entrevistas, como a que está inserida no documentário *Nasci adulta e morrerei criança* (2005), dirigido por António José Almeida, cujo título fora retirado do livro *Um cão que sonha*, de 1997, como também a importância que elas têm no imaginário da escritora, na maneira com a qual desenvolveu o tema desde cedo em romances, como *A Sibila*. Sobre a casa, em *Dentes de Rato*:

> O pai estava constantemente com ideias de mudar. Comprava uma casa e vendia-a logo. Comprava um automóvel e não podia conservá-lo muito tempo. Gostava de fazer negócios, e a mãe dizia que ele até não se importava de perder neles. A ideia de poder ganhar é que lhe interessava. Uma vez comprou uma quinta, mas nunca ia lá. Era a mãe quem se ocupava com tudo e andava sempre no caminho com Artur, que já guiava um Ford velho, todo arranhado de passar em maus caminhos (Bessa-Luís, 2010, p. 46).

No documentário, a escritora menciona as passagens nas casas, muitas delas foram breves anos, como a casa em que nasceu e ficou por pouco tempo, mas lembra, por exemplo, da Casa do Paço, que foi inspiração para um dos seus romances mais conhecidos, *A Sibila*, e das figuras familiares, das atitudes curiosas do seu pai que lhe chamavam atenção. Em uma rede de referências e de citações, a literatura de Agustina Bessa-Luís se constrói como uma obra total, na medida em que é comum perceber os desdobramentos de temas, de referências, notas autobiográficas, uma composição que se assemelha ao que nota Álvaro Manuel Machado, em *Agustina Bessa-Luís: a vida e a obra* (1979):

> Um escritor como Agustina Bessa-Luís parece não ter aquilo a que habitualmente se chama "fases" ou "ciclos" ao longo de uma obra. Tudo nela se corresponde e se entrelaça. Como para o Nerval de *Aurélia,* "tout vit, tout agit, tout se correspond". Tudo nela é uma espécie de contínua intuição arquitetônica, propícia a construções grandiosas, paralelas e labirínticas que não se sabe bem onde começam nem onde acabam e que ao mesmo tempo são feitas, como já disse, de ínfimos pormenores que magnetizam, que cristalizam o essencial (Machado, 1979, p. 51).

A ideia de um entrelaçamento labiríntico, de uma extensa biblioteca em que é preciso desvendar os caminhos que nunca chegam ao fim, é uma perspectiva interessante para ingressar na obra agustiniana. Mas, a pergunta com a qual me deparo, neste trabalho, é saber se essa orientação vale para as narrativas escritas para o público infantil.

Nas narrativas agustinianas, as casas se tornam, muitas vezes, personagens. Até no último romance, *A Ronda da Noite*, de 2006, em que uma das principais propriedades é o Torreão Vermelho, as casas são espaços infinitos em que toda complexidade das relações humanas acontece. Em *Dentes de Rato*, a casa de Cavaleiros, que também estará em outro livro infantil da escritora, O *Soldado Romano*, de 2004, ficava ao lado do monte da Cividade, um dos dois montes localizados perto da Póvoa do Varzim, cidade em que a escritora morou. A casa de Cavaleiros é a última residência referida na narrativa analisada, lugar em que Lourença se transforma, em primeiro lugar, por meio da experiência da queda do dente que lhe deu a alcunha de "dentes de rato":

> O pai vendeu a quinta, como vendia tudo. Lourença, dessa vez, teve pena. Emília e David ficaram lá a servir os novos patrões, e mais tarde aconteceu com

> eles uma história muito triste. Para quem gostar de histórias tristes, pode ser que eu um dia conte o que lhes aconteceu. Quando Lourença voltou para o colégio, estava muito modificada. Já não merecia o nome de Dentes de Rato, porque eles tinham-lhe caído e tinha outros novos, mais redondos e fortes. Falco ficava um bocado amuado quando ela o convidava a apreciar a bonita dentadura que agora tinha (Bessa-Luís, 2010, p. 59).

Para além das questões autobiográficas anunciadas, como as constantes alterações de residência, vale notar que a narrativa, que começa em uma casa, termina também neste espaço privilegiado, segundo a personagem, pois são lugares em que Lourença, a personagem principal, vai moldando sua identidade e percebendo o que deveria permanecer na memória da sua infância. O livro tem início na primeira infância, cuja referência ocorre pela idade de uma das cenas significativas da vida de Lourença, que é a fotografia que tirou ao lado de Falco, seu irmão, aos quatro anos. A última idade representada no conto é no momento em que os dentes mudam definitivamente, aos nove anos.

É na primeira casa retratada na narrativa que o leitor conhece a biografia de Lourença, com destaque para uma forma de registro da presença da personagem antes de saber ler, que era o rastro deixado pelas mordidas que dava nas maçãs. Ao contrário dos irmãos, que aprendiam e reproduziam habilidades esperadas, Lourença preferia comer maçãs e dormir, porém o "feitiço" que está anunciado, se houver, é o da possibilidade de criação infinita por meio de imagens, memórias, figuras retomadas pela imaginação ou criadas por ela. A cabeça, sendo um lugar de representatividade dessa possibilidade mágica e viva, era intocável, em todas as acepções, para a protagonista:

> Lourença tinha três irmãos. Todos aprendiam a fazer

> habilidades como cãezinhos, e tocavam guitarra ou dançavam em pontas dos pés. Ela não. Era até um bocado infeliz para aprender, e admirava-se de que lhe quisessem ensinar tantas coisas aborrecidas e que ela tinha de esquecer o mais depressa possível. O que mais gostava de fazer era comer maçãs e deitar-se para dormir. Mas não dormia. Fechava os olhos e acontecia-lhe então uma aventura bonita, e conhecia gente maravilhosa. Eram as pessoas que ela via no cinema ou que ela já tinha encontrado em qualquer parte, mas que não sabia quem eram. Não gostava de ninguém que se pusesse entre ela e a imaginação, como um muro, e a não deixasse ver as coisas de maneira diferente. Não gostava que lhe tocassem e, sobretudo, que a gente grande pesasse com a grande mão em cima da sua cabeça. Apetecia-lhe morder-lhes e fugir depressa. Mas não fazia nada disso. Ficava quieta e olhava para a frente dela, cheia de seriedade. Isto tinha o efeito de causar estranheza, e diziam sempre que ela era uma menina obediente e sossegada. Mas retiravam a mão. Tinham-lhe posto o nome de "Dentes de Rato", porque os dentes dela eram pequenos e finos, e pela mania que ela tinha de morder a fruta que estava na fruteira e deixar lá os dentes marcados (Bessa-Luís, 2010, p. 5).

Ainda na primeira infância, quando a família de Lourença morava em uma casa cujo terreno era "tão amplo que ela parecia a casa dos sete anões numa clareira da floresta" (Bessa-Luís, 2010, p. 13), a narrativa relata um dos episódios de doença e descontentamento da mãe, o que resultaria em um castigo que obrigaria Lourença a ficar fora da casa, ambiente em que todas as conversas e situações estavam ao alcance da observação da criança:

> Isto de ter de sair para o jardim era um castigo que a fazia sofrer muito. Não dava a entender que sofria, senão aquilo podia repetir-se mais ainda. Fingia gostar, até. Mas a verdade é que preferia estar dentro de casa e de sentir o cheiro da casa. O cheiro da canela em cima do creme quente; o cheiro da cera no chão e da água em que se misturou o sabonete de banho (Bessa-Luís, 2010, p. 14).

Se, por um lado, as vivências da primeira infância são entrecruzadas pelas relações com os irmãos, com as casas, com os sabores e cheiros, como vimos; por outro, são tessituras inseridas por meio de um olhar crítico do texto para essas memórias. Recorro a um trecho de uma entrevista, concedida à Anabela Mota Ribeiro, em 2002, e amplamente divulgada por ocasião da morte de Agustina Bessa-Luís, em 2019, quando a escritora enfatiza o sentido da essência do que é humano na infância, ou a curiosidade do conhecimento sobre o tempo e a existência humana. Destaco o fragmento publicado na Rádio Renascença, em 2019: "A criança sabe e depois vai perdendo essas faculdades. Mas nascer adulto e morrer criança, que é o que eu quero, isso é que é difícil". Cito ***Dentes de Rato***:

> Lourença, aos seis anos, sabia muitas coisas que ninguém suspeitava. Guardava-as para ela, porque as pessoas que nos conhecem de perto não são capazes de nos levar a sério. Artur ria-se da sabedoria de Lourença, a ponto de ela julgar que se tratava de algo de feio. E o próprio pai baixava o jornal para olhar para ela de maneira divertida. Lourença não compreendia como os adultos tratavam a gente pequena daquela maneira: como se fossem só números de circo e mais nada (Bessa-Luís, 2010, p. 18).

Assim como ocorre na biografia inicial de Lourença, aos quatro anos, quando a menina prefere não reproduzir comportamentos que esperavam para uma criança, o conto adverte para a necessidade de um respeito crítico à infância no que diz respeito à diferença e à individualidade. A declaração da escritora sobre a possibilidade de alteração das fases da vida humana é curiosa, pois trazer a criança para a vida adulta seria uma forma de entendimento de uma memória aguçada e permanente, de uma percepção aberta para a vida. O que incomoda a personagem principal é uma forma de ridicularização da infância. De algum modo, convocar a infância é pensar em uma abertura, em uma ideia inconclusiva para o conhecimento:

> Aos quatro anos, Lourença tirou o retrato com Falco vestido de marinheiro e com a perna cruzada. Ela segurava na mão um cãozinho de pano, um bocado sujo e que o fotógrafo lhe emprestara para a ter distraída. Não teve graça o ter de segurar aquele brinquedo imundo que ela nunca escolheria num bazar. Nessas coisas era muito esquisita. A mãe não entendia e nunca percebeu nada dos gostos de Lourença. (...) O que Lourença mais admirava era o vaivém em que andavam as pessoas. Nunca estavam muito tempo num lugar e mostravam-se agitadas, tinham dores de cabeça se paravam (Bessa-Luís, 2010, p. 9).

No trecho acima, é possível notar que as casas despertam a atenção de Lourença por serem os espaços da movimentação das pessoas, lugares em que tudo acontecia. Se existem muitas definições para casa, uma delas está nas relações sociais e afetivas que são desenvolvidas nela. A casa, que pode ser um espaço de acolhimento, é também uma alegoria que permite o entendimento de outras questões da vida humana, pois permite a prática diária das representações dos papéis que cada um exerce no âmbito político e na esfera social. No conhecido estudo de Bachelard,

A poética do espaço (2005), há uma definição que parece servir à leitura de *Dentes de Rato*, sobretudo na relação que é realizada entre a casa e o mundo exterior:

> Veremos, no decorrer de nossa obra, como a imaginação trabalha nesse sentido quando o ser encontrou o menor abrigo: veremos a imaginação construir "paredes" com sombras impalpáveis, reconfortar-se com ilusões de proteção ou, inversamente, tremer atrás de um grande muro, duvidar das mais sólidas muralhas. Em suma, na mais interminável dialética, o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo. Vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (Bachelard, 2005, p. 25).

A reconstrução da ideia de casa, para além do desenvolvimento físico, remete à elaboração permanente de trabalho com a memória, de reinvenção com a invisibilidade da imagem, de remoção de muros e de edificações de ruínas. Presente na memória, a ideia se transforma por meio da imaginação. Ao recorrer às memórias da infância, a escritora parece permitir a vida de outras personagens, impedir os muros que podem ser erguidos para a imaginação, que é um dos grandes medos de Lourença.

Um outro dado curioso, ainda sobre a relação entre casa e memória, é pensar que alguns nomes da narrativa infantil serão retirados da família da escritora. Artur, o irmão mais velho da personagem principal, tem o nome do pai de Agustina, Artur Teixeira Bessa, e também do seu irmão, José Artur. Lourença, protagonista de *Dentes de Rato*, é o nome da avó materna, Lourença Agustina, assim como de uma das netas da escritora. O jogo entre o ficcional e o autobiográfico acontece, ainda, quando Lourença, de acordo com a narrativa, anuncia ter desde muito pequena o gosto pela imaginação:

> Durante seis semanas, Lourença vivia na praia com os irmãos. Eram três, como eu disse. Artur, o mais velho, que tinha uma vida misteriosa, como todos os rapazes de doze anos. Falco, que era Francisco, e ainda fazia toda a espécie de asneiras, mesmo a de beber tinta de escrever vermelha porque lhe parecia uma bebida agradável, ou comer sabonete, e coisas assim. E, por fim, o terceiro, uma rapariga, muito mais velha e que se parecia extraordinariamente como uma pessoa adulta. Lourença nem a considerava uma irmã. Passava o tempo a mudar de roupa, a ocupar o telefone com conversas incompreensíveis e a ler livros em voz alta. A isto ela chamava estudar. O nome dela era Marta, mas preocupava-se muito a esse respeito e mentia, dizendo umas vezes que se chamava Helena, outras vezes que era Diana. Sofria enormes desgostos com coisas em que ninguém reparava, e era capaz de chorar durante duas horas porque o pai se rira do seu penteado ou duma palavra difícil que ela dizia, pondo-se muito tesa e com a cabeça de lado, como se estivesse num poleiro. Lourença olhava para ela e achava-a uma senhora. No entender dela, uma senhora era a coisa mais aborrecida que há (Bessa-Luís, 2010, p. 6).

A preferência pela casa está anunciada ainda nas primeiras páginas do conto por meio da descrição da personagem principal, Lourença, e em muitas passagens representativas formulam a indispensável associação entre imaginação e criação. Como uma crítica à verdade, como está exemplificado no fragmento anterior, o conto desenvolve um elogio ao deslocamento de Lourença, aos seus questionamentos, à observação dos comportamentos, às reações da protagonista.

Uma das estratégias do discurso que está presente na obra da escritora é o aforismo, também elaborada em *Dentes de Rato*.

Sobre os aforismos, Silvina Rodrigues Lopes, em *Agustina Bessa-Luís: as hipóteses do romance* (1992), observa que eles integram a qualidade do que pode estar na memória e deve ser transmitido. No entanto, o estatuto da verdade que existe no aforismo deve ser respondido com uma pergunta anterior, que é saber de qual verdade está a se falar. Para responder à questão, a pesquisadora destaca que dois temas precisam ser esclarecidos, o da formação da literatura e o da incomunicabilidade, mas se detém a este. Silvina afirma que o sentido proposto por Agustina Bessa-Luís é o da disjunção, da quebra de expectativa, como também do uso da estratégia do contraditório.

Em uma das passagens do livro, trecho em que Lourença muda de classe por já ter conhecimento da leitura, a narrativa relata uma das opções da menina na nova turma, que era se tornar invisível para que ninguém a conhecesse, sobretudo pela alcunha que ainda lhe pertencia desde muito cedo: "Uma ofensa com imaginação é carinho; mas com troça é mais que ofensa, porque se serve daquela espécie de amor que há na imaginação para ferir" (Bessa-Luís, 2010, p. 24).

Como um contraponto ao conteúdo do aforismo citado acima, surge a figura de seu tio António, que aparecia raramente, sempre misterioso, mas que seria a personificação da diversão. Brincava com as crianças, que sempre reclamavam, exceto Lourença. Para ela, o tio era "bocado perigoso, mas divertido" (Bessa-Luís, 2010, p. 11), isto é, havia una inteligência carinhosa na imagem dele. Embora estivesse sempre pronto a fazer as brincadeiras mais perigosas com as crianças, como jogá-las para o alto, o tio era o transgressor, o parente que viveu em África e falava bem menos do que Lourença gostaria sobre suas aventuras. Com o dom de convencê-la, é o tio que não trata a menina como os outros adultos. Em certa ocasião, quando um barbeiro resolve cortar o cabelo de Lourença, bem curto, é o tio quem questiona as questões de gênero sofridas

pela menina, dando-lhe segurança, com humor, para que pudesse ter o corte que quisesse na vida:

> [...] Uma vez o barbeiro também cortou o cabelo de Lourença e, quando acabou, fez com que ela se visse no grande espelho da sala de jantar. Pegou nela ao colo e apontou para o espelho.
> – Parece um rapazinho – disse ele.
> Isto afligiu tanto Lourença que começou a chorar. Chorava tanto que acudiu toda a gente da casa. Uns riam-se, outros tratavam de a consolar; mas Lourença estava desesperada. Acreditava que estava mudada em rapaz e que perdera os braços, as pernas, a cara de menina. Era um grande desastre, e não se podia conformar. Um rapaz era completamente outra coisa; davam fortes dentadas no pão e andavam sempre esmurrados. Achava-os feios. Por fim, seu tio Antônio comoveu-se, quando chegou da rua e a viu naquele estado.
> – És uma rapariga moderna. Podes fumar e beber conhaque. O cabelo curto fica-te bem (Bessa-Luís, 2010, p. 9-10).

A confiança de Lourença, aos poucos, parece ser construída também por meio da leitura formal, não só na escola, mas na atenção a cada detalhe e comportamento das pessoas ao seu redor. A história da menina é revisitada sob todos os aspectos, contrariando as expectativas de um comportamento linear e padronizado. Embora obediente, conforme observa a narrativa, essa conformidade era muito mais próxima de uma estratégia de evitar um conflito sem razão. O mistério parece acompanhar a criança que tinha um conhecimento e uma vontade de aprender as lições que não podem ser estudadas tão facilmente:

> Lourença entrou para as primeiras letras, e houve uma certa confusão com ela. Sabia demais, mas não tinha feito exame nenhum. As professoras olhavam para ela com aborrecimento. Preferiam que ela fosse ignorante e que começasse pelo princípio. Experimentaram deixá-la na primeira classe, mas Lourença lia tão bem e estava tão segura de si que incomodava a professora. Era uma freira bonita e que corava muito quando tinha que mostrar autoridade. Lourença punha-se a olhar para as botinhas pretas que ela usava e que apareciam debaixo da saia, e pensava onde ela teria ido buscá-las. Era coisa que ninguém vendia mais em parte nenhuma (Bessa-Luís, 2010, p. 21).

A ideia de que Lourença "sabia demais" é definida não só pela curiosidade, mas pela busca pelos detalhes e por uma recusa a um imediatismo das reações e dos padrões. São frequentes as análises inseridas em romances da escritora sobre as consequências da modernidade em relação à formação de comportamentos mais universalizados e, sobretudo, a uma linguagem que fica mais empobrecida.

Na ação simultânea de construção de um universo a partir da leitura da realidade, Lourença percebe que visão e mundo são impregnados pela troca de sentido, desenvolvendo tramas que só aumentam e não se resolvem. A menina tenta escapar à inserção a um grupo mais homogeneizado:

> No segundo trimestre mudaram Lourença de classe, e ela ficou esquecida entre vinte meninas mais crescidas e que olhavam para ela com indiferença. Ali, a professora gritava constantemente e vivia preocupada em encontrar erros de ortografia. Marcava-os a lápis vermelho, arreganhando os dentes, como se fizesse sangue com o lápis na pele das alunas (Bessa-Luís, 2010, p. 23).

Anos mais tarde, a escola, assim como a casa, marca a transição de Lourença. Os dentes, que agora haviam mudado, davam à pequena a imagem de uma nova época, marcada não só pela passagem dos anos, mas pela confiança adquirida com todo aprendizado dos últimos tempos. É importante notar que o saber está para além do espaço escolar, mas na resolução dos conflitos com os irmãos e nos olhares para os detalhes da vida familiar.

> Quando Lourença voltou para o colégio, estava muito modificada. Já não merecia o nome de Dentes de Rato, porque eles tinham-lhe caído e tinha outros novos, mais redondos e fortes [...].
> Mas Lourença não só tinha dentes mais fortes; o coração também estava mais valente e não se preocupava com aquelas injúrias (Bessa-Luís, 2010, p. 59-60).

Nessa desconstrução da padronização da infância, a figura do pai, que encontrava sem regularidade, é fundamental, pois era o único a se referir à Lourença de maneira semelhante, "sem muita confiança; mas olhava às vezes para ela como se a vida parasse à volta e só Lourença estivesse viva no mundo" (Bessa-Luís, 2010, p. 62). Importante voltar à configuração paterna, pois além de ser associado a dois polos opostos de comportamento, à festa e ao silêncio, era quem fornecia outras informações de realidade à Lourença:

> Não era um pai camarada, como se usava ser; Lourença pensava que um pai desses não lhe convinha. Não enganavam ninguém, e notava-se logo que eram tão velhos como os outros. Ela preferia que o pai fosse assim, uma pessoa um bocado doutro tempo e que falava de coisas completamente desinteressantes – do preço do vinho e da crise da lavoura (Bessa-Luís, 2010, p. 62).

Novamente, o tio Antônio, um mensageiro do mundo exterior, presenteia Lourença pela nova fase, a qual ninguém notara, segundo a narrativa: os nove anos. A edição utilizada para a escrita deste artigo conta com ilustrações de Mónica Baldaque, filha de Agustina Bessa-Luís, o que daria um outro trabalho sobre a associação entre texto e imagem. No final do conto, a ilustração do relógio desperta atenção:

Figura 1: Relógio



Fonte: Bessa-Luís (2010, p. 63)

A letra inicial bordada no relógio de pulso parece fazer uma referência também a António, o tio, assim como à Agustina. O relógio não funcionava adequadamente e não era bonito, conforme descreve o conto. No lugar do presente do tio, que é um dos símbolos da tentativa humana de dar ao tempo uma precisão, ainda que ilusória, Lourença prefere uma outra lembrança, a de uma pomba, certa de que havia sido enviada como um sinal de um tempo distante, de um futuro a ser trazido por sua imaginação. Vale informar que *Dentes de Rato* tem uma continuação, em *Vento,*

areia e amoras bravas, publicado em 1990, quando Lourença, já na juventude, descobre que quer se tornar escritora. Desse modo, a narrativa não se conclui e se prolonga em mais uma obra:

> À noite, estando aberta a janela do quarto, uma pomba veio pousar no peitoril. Começou a dar voltas e a arrulhar. "É o meu presente de anos" – pensou Lourença. "Alguém o mandou, de muito longe...". O coração dela, oprimido e cheio de inconfessáveis tristezas, encontrou de repente consolação. Achou que o mundo inteiro esperava por ela, e os mares todos, com as suas tempestades, podiam ficar calmos porque ela assim queria que fosse (Bessa-Luís, 2010, p. 63).

Lourença potencializa e defende a imaginação como uma forma de vida a não ser abandonada, como na primeira cena de criação descrita em *Dentes de Rato*. Destaco também, de *Dicionário Imperfeito* (2008), o trecho em que Agustina relembra o exercício da leitura na infância, dois fragmentos que ilustram, mais uma vez, parte do que foi discutido sobre casa, leitura, memória e criação:

> Sem dizer uma palavra, mexia-se dum lado para o outro, inventando encontros e cenas com pessoas invisíveis. Marta habituou-se àquilo e não lhe fazia a menor pergunta nem a interrompia. Era como se Lourença e a cama não existissem. Mas ela estava lá, e era uma vez uma piroga a deslizar aos solavancos no rio Amazonas enquanto enormes peixes-boi passavam por baixo e a punham em risco de ser virada; outras vezes era um transatlântico com tombadilhos onde se podia ver o mar cheio de sol; e os peixes voadores davam saltos de que Lourença se defendia com muita dificuldade (Bessa-Luís, 2010, p. 18).
>
> Em menina, acamando com gripe ou com sarampo, lá vinha um tempo de recolhimento propício aos livros.

> De um ainda me lembro em que havia muitas casas, umas lacustres, outras isabelinas ou mouras. E eu recriava para mim o viver das gentes que as tinham habitado, flamengas de toucas frisadas, romanas patrocinadoras das artes olhando o espectáculo do mundo através de um monóculo de esmeralda (Bessa-Luís, 2008, p. 45).

Ao trazer os fragmentos de uma imensa rede de diálogos, a escritora parece praticar o jogo inevitável analisado por Ecléa Bosi. Sendo a infância um objetivo a ser alcançado na vida adulta, segundo a escritora, como um exercício circular do tempo e da história, não deixa de ser também uma alegoria para uma reflexão sobre o tempo que não passa, ou um tempo em aberto, como propõe Bosi no momento em que pensa sobre as possibilidades de um desenho de vida. A inversão das fases traria uma noção de tempo em expansão, duração em que não é preciso ter relógio que possa inventar qualquer sentido. Na conhecida conferência de Étienne Klein, *O tempo que passa* (2019), após muitas provocações sobre as formulações sobre o tempo e sua correspondência com a realidade e com a linguagem, Klein afirmará que o "futuro é sobretudo uma questão de desejo" (Klein, 2019, p. 68).

Muito já se pesquisou e escreveu acerca da escrita inacabada proposta por Agustina Bessa-Luís. O desejo, como parte movente do tempo, talvez seja um dos motores para livros que trazem temas tão associados com as noções temporais e espaciais, a exemplo da História. Em uma narrativa infantil, a escrita agustiniana reforça a sua intenção de criar a ilusão de tornar possível a compreensão sobre a realidade, mas mantém o mistério original a ser sempre redescoberto. Talvez, a origem da criação, que seria a possibilidade de inversão das fases da vida humana, sem indicadores temporais que marcam o início e o fim, seja um retorno à infância, lugar em que as memórias ressurgem como uma forma de fabular infinitamente a vida em inesgotáveis interrogações e imaginações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, António José. *Agustina Bessa-Luís: Nasci Adulta e Morrerei Criança*. RTP Arquivos - Rádio e Televisão de Portugal. 15 abr. 2005. Disponível em: https://arquivos.rtp.pt/conteudos/agustina-bessa-luis-nasci-adulta-e-morrerei-crianca/. Acesso em: 15 de abril de 2024.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução: Antônio Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARROS, Rui; ROQUE, Ângela; COSTA, Maria João. Agustina Bessa-Luís: *"Não é fácil escrever, como não é fácil viver". Esta e outras 14 frases da mulher que nasceu escritora*. Lisboa: Rádio Renascença. 03 jun, 2019. Disponível em: https://rr.sapo.pt/especial/vida/2019/06/03/agustina-bessa-luis-nao-e-facil-escrever-como-nao-e-facil-viver-esta-e-outras-14-frases-da-mulher-que-nasceu-escritora/153556/. Acesso em: 20 de maio de 2024.

BESSA-LUÍS, Agustina. *A Ronda da Noite*. Lisboa: Guimarães, 2006.

BESSA-LUÍS, Agustina. *A Sibila.* Lisboa: Guimarães, 2006.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Dentes de Rato.* Ilustrações: Mónica Baldaque. Lisboa: Babel, 2010.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Dicionário imperfeito*. Lisboa: Guimarães, 2008.

BESSA-LUÍS, Agustina. *O soldado romano.* Ambar: Porto, 2004.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Um cão que sonha*. Prefácio de Eduardo Lourenço. Lisboa: Relógio D'água, 2023.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Vento, areia e amoras bravas*. Ilustrações: Mónica Baldaque. Lisboa: Relógio D'água, 2019.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KLEIN, Étienne. *O tempo que passa (?).* São Paulo: Editora 34, 2019.

LOPES, Silvina Rodrigues. *Agustina Bessa-Luís*: as hipóteses do romance. Rio Tinto: Asa, 1992.

MACHADO, Álvaro Manuel. *Agustina Bessa-Luís*: a vida e a obra. Lisboa: Arcádia, 1979.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Ana Paula Oliveira Macri Rodrigues: doutoranda em Língua Portuguesa no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Língua Portuguesa (UERJ, 2023). Especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português, 2019). Interesse acadêmico voltado principalmente para Estilística, Leitura e Literatura Infantojuvenil.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0320818365964858.
ORCID 0000-0002-8534-4579
Contato: anapaulamacri@gmail.com

Andreia Alves Monteiro de Castro: professora adjunta de Literatura Portuguesa e de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2019). Procientista UERJ (2022-2025). Pós-doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP) sob a supervisão do Professor Doutor Mário Lugarinho (2023-2024). Colíder do grupo Pesquisas Literárias Luso-Brasileiras (UERJ/Real Gabinete Português de Leitura). Membro associado ao Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Pesquisadora da Cátedra Almeida Garrett (UERJ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1064779884361365
Contato: andreiaacastro@gmail.com

Beatriz Feres: professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense, é doutora em Letras/Estudos de Linguagem, com pós-doutorado em Literatura Comparada e Teoria da Literatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como pesquisadora, sempre se interessou pela leitura crítica, pela análise de textos multimodais, pela mediação leitora e pela Literatura Infantil. É líder do Grupo de Pesquisa

em Semiolinguística: Leitura, Fruição e Ensino, UFF/CNPq.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3111310248072636
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5854-2898
Contato: beatrizferes@id.uff.br

Cristiane do Couto de Moraes: Graduada em Letras pela UFRJ. Professora de Sala de Leitura da Prefeitura do Rio de Janeiro e professora de Inglês do Estado do Rio de Janeiro. É especialista em língua Inglesa pela FIC/FEUC (Faculdades Integradas Campo-grandenses) e mestranda em Letras (Estudos de Literatura, UERJ), com interesse acadêmico voltado especialmente para a formação do leitor literário Infantojuvenil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6974552767945226
Contato: criscouto908@gmail.com

Daniela Maria Segabinazi: doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Letras e Direito, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Realizou Estágio Pós-doutoral na Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB) na linha de pesquisa *Leituras literárias* e docente do Curso de Graduação em Letras da UFPB. Líder do grupo de pesquisa "Jovens e Literatura: leitura, pesquisa e crítica" e membro da Rede Nordeste de Ensino de Literatura.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/3948051084706137
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5344-775X
Contato: dani.segabinazi@gmail.com

Eduardo da Cruz (Carlos Eduardo Soares da Cruz): professor Associado de Literatura Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ, doutor em Estudos de Literatura (Literatura Comparada) pela UFF, mestre em Ciência da Literatura (Teoria Literária) na UFRJ, realizou estágio de pós-doutorado na FFLCH/USP. É bolsista em produtividade do CNPq, procientista da UERJ (2018-2024), pesquisador da Cátedra Almeida Garrett (UERJ) e investigador colaborador do CEC - Centro de Estudos Clássicos, da Universidade de Lisboa. É líder do grupo Pesquisas Literárias Luso-Brasileiras, do Real Gabinete Português de Leitura. Os interesses

em pesquisa são: literatura portuguesa oitocentista; autoria feminina (século XIX); periódicos literários luso-brasileiros; imprensa dos imigrantes portugueses.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3768969679218438
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2150-9266
Contato: eduardodacruz@gmail.com

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira: doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, Campus de Assis, SP. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação em Letras e no PROFLetras da UNESP, Campus de Assis, também, coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da Unesp, Campus de Assis-SP. Líder do GP Literatura e formação do leitor: implicações estéticas, históricas e sociais (UNESP/UENP) e Vice-líder do GP Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP). Vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, junto à ANPOLL, e membro da Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano (LIJMI).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6471791031294211
Contato: eliane.galvao@unesp.br

Fabricia Jeanini Cirino Pinto: é doutoranda e mestra em Literatura e Vida Social pela Unesp, Campus de Assis. Diretora da Escola Municipal Cecília Vidotti Zandonadi, em Cruzália-SP. Possui experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Membro do grupo de pesquisa: Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0301340213300884
Contato: fabricia.jeanini@unesp.br

Felipe Ribeiro Campos: escritor, ilustrador, quadrinista, professor e pesquisador de literatura infantil e juvenil. Graduado em Gravura (UFRJ), especialista em literatura infantil e juvenil (UFRJ), mestre em Teoria da literatura e Literatura comparada (UERJ) e doutorando em Estudos de linguagem (UFF), tem interesse em literatura de medo para

crianças e jovens leitores, a interação entre texto verbal e ilustrações e a abordagem da diferença na literatura infantil e juvenil (especialmente em livros ilustrados).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8926958486547142
Contato: felipe.frcampos@gmail.com

Fernanda da Silva Ferreira Ramos: graduada em Letras na Simonsen (2013), Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UFRJ (2022), Mestranda em Teoria Literária e Literatura Comparada da UERJ (2025) e professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Pré-vestibular da Fundação CECIERJ (PVC).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3777592978900551
Contato: fernanda.letrar@gmail.com

Igraínne de Brito Marques: graduada em Letras, Português/Literaturas (Uerj, 2015) e em Jornalismo (UFRJ, 2020). Mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (Uerj). Escritora e redatora, com interesse acadêmico em mídias, intertextualidade e contos de fadas.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4097495138801942
Contato: igrainnemarques@gmail.com

Jenny Iglesias Polydoro Fernandez: doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, pela UERJ. Atua como professora de Sala de Leitura na Prefeitura do Rio de Janeiro, com estudo acadêmico voltado especialmente para o ensino de literatura na escola e mediação de leitura.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6298871646218921.
Contato: jpolyf@gmail.com

Joseany Lunguinho Gomes Perinelli: mestranda em Letras, na área de leituras literárias - UFPB. Pós-graduação (*lato sensu*) em Literatura e Ensino, na área de Letras - IFRN, 2024. Membro do grupo de pesquisa JoLi - Jovens e literatura: leitura, pesquisa e crítica - UFPB.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1973649943137325
ORCID ID: https://orcid.org/0009-0003-5357-5692
Contato: joseanhperinelli@gmail.com

Juliana Felix Henrique de Almeida Rego: doutoranda no PPG em Ciências da Literatura (UFRJ) desenvolvendo pesquisa sobre a formação do leitor literário no ensino médio e seus letramentos. Atua como professora da rede básica há mais de 10 anos. É formada em Letras - Português-Italiano (UERJ/2012), é especialista em Tradução (UNESA/2016), em Gestão Escolar Integrada (ISERJ/2022) e em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português/2022). É também mestra em Letras - área de concentração: Estudos de Literatura (UERJ/2019).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1178479464185887
Contato: profajufelix@gmail.com

Marcelle Anacleto Fernandes: graduada em Pedagogia e Letras, é apaixonada pela literatura e pela educação. Especializou-se em Gestão Pedagógica e Literatura Brasileira, culminando com mestrado em Estudos literários pela UERJ. Com 15 anos de experiência na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, já lecionou em diversos anos de escolaridade, e também se aventurou na Sala de Leitura e na Coordenação Pedagógica. Atualmente, atua como agente de Gestão de Recursos para Aprendizagem, onde continua compartilhando seu amor pela literatura nas escolas em que acompanha.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3782148515492892
Contato: marcellefernandes@rioeduca.net

Karen Schuler (Karen Cristina Schuler da Silva): graduada em Normal Superior pelo ISERJ (Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro), em Pedagogia pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e em Letras (Português/Francês) igualmente pela UERJ. É mestre em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UERJ, com interesse acadêmico voltado especialmente para autoria feminina.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0537291467764874
Contato: karenschuler2005@gmail.com

Regina Michelli (Regina Silva Michelli Perim): doutora e mestre em Letras Vernáculas (UFRJ), graduada em Letras e Psicologia, com estágio pós-doutoral realizado na USP e na UFU. É professora associada da UERJ, procentista UERJ-FAPERJ, projeto de pesquisa em Literatura Infantoju-

venil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq-UERJ EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas, e coordenadora do NELIJ-UERJ - Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5944138062209144.
Contato: r.michelli@gmail.com

Rejane Dirques (Rejane Mendes Duran Dirques Cavalcante): doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, especialidade Literatura Brasileira, (UERJ, 2024), Mestre em Educação (UERJ, 2012), Especialista em Alfabetização (UFF, 2010); Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do (Colégio Pedro II, 2009); com interesse acadêmico voltado especialmente para a Literatura Infantojuvenil e Educação Antirracista.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9483171614524762
Contato:rejanemduran@gmail.com / https://www.instagram.com/rejanecontahistoria/#

Renata Corrêa Anná: especialista em Literatura Infantil e Juvenil (UFRJ, 2006), mestre em Letras (Estudos de Literatura, UERJ, 2023) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (UFRJ), com interesse acadêmico voltado especialmente para as temáticas da autobiografia, autoficção, memória e temas fraturantes.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6007244237229338
Contato: renatacanna81@gmail.com

Sol Marins Cortez de Mendonça: jornalista e escritora. É especialista em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (UCP, 2019) e mestre em Letras (Estudos de Literatura, UERJ, 2023), com interesse acadêmico voltado especialmente para Literatura Brasileira. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9787288248450480
Contato: solmcm@gmail.com

Viviane Vasconcelos: professora associada de Literatura Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é procientista (UERJ). Possui graduação em Comunicação Social (Jornalismo), em Filosofia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em Letras - Português/

Italiano, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Cursou Mestrado em Literatura Portuguesa e Doutorado em Literatura Comparada (UFF). É a atual editora-chefe da *Revista Matraga*. Integra o Polo de Pesquisas Literárias Luso-Brasileiras, do Real Gabinete Português de Leitura, e a Cátedra Almeida Garrett (UERJ). Desenvolve pesquisas em Literatura e outras artes, dando preferência aos seguintes temas: intertextualidade, biografia e diálogos interartes.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5116199551293360
Contato: vvasconcelos@gmail.com