

Literatura e Infância: *Travessias*



Organizadoras

Dalva Martins de Almeida
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva
Patricia Trindade Nakagome



Literatura e Infância: Travessias

Dalva Martins de Almeida
Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva
Patricia Trindade Nakagome
Organizadoras

Literatura e Infância: Travessias

Araraquara
Letraria - 2018

LITERATURA E INFÂNCIA: TRAVESSIAS

PROJETO EDITORIAL: Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Letraria

CAPA: Letraria

REVISÃO: Maria Aparecida Cruz de Oliveira

PRODUÇÃO: Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC)

APOIO: Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF)

ALMEIDA, Dalva Martins de; SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da; NAKAGOME, Patricia Trindade. (Org.). **Literatura e Infância: Travessias**. Araraquara, 2018. 211 p.

ISBN: 978-85-69395-21-8

1. Crítica literária; 2. Literatura infantojuvenil; 3. Formação de leitores; 4. Representações da infância.

Menina

Menina, eu queria te compor
Em verso,
Cantar os desconcertantes
Mistérios
Que brincam em ti,
Mas teus contornos me
Escapolem.
Menina, meu poema primeiro,
Cuida de mim.

(Conceição Evaristo,
Poemas da recordação e outros movimentos, p. 22)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	7
Dalva Martins de Almeida, Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva e Patricia Trindade Nakagome	
<i>A infância e os impasses da Modernidade</i>	10
Amadeu de Oliveira Weinman	
<i>O livro infantil, o leitor e o mercado: de Lobato até agora (ou: tudo começou com Lobato)</i>	21
Vera Maria Tietzmann Silva	
<i>A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias</i>	30
Heloisa Pires Lima	
<i>Vozes em desalinho: a representação de personagens negras nos contos infantis contemporâneos</i>	53
Dalva Martins de Almeida	
<i>Giros, cores e sons: a infância possível – “As luzes do carrossel”, em Capitães da Areia</i>	66
Douglas de Sousa	
<i>Longe de casa: infâncias (im)possíveis</i>	73
Maria Aparecida Cruz de Oliveira	
<i>A representação de infância e nação na poesia de Tony Tcheka</i>	86
Rosa Alda Souza de Oliveira	
<i>Memórias da escuridão: a morte entre as pausas de Beethoven</i>	96
Poliana Queiroz Borges	
<i>Palavras e imagens em Roger Mello: desvendando segredos dentro de um elevador</i>	106
Renata Junqueira de Souza, Valnikson Viana de Oliveira e Jhennefer Alves Macêdo	
<i>A presença das bruxas em contos franceses</i>	119
Paula Fabrisia Fontinele de Sá	

<i>O lobo mau reencarnado</i>	135
Ana Cláudia da Silva	
<i>As adaptações e recriações de clássicos da literatura mundial e brasileira para o cordel infantil: particularidades e diálogo com outros gêneros</i>	145
Josefina Ferreira Gomes de Lima	
<i>Literatura infantojuvenil e inclusão: os desafios da dislexia</i>	166
Cíntia Schwantes	
<i>O ensino de literatura e a proposta interventiva do PROFLETRAS</i>	175
Adriana Lins Precioso	
<i>Literatura contemporânea no Exame Nacional do Ensino Médio</i>	184
Rosilene Silva da Costa	
<i>Livros para jovens: uma experiência de autor</i>	196
Lourenço Cazarré	
<i>A literatura infantojuvenil e a leitura de cabeça levantada</i>	202
Patricia Trindade Nakagome	
<i>Sobre autoras e autores</i>	208

Apresentação

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (Rosa, 1994, p. 86). Essa frase de *Grande sertão: veredas* guia nosso olhar para a relação entre literatura e infância, no movimento constante entre esses dois referenciais. Assim, não buscamos aqui o registro das origens de uma produção literária voltada para a criança e o adolescente, tampouco uma palavra definitiva sobre o assunto. Vivenciamos e registramos o processo. Buscamos na travessia, no caminho errante, captar um fenômeno complexo e multifacetado, aqui abordado principalmente em três eixos: a análise de diferentes tipos de livros escritos para crianças e jovens, a representação da infância em obras, e o ensino/mediação de leitura literária.

Guiamo-nos, fundamentalmente, por perguntas: Quais são os caminhos da produção literária contemporânea para o público infantojuvenil? O que pretende a literatura produzida para crianças e jovens: o didatismo, a literariedade, ou quais outros aspectos? O que define esse objeto? Quem é seu leitor? Como se dá o ensino de literatura e quais as perspectivas de formação do professor mediador de leitura nas escolas?

Buscamos em diferentes vozes as possíveis respostas: pesquisadores, escritores, professores e pós-graduandos. Esses se reuniram para um debate entusiasmado na Jornada de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil e Representações da Infância, realizada nos dias 27 e 28 de setembro de 2017 na Universidade de Brasília, organizada pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea e apoiada em sua segunda edição pela FAP-DF. O intervalo entre a primeira e a segunda Jornada (2014 e 2017) revelou que as questões e o interesse em torno da literatura infantil e juvenil não param de crescer. Quanto ainda há por ser dito e pensado!

Como forma de apresentar alguns dos resultados desses encontros, optamos pelo e-book, disponibilizado gratuitamente na Internet. Desse modo, ainda que ele não possa guardar a fluidez da palavra oral, com seu caráter de travessia, ele se abre ao desconhecido de compartilhamentos e cliques, ampliando os limites do texto escrito. Assim, o próprio formato é um processo, que se concretiza junto ao leitor, com suas dúvidas e reflexões.

Para iniciar nossa reflexão, trazemos dois textos que tratam da infância e do livro infantil de modo abrangente, revelando a complexidade que cerca o debate. Para contemplar a discussão sobre a invenção, o conceito e a permanência da infância, Amadeu de Oliveira Weinman apresenta “A infância e os impasses da Modernidade”. Em seguida, Vera Maria Tietzmann Silva, no texto “O livro infantil, o leitor e o mercado: de Lobato até agora (ou: tudo começou com Lobato)”, propõe uma análise da produção

literária para crianças e jovens, de autores canônicos e não canônicos, questionando o quanto o sentido da literatura se deslocou do prazer para um papel didático.

O caráter didático da literatura infantil também está no horizonte de Heloisa Pires Lima, em seu ensaio “A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias”. A autora defende que a circulação e o consumo de literatura afro-brasileira devem ser incentivados, tanto em programas governamentais quanto na formação docente. A temática afro-brasileira também é destacada em “Vozes em desalinho: a representação de personagens negras nos contos infantis contemporâneos”, de Dalva Martins de Almeida, que reflete sobre o lugar de fala das autoras de literatura infantil e sobre a representação de personagens meninas negras.

A representação da infância é um dos eixos centrais de nosso livro. Nessa direção, trazemos a contribuição de Douglas de Sousa, “Giros, cores e sons: a infância possível, ‘As luzes do carrossel’, em *Capitães de Areia*”. No diálogo entre o filme *Carrossel Japonês* e a obra *Capitães de Areia*, temos a representação de uma infância fugaz de crianças e jovens em situação de rua, ao brincar em um carrossel. Tal fugacidade é levada ao limite no texto “Longe de casa: infâncias (im)possíveis”, de Maria Aparecida Cruz de Oliveira. A partir de *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado* e *Alá e as crianças-soldados*, temos delineada a infância possível em meio à experiência da guerra. Por sua vez, no artigo “A representação de infância e nação na poesia de Tony Tcheka”, Rosa Alda Souza de Oliveira discute a relação entre o conceito de nação e de infância no contexto moçambicano, revelando o caráter paradoxal da criança, a qual é marcada tanto por sua força quanto por sua fragilidade. A nação também é colocada em questão por Poliana Queiroz Borges em “Memórias da escuridão: a morte entre as pausas de Beethoven”, pois seu texto dá conta de um momento crucial de nossa história: a ditadura militar. Tal contexto é pensado a partir da experiência formativa de uma jovem personagem. Para completar esse conjunto de textos, trazemos um que ultrapassa o limite da linguagem escrita, destacada até o momento. Trata-se de “Palavras e imagens em Roger Mello: desvendando segredos dentro de um elevador” de Renata Junqueira de Souza, Valnikson Viana de Oliveira e Jhennefer Alves Macêdo. Na análise de *Em cima da hora*, os autores mostram como as ilustrações, para além de atraírem os jovens leitores, ressignificam a compreensão de uma obra.

Na sequência, apresentamos artigos que ampliam a concepção de histórias infantojuvenis já consagradas. Num primeiro momento, Paula Fabrisia Fontinele de Sá, em “A presença das bruxas em contos franceses” reflete sobre a representação da figura feminina em contos de Charles Perrault e Pierre Gripari, destacando como as bruxas passaram de meras coadjuvantes a protagonistas. Também lidando com o processo de ressignificação de lugares estabelecidos da literatura para crianças e jovens, temos o texto “O lobo mau reencarnado”, de Ana Cláudia Silva. A partir da obra de Roque Jacyntho, a autora discute a releitura espírita de contos de fadas clássicos, indicando

que os finais podem se converter em novos começos. Também no artigo de Josefina Ferreira Gomes de Lima os clássicos são repensados. Em “As adaptações e recriações de clássicos da literatura mundial e brasileira para o cordel infantil: particularidades e diálogo com outros gêneros”, a passagem para o cordel torna-se uma nova possibilidade de acesso a textos bastante difundidos.

Os diferentes modos de recontar histórias clássicas visam ampliar o diálogo com os jovens leitores da contemporaneidade. São eles também que estão no horizonte dos textos seguintes de nosso livro. Em “Literatura infantojuvenil e inclusão: os desafios da dislexia”, Cíntia Schwantes discute a dislexia a partir de duas obras – *João, presta atenção*, de Patrícia Secco, e *Eu tenho dislexia*, de Rose E. S. Machado –, apontando a necessidade de formar leitores sensíveis à inclusão e ao enfrentamento do *bullying*. A seguir, Adriana Lins Precioso, em “O ensino de literatura e a proposta interventiva do PROFLETRAS”, advoga pelo letramento literário e discute o desafio de formar professores mediadores que lidem com a literatura de modo diferenciado. Por sua vez, Rosilene Silva da Costa discute, em “Literatura contemporânea no Exame Nacional do Ensino Médio”, qual seria o espaço reservado à literatura juvenil contemporânea nas questões propostas pelo ENEM, verificando em que medida elas, de fato, dialogam com a proposta de direitos humanos preconizada pela avaliação governamental.

Para fechar nosso livro, trazemos dois textos que se afastam um pouco da escrita acadêmica. Num primeiro momento, o jornalista e escritor Lourenço Cazarré, em seu texto “Livros para jovens: uma experiência de autor”, trata, com leveza, do modo de concepção de suas obras, tendo em vista atender os anseios dos jovens leitores, buscando narrativas que alimentam o imaginário juvenil. Por fim, temos “A literatura infantojuvenil e a leitura de cabeça levantada” de Patricia Trindade Nakagome. A partir de algumas obras contemporâneas, a autora questiona a possibilidade (e talvez necessidade) de a crítica empenhar-se numa leitura que se aproxima ao modo de ler da criança.

A partir desses caminhos variados, construídos por cada um dos autores e das autoras de nosso livro, esperamos oferecer aos leitores um panorama das discussões atuais que cercam a literatura infantil e juvenil. Para essa travessia, lhes convidamos.

As organizadoras.
Brasília, 20 de março de 2018.

A infância e os impasses da Modernidade

Amadeu de Oliveira Weinmann¹

Introdução

Neste trabalho, a infância é compreendida como um sintoma da Modernidade². No entanto, isso implica definir sintoma e Modernidade. Por sintoma, entendo um ponto de condensação discursiva, que nos incita a propor interpretações. Em contrapartida, o conceito Modernidade nos oferece algumas dificuldades. Em *A interpretação dos sonhos*, de 1900, Freud diferencia a subjetividade na Antiguidade Clássica e na Modernidade, em sua análise do Édipo Rei, de Sófocles, e de *Hamlet*, de Shakespeare. Se, no primeiro, as fantasias incestuosas são livremente encenadas, no último, elas são encobertas pelo véu do recalque. Em *O processo civilizador*, de 1939, o sociólogo Norbert Elias comenta uma descontinuidade radical entre as sociedades tradicionais e as modernas: o advento da noção de civilidade, a partir da publicação de *A civilidade pueril*, de Erasmo de Rotterdam, em 1530. Em *As palavras e as coisas*, de 1966, o filósofo Michel Foucault sugere que a episteme moderna caracteriza-se pelos limites de seu sujeito do conhecimento e pela historicidade de seus objetos empíricos; a morte de Deus introduz a finitude no pensamento. Em *História da vida privada* – coleção coordenada por Philippe Ariès e Georges Duby, originalmente publicada entre 1985 e 1987 –, a tônica da ruptura entre tradição e Modernidade é colocada na passagem de uma sociedade centrada na comunidade para outra, que põe em primeiro plano o indivíduo e distingue vida pública e privada. Em *O desaparecimento da infância*, de 1984, o sociólogo das tecnologias da comunicação, Neil Postman, propõe que o advento da tipografia possibilita a transição de uma cultura oral – a tradicional – para outra letrada: a moderna. Neste trabalho, propõe-se, em uma circularidade que não é irrefletida, que modernas são as culturas em que a infância é um sintoma constitutivo. Dito de outro modo, modernas são as sociedades em que se produz uma proliferação discursiva, em cujo centro cintila a palavra infância; tal condensação discursiva nos permite formular algumas perguntas acerca da subjetivação atual.

¹ Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Texto escrito a partir do roteiro da conferência realizada na IIª Jornada de Estudos de Literatura Infantojuvenil e Representações da Infância (UnB, set. 2017). Sua base é o livro *Infância: um dos nomes da não razão*, ao qual remeto os leitores interessados em aprofundar o estudo desse tema.

A invenção da infância

Em *História social da criança e da família*, de 1960, Philippe Ariès lança a polêmica tese de que a infância é uma invenção da Modernidade. Desde seu ponto de vista, as sociedades medievais não reconhecem a particularidade infantil. Seus argumentos:

1. o termo latino *infantia*, assim como o francês *enfance*, refere-se aos que não dominam os códigos da língua oral, ou que, por sua condição de inferioridade social, não podem fazer uso da palavra (*in-fante*, em latim, é não falante);
2. na iconografia medieval, os seres pequenos não representam crianças (eles sequer têm traços infantis), mas pessoas de posição subordinada;
3. na Idade Média, o vestuário assinala as distinções sociais, mas não as diferenças etárias;
4. no tocante às festas e aos divertimentos, eles são compartilhados por toda a comunidade (ver as pinturas *Jogos infantis* [1560], de Pieter Brueghel, o Velho, e *A quermesse de São Jorge* [1628], de Pieter Brueghel, o Jovem);
5. ausência das noções de pudor e inocência infantil;
6. a aprendizagem se dava no convívio com os maiores;
7. as escolas medievais não separavam os alunos por idade;
8. a linhagem e a comunidade eram mais importantes do que a família.

História da infância, livro decorrente de pesquisa patrocinada pela Associação de Psicanálise Aplicada dos Estados Unidos da América e publicado em 1974, pretende contestar essa tese de Philippe Ariès. No entanto, Lloyd DeMause e colaboradores descrevem algumas práticas extremamente comuns, desde a Antiguidade até os séculos XVII a XIX. São elas: o infanticídio, o abandono, a exposição das crianças rejeitadas em lugares públicos, o espancamento, o enfaixamento (ver *Nascimento de Jesus* [1643], de Philippe de Champaigne), a sodomia, a entrega às amas-de-leite ou aos conventos, a venda como escravos ou para pagamento de dívidas, dentre outras. Porém, talvez o mais significativo, nessa pesquisa monumental, que abarca o período compreendido entre os séculos II e XIX, é o reconhecimento de que as crianças têm uma existência indiferenciada, isto é, de que as fontes históricas se referem a elas apenas incidentalmente. Elas não são objeto de registro escrito.

Em *História social da criança e da família*, Philippe Ariès comenta alguns momentos da constituição da infância como objeto discursivo privilegiado – ou, em sintonia com o que é dito na Introdução, alguns momentos da irrupção da vida moderna:

1. séc. XV: a infância torna-se tema da iconografia religiosa;
2. séc. XVI: a pintura da criancinha nua – o *putto* – reaviva o Eros helenístico (ver *Diana e Atteone* [1522-24], de Parmigiano);
3. séc. XVII: surgem retratos de crianças sem os pais (ver *As crianças de Habert de Montmors* [1655], de Philippe de Champaigne);
4. séc. XVII: os retratos de família tendem a organizar-se em torno dos filhos (ver *Retrato de família* [1668-69], de Rembrandt);
5. séc. XVII: o termo francês *enfance* tende a circunscrever-se às crianças;
6. séc. XVII: uma intensa campanha moralizadora, liderada pelos reformadores do cristianismo, consolida a ideia de inocência infantil;
7. séc. XVII: a escola cristã, baseada na disciplina dos conventos, incorpora grande parte dos filhos da burguesia;
8. séc. XVIII: o traje de marinheiro torna-se o vestuário típico dos meninos burgueses;
9. séc. XVIII: jogos e brincadeiras distintos para nobres e burgueses, por um lado, e para criança e plebeus, por outro;
10. séc. XVIII: nascimento da literatura infantil, por meio da lapidação escrita de uma antiga tradição oral (“contos de fadas”);
11. séc. XVIII: constitui-se a família nuclear moderna;
12. séc. XIX: o século da infância.

Essa descontinuidade histórica tem como fio condutor a intensa problematização desse obscuro objeto dos saberes modernos: a infância. Em *Ensaio* – originalmente publicado em 1580 –, o intelectual renascentista Montaigne (1972, p. 186) observa:

[...] não posso conceber que se beijem as crianças recém-nascidas, ainda sem forma definida, sem sentimento nem expressão que as tornem dignas de amor. [...] Uma afeição sincera e justificável deveria nascer do conhecimento que nos dão de si e com esse conhecimento crescer, a fim de que então, se o merecerem [...], cheguemos a uma afeição realmente paternal. Se não forem dignos desta, nós o perceberemos dando sempre ouvido à razão, apesar das sugestões em contrário da natureza. Amiúde é o inverso que ocorre. Em geral, sentimo-nos mais comovidos com os trejeitos, os folguedos e as bobagens das crianças do que mais tarde com seus atos conscientes, e é como se delas gostássemos à maneira de símios e não de homens.

Na construção dessa problematização, a família moderna não é fonte, mas efeito. Do séc. XVII a meados do XVIII, a escola religiosa é o lugar das crianças entre 6 e 12 anos, isto é, entre o advento da razão e os primórdios da puberdade. Este recorte cronológico instaura a infância, ao mesmo tempo em que a divide entre antes e durante a escola; e a pedagogia cristã é quem orienta as famílias acerca de como educarem seus filhos. De meados do séc. XVIII à metade do XIX, a medicina atenta os pais para os perigos do onanismo infantil. Uma campanha contra a promiscuidade entre parentes, agregados e criados culmina na constituição da família nuclear burguesa. Uma definição de funções se produz: pais educam na primeira infância e Estado, na segunda. Na segunda metade do séc. XIX e em uma retomada do problema do onanismo infantil, constitui-se o que Foucault (2001) denomina psiquiatria da anormalidade. É nesse momento que se formula o conceito perversão, que enlaça infantilidade, sexualidade e loucura. O livro *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, de Freud – originalmente publicado em 1905 –, instaura a perspectiva do século XX, diante desse problema.

Racionalismo moderno: o solo de emergência da infância

Em *Infância: um dos nomes da não razão*, assumo a tese de que a infância é uma invenção da Modernidade. No entanto, endereço a ela a seguinte pergunta: que condições tornam não apenas possível, mas também necessário o aparecimento da infância? Minha hipótese: a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico quanto moral – torna-se um imperativo nas culturas ocidentais, a infância surge como um dos nomes da não razão. Tal tendência pode ser lida em quatro eixos, os quais enlaçam dois campos fundamentais na constituição da infância – filosofia e educação:

1. Ontologia: define a virtualidade racional das subjetividades.

2. Epistemologia: prescreve as práticas epistêmicas, mediante as quais as subjetividades podem realizar sua potencialidade racional.
3. Pedagogia: institui as práticas sociais, por meio das quais tais subjetividades submetem-se ao governo da razão.
4. Moral: estabelece o autocontrole dos impulsos corpóreos – a civilidade – como o padrão de conduta racional.

Nessa perspectiva, o livro *Discurso sobre o método* – originalmente publicado em 1637 –, de Descartes, pode ser lido como inaugural da tendência moderna de pôr o sujeito em questão, isto é, de colocar, diante de uma pergunta filosófica, o problema epistemológico. Sua máxima – penso, logo sou – é elaborada por meio de uma sinistra operação. Em *História da loucura*, Foucault observa que, nas meditações cartesianas, posso ser dominado pela imaginação e pelos sentidos, também posso ser influenciado pelo ambiente – em suma, posso ser infantil –, mas não posso ser louco. No pensamento cartesiano, enquanto a loucura é condição de impossibilidade do pensar, a infância é o que resiste à disciplina metódica da razão. Com o objetivo de promover a passagem da infância (não razão) à adulez (razão), as sociedades modernas constituem o que denominamos educação, um singular enlace entre um campo do saber – a pedagogia – e uma instituição dotada de poder: a escola.

No entanto, isso não implica que a obra de René Descartes põe em movimento essa forma moderna de subjetivação; ela apenas a formaliza. Em *Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* – originalmente publicado em 1649 –, o teólogo protestante Comenius funda a pedagogia moderna. Sua concepção é de que a infância se situa nos níveis elementares de uma progressão racional, cuja plenitude é a racionalidade perfeita: Deus. Aquilo que a filosofia cartesiana formaliza, a pedagogia comeniana teoriza e a escola cristã instaura, socialmente. Em um contexto marcado pela morte de Deus, há um rearranjo nas relações entre filosofia e educação, mas elas persistem. Em *Emílio ou da educação* – originalmente publicado em 1762 –, Rousseau sugere que a infância é não razão espontaneamente orientada para a razão. No ensaio *Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”?* – originalmente publicado em 1783 –, Kant propõe que o Iluminismo é a saída da minoridade, por meio do uso da razão. Se, por um lado, a obra do pensador genebrino tem seu foco na infância, por outro, a do filósofo de Königsberg mira a razão. Todavia, ambos têm em vista a formação do cidadão – sujeito racional, signatário do contrato social.

Nessa tradição, Freud insere-se como aquele para quem as múltiplas modalidades da não razão – infância, sexualidade, loucura e morte – são constitutivas do sujeito. Em suas contribuições ao campo da educação, é possível assinalar dois momentos: o da prevenção de neuroses e o da educação impossível. Inicialmente, o criador da psicanálise

pensa ser virtualmente possível adequar o perverso-polimorfo ao projeto racionalista moderno, por meio de uma educação que não suprima seus impulsos libidinais – o que desemboca em uma neurose –, mas que também não favoreça sua gratificação direta, o que conduz à perversão. A sublimação e a formação reativa são formas racionais de elaboração de si próprio, que se põem em bons termos com o processo civilizador da Modernidade. Posteriormente, Freud inclui-se entre os que consideram impossível educar, curar e governar. O mais pulsional do pulsional – a tendência a restaurar um estado anterior (pulsão de morte) – resiste à captura pela razão e torna os infantis ineducáveis, incuráveis e ingovernáveis. Em Freud, os limites do racionalismo moderno são intransponíveis.

Se, no prefácio à segunda edição de *História social da criança e da família*, de 1973, Philippe Ariès sugere que o avanço em direção à liberdade do aborto, na contemporaneidade, indica um declínio do sentimento da infância, em *O desaparecimento da infância*, Neil Postman postula que o advento das mídias eletrônicas, desde a invenção do telégrafo, promove o colapso da cultura letrada da Modernidade. Nesse sentido, se o livro pressupõe a diferenciação entre os que dominam seus códigos simbólicos e os que não os dominam, a televisão é de acesso universal: todos podem acompanhar seu fluxo de imagens. Em decorrência, esboroar-se-ia a distinção entre infância e adultez – um dos traços constitutivos da Modernidade.

Declínio da Modernidade?

No início deste trabalho, sugiro que a infância é um sintoma da Modernidade. Aliás, faço mais do que isso: sustento que a infância é um sintoma constitutivo das culturas modernas. Nesse sentido, como pensar a tese do desaparecimento da infância, na atualidade? Ela implica, necessariamente, o fim da Modernidade? Com o intuito de pensar essas questões, proponho uma discussão acerca de dois temas altamente relevantes, na contemporaneidade: a pedofilia – talvez o último dos tabus sexuais – e o filicídio, eufemisticamente denominado infanticídio, nas pesquisas em história da infância. Por meio de uma reflexão sobre esses temas, endereço ao leitor algumas perguntas concernentes à subjetivação contemporânea.

No diário de Luís XIII, seu médico pessoal, Heroard, relata diversas situações em que as pessoas que cercam o pequeno delfim tocam, beijam e chupam suas tetas e seu pênis. Em *História da infância*, DeMause (1982b, p. 44) observa que

só raras vezes Heroard revela que o delfim era um sujeito passivo de todas essas manipulações sexuais [...]. A maioria das vezes descreve,

simplesmente, como o despiam e o levavam para a cama com o rei, a rainha, ou ambos, ou com diversos criados, sendo objeto de manipulações sexuais desde que era um lactante até ter pelo menos sete anos.

Em *História social da criança e da família*, Ariès (1981, p. 125) também analisa este documento:

O leitor moderno do diário em que Heroard, o médico de Henrique IV, anotava os fatos corriqueiros da vida do jovem Luís XIII fica confuso diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais.

Ao longo do século XVII, uma reforma moralizadora de grande alcance altera as mentalidades e os costumes. Os cuidados com o pudor e a castidade das crianças tornam-se meticulosos. Em *História social da criança e da família*, Philippe Ariès descreve quatro princípios dessa nova doutrina moral:

1. nunca deixar as crianças sozinhas: por meio de uma vigilância constante, impede-se que a promiscuidade prolifere;
2. não mimar as crianças: a paparicação das crianças pequenas estimula nelas a concupiscência e, posteriormente, não se consegue mais corrigi-las;
3. preocupação com a decência: desconfia-se das leituras, das conversas, das canções, dos espetáculos e do convívio com os criados; cruzada contra o hábito de deitar várias crianças na mesma cama;
4. exigência de respeito: deve-se substituir a antiga familiaridade por uma grande reserva nos comportamentos e na linguagem.

Desse esforço moralizante, que tem seu apogeu no século XIX, decorre o conceito de inocência infantil.

A sacralização da infância expressa-se na devoção ao Menino Jesus, que se dissemina nesse período (ver *Adoração dos reis magos* [1630], de Pieter van Lint). É o culto da infância sagrada, a qual inspira uma literatura pedagógico-moral, que exalta a vida das crianças santas e a infância dos santos adultos. Este também é o momento em que surge o culto ao anjo da guarda, protetor das crianças. E é nessas circunstâncias que a primeira comunhão se constitui na grande festa religiosa da infância. Tornada

uma cerimônia solene no século XVIII, ela celebra a dupla face desse sentimento da infância, que impregna as culturas modernas: a inocência – reflexo da pureza divina – e a fragilidade racional e moral, que requer a educação da infância, a fim de que seja digna de ser a imagem do menino Jesus.

Pergunta: qual a nossa posição diante desse constructo moderno, que é a inocência infantil? Como compreender o extraordinário sucesso de *Lolita*, livro publicado em 1955, por Vladimir Nabokov, e, em 1962, filmado por Stanley Kubrick? Podemos interpretar *Lolita* como expressão artística de um desejo recalcado, em nossa cultura? E o que dizer do voyeurismo pedófilo na internet e do tráfico sexual de crianças? Devemos entender que, no que concerne ao tabu da pedofilia, a barreira do recalque desmorona, na contemporaneidade?

Em *História da infância*, DeMause (1982b, p. 47) observa: [...] o infanticídio de filhos legítimos e ilegítimos era praticado normalmente na Antiguidade, [...] o de filhos legítimos reduziu-se ligeiramente na Idade Média e [...] seguiu-se matando os filhos ilegítimos até já entrado o século XIX.

De acordo com esse historiador da infância, nem mesmo na *Bíblia* encontra-se uma atitude empática com as crianças. Em mais de duas mil referências, há muitas sobre o sacrifício de crianças, sobre o apedrejamento de crianças, sobre o açoitamento de crianças, sobre sua obediência estrita, sobre o amor aos pais e sobre seu papel como portadoras do nome da família, mas nem uma só que revele alguma empatia por suas necessidades. Inclusive a conhecida frase: “deixai vir a mim as criancinhas”, refere-se à prática habitual no Oriente Médio de exorcizar pela imposição das mãos, prática aplicada por muitos santos com o intuito de erradicar o mal inerente às crianças: “então lhes foram apresentadas umas crianças para que lhes impusesse as mãos e orasse... E havendo imposto as mãos, foi-se dali” (p. 37).

Em um levantamento do século XVI sobre esse tema, constam as seguintes causas das mortes de 30 crianças:

Estranguladas, cinco; sufocadas, duas; asfixiadas com uma almofada, uma; no forno, uma; em uma valeta, três; em um celeiro, uma; afogadas em um pântano, quatro (uma nascida morta); em um poço, uma; enterradas em um buraco, uma; desnucadas, três; encerradas em uma arca e depois enterradas em um monte de esterco, uma; degoladas, duas (uma foi depois afogada); jogada contra o pilar da cama, uma; golpeada por um homem, uma; causa não especificada, três (Tucker, 1982, p. 275).

Sobre essa tolerância ao infanticídio, Ariès (1981, p. 17) acrescenta:

Não se tratava de uma prática aceita, como a exposição em Roma. O infanticídio era um crime severamente punido. No entanto, era praticado em segredo, correntemente, talvez camuflado, sob a forma de um acidente: as crianças morriam asfixiadas naturalmente na cama dos pais, onde dormiam.

A indiferença para com as crianças, nas sociedades pré-modernas, resulta em altos índices de mortalidade infantil, como encontramos em *História da infância*:

1. “em uma época [séculos IX a XIII] em que a esperança de vida [...] era de trinta anos, as taxas de mortalidade neonatal eram extraordinariamente elevadas e as de mortalidade infantil, mais elevadas ainda, talvez aproximadamente da ordem de um ou inclusive dois de cada três” (McLaughlin, 1982, p. 137);
2. no século XVII, a mortalidade infantil ainda é alta: na França, “[...] a mortalidade infantil raras vezes descia muito abaixo de 25% e, em tempos difíceis, chegava com frequência aos 75% [...]” (Marwick, 1982, p. 294). Na Inglaterra, “[...] calcula-se que as taxas de mortalidade infantil variavam de 13 a 16% na primeira metade do século XVII e entre 12 e 15% na segunda metade” (Illick, 1982, p. 337).

Se, por um lado, a arte renascentista é fértil na representação de cenas de intimidade entre mães e filhos pequenos (ver *Santa Ana, a Virgem e o Menino* [1508-10], de Leonardo da Vinci), por outro, “[...] uma criança dessa idade, um ano mais ou menos, provavelmente jazia enfaixada e imóvel, muitas vezes infeliz e subnutrida, e à mercê de uma nutriz a quilômetros de distância de sua mãe” (Ross, 1982, p. 230). Nesse sentido, é significativo que efígies funerárias de crianças só aparecem no século XVI, indicando uma nova sensibilidade em relação a sua perda (ver *O massacre dos inocentes* [1610], de Rubens). E é só a partir do século XVIII que as amas-de-leite passam a morar nas residências burguesas, em vez de os bebês serem enviados às suas casas. Nesse momento, difundem-se o controle de natalidade e o cuidado da higiene e saúde das crianças. Em decorrência dessas medidas, cai sensivelmente a mortalidade infantil.

Pergunta: os casos da menina Isabella Nardoni, de 5 anos, arremessada da janela do sexto andar do edifício onde morava, em São Paulo, e do menino Bernardo Boldrini, de 11 anos, morto por meio de uma injeção de analgésicos, em Três Passos/RS, indicam um retorno ao infanticídio – para não falar em filicídio? A volúpia midiática em torno desses casos põe em relevo algum obscuro desejo da opinião pública?

Considerações finais

Uma explosão discursiva, em torno de um novo objeto de saber: a infância. Este é um traço singular das culturas modernas. Nesse sentido, a difusão de denúncias de pedofilia e filicídio, na atualidade, indicaria o declínio da Modernidade? Na medida em que esses interditos parecem balançar, sim, mas não se pode esquecer que, entre ideal cultural e organização social, sempre há uma tensão; uma vez que não paramos de falar da infância, não. Parafraseando Deleuze (1996), pode-se dizer que, se, por um lado, sujeitos modernos é o que estamos deixando de ser, por outro, sujeitos modernos é o que ainda somos. Sujeitos divididos, como propõe a psicanálise.

Referências

- ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Orgs.). (2006). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras.
- COMÊNIO, João Amós (1966). *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DELEUZE, Gilles (1996). O que é um dispositivo? In: _____. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega.
- DeMAUSE, Lloyd (1982b). La evolución de la infancia. In: _____ (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- DeMAUSE, Lloyd (Org.). (1982a). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- DESCARTES, René (2010). *Discurso sobre o método*. São Paulo: Hemus.
- ELIAS, Norbert (1994). *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- FOUCAULT, Michel (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, Michel (2002). *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (2005). *História da loucura na idade clássica*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva.

FREUD, Sigmund (1996a). A interpretação dos sonhos. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. v. 4 e 5.

FREUD, Sigmund (1996b). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. v. 7.

ILLICK, Joseph (1982). La crianza de los niños en Inglaterra y América del Norte en el siglo XVII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

KANT, Immanuel (1974). Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: _____. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes.

MARWICK, Elizabeth (1982). Naturaleza y educación: pautas y tendencias de la crianza de los niños en la Francia del siglo XVII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

McLAUGHLIN, Mary (1982). Supervivientes y sustitutos: hijos y padres del siglo IX al siglo XIII. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

MONTAIGNE, Michel (1972). Da afeição dos pais pelos filhos. In: _____. *Ensaaios*. São Paulo: Abril Cultural.

NABOKOV, Vladimir (2011). *Lolita*. Rio de Janeiro: Objetiva.

POSTMAN, Neil (2005). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.

ROSS, James (1982). El niño de clase media en la Italia urbana, del siglo XIV a principios del siglo XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995). *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes.

TUCKER, M. S. (1982). El niño como principio y fin: la infancia en la Inglaterra de los siglos XV y XVI. In: DeMAUSE, Lloyd (Org.). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

WEINMANN, Amadeu (2014). *Infância: um dos nomes da não razão*. Brasília: Editora da UnB.

O livro infantil, o leitor e o mercado: de Lobato até agora (ou: tudo começou com Lobato)

Vera Maria Tietzmann Silva³

Frequentar livrarias e comprar livros não é um hábito para a maior parte da população brasileira. Mesmo aqueles que são leitores não incluem os livros entre suas prioridades de consumo, e a justificativa costuma ser os seus altos preços. Quem entrar numa livraria para comprar um livro infantil encontrará muitos livros-brinquedo, acompanhados de jogos, bichinhos de pelúcia ou bonecos, ou belos livros estrangeiros em edições primorosas (muitos com o selo Disney), assim como traduções e adaptações nem sempre à altura de seus originais – mas terá dificuldade em achar títulos brasileiros, seja dos clássicos dos anos 1970 e 80, seja dos lançamentos mais recentes deste novo século.

Perplexo, esse eventual comprador não deixará de se perguntar: onde estão nossos bons autores, tão premiados, que há décadas se dedicam a promover a leitura e a formação de leitores críticos neste país? Eles não estão nas estantes e vitrines, plenamente expostos, mas ocultos, entrincheirados nos catálogos das editoras, acessíveis a um público mais restrito – aos livreiros e divulgadores, que irão intermediar as compras, e às escolas, que irão adquiri-los. Ao que parece, esse paradoxo só se explica pela força do mercado, que pouco se empenha em fazer coincidir seus próprios interesses com os da educação.

Pode-se afirmar que hoje a literatura infantil brasileira alinha-se entre as quatro ou cinco melhores do mundo, tanto pela quantidade de títulos lançados a cada ano, quanto pela qualidade de texto ou pelo apuro de suas ilustrações e de seu projeto gráfico. Segundo alguns especialistas, é bem possível que apenas a Inglaterra esteja à frente do Brasil nessa área. Contudo, diferentemente da inglesa, de longa tradição, a literatura infantil brasileira é bastante recente. Pode-se dizer que começou em 1920, quando Monteiro Lobato lançou a primeira versão de *A menina do narizinho arrebitado*.

Na Inglaterra, desde a década de 1860 as crianças conviviam com as extraordinárias aventuras de *Alice*, de Lewis Carroll. Seu mundo de fantasia e de *nonsense*, tingido de rebeldia e humor, fascinava os pequenos leitores, esgotando rapidamente sucessivas edições. Na virada para o século XX, James Barrie, outro autor inglês, criou Peter Pan,

³ Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG).

o menino que transitava entre a realidade e a fantasia de um modo original: voando. Também na Inglaterra, um pouco mais tarde, em 1934, surgiu *Mary Poppins*, a misteriosa babá voadora criada por Pamela Travers. Nessas histórias inglesas, em sintonia com o pensamento mágico infantil, o mundo da fantasia era tão real quanto o mundo concreto. Mais: a vida era vista pela ótica da criança, e as preocupações com o universo regrado dos adultos ficavam relegadas a um plano secundário. Foram esses traços de imaginação e de liberdade que Lobato trouxe para sua saga infantil e que, depois dele, vêm marcando toda a literatura brasileira para crianças.

Aliás, ele fez mais do que isso, pois divulgou essas histórias inglesas direta e indiretamente, apropriando-se dos personagens nas aventuras do Sítio, traduzindo e editando Barrie, Carroll e outros autores estrangeiros, que passaram a fazer parte da bagagem cultural das crianças brasileiras. Lobato foi mais do que um escritor criativo, foi um agente cultural, empenhado em promover o livro e a leitura no Brasil.

O que as crianças brasileiras liam antes de Lobato? É claro que houve uma produção anterior a ele, mas sem contornos muito definidos e sem o empenho de formar leitores. Histórias populares, fábulas, lendas, contos de fadas, narrativas bíblicas e outros recontos animavam os serões em família ou ocupavam páginas das Seletas lidas na escola. Em geral, seu tom oscilava entre o anedótico e o moralista, o cômico e o trágico. A autoria era irrelevante, e a ilustração, escassa. A voz do adulto se fazia ouvir, aplaudindo ou reprovando o que faziam os personagens – o intuito, claro ou velado, era educar, moldar o leitor aos princípios religiosos, sociais ou morais da época. Eram, em geral, histórias exemplares, quer dizer, serviam como exemplo ao pequeno leitor. Lobato inovou recusando-se a usar a literatura para pôr as crianças “no trilho”. Para ele, não era essa a função da literatura.

Mas, afinal, para que serve a literatura infantil? Para ensinar ou para divertir? Essa é uma questão que até hoje ainda não está bem clara para muitos autores e, na opção por uma ou outra alternativa, entram em cena as razões do mercado. O que vende mais, informação ou divertimento? Lobato tinha a convicção de que as histórias para crianças deveriam fazer as duas coisas. Aliás, ele acreditava que, para qualquer criança, aprender é uma forma de diversão. Além disso, ele nutria grande desconfiança quanto à eficácia da escola, daí ter decidido ensinar as disciplinas escolares pela “metodologia lobatiana”, que aliava o método socrático do diálogo entre discípulo e mestre ao método científico do ensaio e do erro. Seus livros ainda hoje podem ser lidos com prazer e proveito, ainda que em alguns ele tenha pesado a mão no excesso de didatismo. Há, porém, que se dar um desconto para a época, eram os anos 1930 e 40, as concepções de ensino estavam ainda seguindo diretrizes do século anterior, a Escola Nova dava seus primeiros passos e colhia seus primeiros frutos.

Hoje os escritores não têm mais de se preocupar em assumir o papel da escola, ela é capaz de cumpri-lo, e os avanços da mídia eletrônica tornaram a informação acessível a um toque de dedos. Mas, no seu tempo, Lobato tinha outras preocupações além da ineficiência escolar, preocupações que fizeram com que a literatura infantil tomasse outro rumo, se modernizasse, ganhasse o perfil que tem hoje.

É com Monteiro Lobato que o leitor começa a ser respeitado como um ser pensante, não mais como um infante (sem voz) que precisa acomodar-se a regras e normas, obediente e passivo. Discordar, discutir, argumentar são atitudes que as crianças veem acontecer no Sítio, sem que isso implique desrespeito ou resulte em castigo. Crianças que pensam, que têm opinião, que não aceitam cabresto e se submetem apenas ao que é aceitável e justo – assim eram os leitores que Lobato queria formar. É esse também o perfil dos jovens leitores deste século XXI.

Da mesma forma que o universo infantil de Monteiro Lobato se criou à sombra da ditadura Vargas, a moderna literatura infantil brasileira também vicejou ao tempo da ditadura militar, um tempo marcado por um forte cerceamento à liberdade de expressão. Como fizera Lobato, os escritores das décadas de 1970 e 1980 valeram-se da literatura infantil para expressar sua insatisfação diante da opressão e dos desmandos do regime, assim como para formar uma nova geração de leitores no país, leitores críticos, capazes de refletirem sobre a realidade e, um dia, contribuir para uma sociedade mais justa. Os quatro livros que ficaram conhecidos como as “histórias de reis”, de Ruth Rocha, são emblemáticos nesse sentido. Eles revelam bem a atitude corajosa dos escritores e, ao mesmo tempo, provam o quanto o aparato da censura, tão truculento à época, se mostrava perfeitamente míope diante de textos literários que trabalhavam com metáforas.

O impulso que a literatura infantil recebeu nos anos 1970 pôs em circulação uma produção altamente significativa em volume e qualidade. Essa qualidade mobilizou o mercado livreiro que viu nela um rico filão a explorar. Como consequência, os livros destinados à criança e ao jovem ganharam mais espaço nas livrarias e também nas escolas. Isso, evidentemente, não garantiu que o tom moralizante e a voz do adulto ditando normas estivessem ausentes. Afinal, nem todos os nossos escritores são “filhos de Lobato”.

Mas quais seriam os traços lobatianos responsáveis pela feição que hoje têm os bons textos infantis brasileiros? O didatismo, tão forte na série do Sítio, já não mobiliza mais os escritores, que devolvem à escola a tarefa de informar e estão mais preocupados em resgatar a leitura como prazer. Na produção contemporânea, vemos Lobato emergir da escritura dos mais significativos autores. Ele pode ser visto na linguagem coloquial de Lygia Bojunga, no olhar questionador dos personagens de Ana Maria Machado, no humor de Ruth Rocha, só para citar três nomes consagrados. Como Lobato, os bons autores de hoje também criam mundos “sem coleiras”. Vejamos algumas “lobatices” reconhecíveis nas obras dessas três escritoras.

Em *A barca de Gleyre*, cartas que trocou por 40 anos com seu amigo Rangel, Lobato por diversas vezes fala com entusiasmo sobre sua produção infantil e ressalta a necessidade de criar histórias escritas numa linguagem objetiva, clara, acessível, “gostosa como curau”, segundo ele, que esteja o mais próximo possível do coloquial. Perfeito, segundo ele, seria escrever exatamente como se fala, o que, reconhece, ainda não tinha sido capaz de fazer.

Assim, o registro de linguagem é o primeiro diferencial da obra infantil lobatiana, e o coloquialismo apresenta-se como marca dominante em seu discurso, traço mantido pela maioria dos escritores contemporâneos. Lygia Bojunga, dentre eles, é quem mais longe levou essa característica, fazendo o tom coloquial, pontuado com termos de gíria, extrapolar as falas dos personagens e estender-se até a voz do narrador. Sem dúvida, é ela quem mais se aproxima do ideal linguístico que Lobato propunha para a literatura infantil.

Ainda no domínio da linguagem, outra característica lobatiana é o humor, obtido de diversas maneiras, como, por exemplo, pelos trocadilhos, pelo *nonsense*, pelos neologismos, pela quebra de simetria numa enumeração. Em outras palavras, com brincadeiras envolvendo mais o significante do que o significado, mais as falas do que as situações. A fonte desse humor é sempre Emília, boneca de ventríloquo falando por seu criador. Ruth Rocha talvez seja quem melhor se equilibra nessa linha do humor, mesclando situações e falas que provocam o leitor ao riso.

No que se refere aos temas, observa-se que Lobato abole as fronteiras entre assunto de adulto e assunto de criança. É um desdobramento da premissa de que a criança é um ser inteligente e que merece ser tratada com respeito. Por isso, ele tomou assuntos de seu tempo como tema de seus livros: *A chave do tamanho* discute a II Guerra Mundial; *O poço do Visconde* levanta a polêmica do petróleo; *Emília no País da Gramática* prega a necessidade de uma reforma ortográfica no português do Brasil. Este último, aliás, é um livro que deveria ser lido por todos os alunos de Letras. Na sua primeira edição de 1934, este livro já adota a ortografia simplificada, quase uma década antes de ela ser oficializada pela reforma de 1943. Nessa obra, Lobato põe em questão não só a grafia etimológica, mas também outros conceitos até então vistos com restrições, como a aceitação de neologismos e provincianismos, a arbitrariedade dos signos linguísticos, a possibilidade infinita da ampliação do léxico, as normas gramaticais em evolução, antecipando-se à introdução da Linguística nos cursos universitários. Ruth Rocha retoma esses conceitos ludicamente em *Marcelo, marmelo, martelo*. O Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, também retoma esse modo de ver a língua em funcionamento, de chegar ao conhecimento pela experiência.

A ideia de que não existem temas “infantis” e temas “adultos” ou, quando muito, de que os limites entre eles são pouco precisos é bastante comum na literatura infantil

contemporânea. Hoje a literatura discute temas que estão nas preocupações diárias da sociedade, como a violência, o mal de Alzheimer, a gravidez na adolescência, as drogas, a discriminação, a inclusão etc. Em Lygia Bojunga isso se verifica de modo mais agudo, ainda que de forma diferente do que fizera Lobato. Enquanto ele trazia à discussão questões objetivas, rotuladas como “adultas”, vinculadas ao pensamento racional, como os fatos históricos, as descobertas científicas, os conflitos políticos – temas que podiam ser conferidos nos noticiários de jornal, Lygia enfatiza questões do mundo emocional, consideradas tabu numa literatura dirigida à criança. Ela prefere a emoção à razão, mais em sintonia com o universo feminino. Em suas novelas, Lygia trata de temas dolorosos, como a discriminação social, o luto, a solidão, o suicídio, o crime passional, o abandono do lar, o estupro, o aborto, a homossexualidade, a prostituição. São temas nada infantis, mas a realidade que nos entra em casa pela mídia mostra isso a toda hora, muitas vezes envolvendo crianças.

O empenho de um mercado que busca difundir e vender o livro infantil surge no cenário brasileiro com Lobato, motivado pela sua própria atividade empresarial de editor. Quem edita livros precisa vendê-los. Com sua visão de empreendedor, ele intuiu alguns caminhos para a circulação e venda dos livros, caminhos que se firmaram e que hoje são rotineiros.

O primeiro era fazer coincidir o lançamento de seus novos títulos infantis com a época natalina, anunciando pelos veículos de comunicação cada lançamento e sugerindo que fossem dados de presente às crianças. Ao tempo de Lobato, os livros incluíam-se entre as opções de lazer, só mais tarde eles iriam migrar da cesta de brinquedos para a mochila escolar.

O segundo foi criar um canal de venda *sui generis* para os livros de sua editora. Como as livrarias fossem raríssimas, Lobato propôs a venda em consignação, valendo-se de qualquer estabelecimento comercial alcançado pelo Correio. Os livros de sua editora chegaram, assim, a todos os quadrantes do país. Sem sofisticação tecnológica, ele fez algo similar às hoje comuns vendas de livros pela internet, tão cômodas para leitores e pesquisadores de qualquer idade.

Um terceiro caminho foi associar o livro literário à escola, antecipando em décadas o que se tornaria uma prática habitual. Essa relação simbiótica entre editoras e escolas, que teve um começo pontual com Lobato (no caso de *Reinações de Narizinho*), tomou uma dimensão maior a partir da literatura infantil renovada dos anos 1970. As editoras investiram nessa nova produção e, num oportuno insight, viram na escola o destinatário e, no Estado, o grande comprador. Hoje as fabulosas compras governamentais movimentam e sustentam a produção editorial infantojuvenil brasileira. Sem essas aquisições muitas editoras não subsistiriam. Muitas empresas pequenas existem apenas em função dos projetos e das compras do governo, adequando as ofertas de seus catálogos às exigências

dos editais que são abertos periodicamente. Com isso, criam também um “trilho” a que seus autores devem se submeter.

Na série do *Sítio do Picapau Amarelo*, Lobato também se valeu de técnicas mercadológicas modernas, que hoje vemos na televisão. A propaganda de leituras (com *merchandising* dos outros volumes da sua série infantil), que fazia sistematicamente, tem adeptos na literatura contemporânea. As três “filhas de Lobato”, Ana, Ruth e Lygia também fazem isso, seja referindo-se a obras delas mesmas (veja-se a história do pensamento costurado, em Lygia), seja intertextualizando comentários, alusões, personagens ou situações de obras infantis ou não, buscadas nas narrativas literárias alheias e na tradição folclórica. Quando Alice chega ao Sítio e alguém estranha que ela não fale em inglês, o texto justifica informando que “ela já foi traduzida” – sim, por Lobato e por ele editada. *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado, é um exemplo bem típico desse tipo de “lobatice”.

Essa é talvez a obra mais lobatiana da nossa literatura. Nessa novela, Ana Maria Machado, em homenagem ao mestre, reprisa o procedimento que ele próprio teve ao compor *Reinações de Narizinho*. No primeiro volume de sua série infantil, Lobato se apropria de personagens buscados na tradição oral (Pequeno Polegar e outros heróis das *Histórias da Carochinha*), na literatura infantil europeia (Peter Pan, Alice) ou no cinema americano (Popeye, Gato Félix, Tom Mix) e faz com que interajam com a turma do Sítio. Ana, por sua vez, faz seu grupo de personagens conviver com personagens de Lobato e outros, buscados nas suas próprias leituras juvenis, como Tom Sawyer, Dom Quixote e Peter Pan. São personagens apaixonados por livros. Como Lobato, Ana mistura realidade e fantasia na dose exata do verossímil e constrói sua narrativa com uma linguagem leve, capaz de atrair o leitor não apenas para o livro que tem em mãos, mas também para os que ali são evocados. Exatamente como fazia Lobato muitas décadas atrás.

Diferentemente dos autores que o antecederam, adultos falando aos pequenos, Lobato prefere fazer como Dona Benta: senta-se na cadeira de pernas serradas e, desse ângulo de visão, procura enxergar o mundo pelo olhar da criança. Despe a linguagem dos adornos desnecessários, descarta o autoritarismo e o tom de “sermão” próprios do adulto que fala à criança e deixa a imaginação aflorar.

A transição natural, sem solavancos ou racionalizações, entre o plano da realidade e o da fantasia, tão própria de Lobato, pode ser reencontrada, por exemplo, em *A menina que aprendeu a voar*, de Ruth Rocha; *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga; ou em *O menino Pedro e o seu boi voador*, de Ana Maria Machado, histórias que iniciam no cotidiano de crianças comuns e subitamente abrem fendas por onde irrompe o insólito, o maravilhoso tornado real e acreditável. O que aconteceu e o que poderia ter acontecido convivem em perfeita sintonia porque o mundo da fantasia está ancorado na realidade. É muito justo, então, que Lygia Bojunga, em 1982, e Ana Maria Machado, em 2000, tenham recebido a

Medalha Hans Christian Andersen, do IBBY, prêmio máximo mundial na área da literatura infantil. São prêmios que contemplam o conjunto da obra do autor.

Acima de tudo, o legado maior de Lobato às novas gerações é o viés crítico com que narrador e personagens – e, claro, leitores – veem o mundo. É o olhar irreverente e zombeteiro do próprio Lobato, disfarçado de Emília, sempre pronto a questionar tudo que ouve e vê. Os padrões de comportamento são postos em questão nos comentários críticos da Emília. Nem sempre esse questionamento é apenas demolidor, há ocasiões em que, depois de contestar algo, a boneca precisa voltar atrás, reconhecendo que estava errada, como em *A reforma da natureza*. São lições de humildade, que não se confunde com subserviência, sugerindo ao leitor que mudanças são possíveis e devemos tentar fazê-las, com espírito crítico e, sobretudo, autocrítico.

Nem todo mundo sabe, mas Lobato era também pintor. Seu desejo quando adolescente era fazer Belas Artes, mas submeteu-se à vontade do avô que o queria bacharel. Apesar disso, não dava muita importância à ilustração dos livros infantis. Fora, portanto de seu raio de influência direta, a ilustração dos livros infantis brasileiros passou a ganhar relevo nos 1970 e 80. De acessório ornamental, ela passou a ocupar um papel de protagonismo nas obras, dialogando ativamente com o texto, sublinhando suas intenções, indo, às vezes, além dele. Temos um número considerável de ilustradores que transformam livros infantis em verdadeiras obras de arte – o que confirma a visão respeitosa que Lobato tinha para com a criança. Ela merece receber um produto de qualidade, sofisticado até, para desenvolver e apurar seu gosto estético. Este ano, para nossa alegria, pela primeira vez um artista plástico brasileiro recebeu a Medalha Hans Christian Andersen, do IBBY, Roger Mello, que tem uma produção rica e variada. Lobato certamente o aplaudiria, se vivo fosse.

Contudo, certamente por causa do apelo editorial (e dos lucros hauridos nas grandes vendas para as escolas e para as instituições governamentais), muitos textos que inicialmente se destinavam ao público adulto passaram a ser publicados em formato infantil, em escolhas nem sempre felizes. *Fita verde no cabelo*, de Guimarães Rosa, foi, no meu entender, um desses equívocos. Isso também aconteceu com alguns textos de Cora Coralina, nos quais se percebe um lado sombrio e ressentido, um travo amargo na evocação da infância.

Em Goiás, uma resolução do Conselho Estadual de Educação, votada em dezembro de 2008 e divulgada aos dirigentes de escolas em janeiro de 2009, ao determinar que “o estudo da literatura goiana no Ensino Fundamental e no Ensino Médio deve integrar os programas de disciplinas já existentes” contribuiu para a proliferação de autores e para a edição de obras destinadas à criança e ao jovem. Ao tornar-se obrigatória a leitura de autores regionais nas escolas, as editoras puseram-se em campo, procurando obras já existentes para serem reeditadas e facilitando a edição de obras novas e autores inéditos.

Em princípio, trata-se de uma boa iniciativa, mas também pode ser uma faca de dois gumes. Tendo em mira o mercado escolar, publicaram-se inúmeros títulos atrelados a disciplinas escolares e, pior do que isso, muitas histórias medíocres, moralistas e “politicamente corretas” demais. Ou seja, andou-se na contramão do que se vê nas melhores obras da literatura infantojuvenil brasileira. Lendo-se essas produções, tem-se a impressão de que muitos dos novos autores não conhecem essas obras e – arrisco dizer – sequer leram Lobato, que criou em seu Sítio um mundo “sem coleiras”. Formar leitores submissos, passivos, que andassem nos trilhos nunca foi seu objetivo.

Não sei se outros Estados têm diretriz semelhante ou, se tendo, estarão mantendo a qualidade em sua produção voltada para a criança ou o jovem. Inúmeros ficcionistas, poetas e ilustradores vêm produzindo livros de texto ou de imagem realmente preciosos, que estão à disposição dos pequenos leitores. É preciso que os promotores de leitura – pais, professores, amigos – façam esse tesouro chegar até eles, permitindo-lhes crescer culturalmente e apurar seu senso estético e crítico, instrumentalizando-os para se tornarem cidadãos plenamente desenvolvidos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade melhor.

Referências

BARRIE, James (2006). *Peter Pan*. Trad. de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra.

BOJUNGA, Lygia (2003). *A casa da madrinha*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

BOJUNGA, Lygia (2012). *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

CARROLL, Lewis (2010). *Alice no País das Maravilhas*. Trad. de Lígia Cademartori. São Paulo: FTD.

LOBATO, José Bento Monteiro (1950). *A barca de Gleyre*. 2 v. São Paulo: Brasiliense.

LOBATO, José Bento Monteiro (2000). *Emília no País da Gramática*. São Paulo: Globo.

LOBATO, José Bento Monteiro (2000). *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo.

MACHADO, Ana Maria (2004). *Amigos secretos*. São Paulo: Ática.

MACHADO, Ana Maria (1999). *O menino Pedro e seu boi voador*. São Paulo: Ática.

- MELLO, Roger (1997). *Cavalcadas de Pirenópolis*. Rio de Janeiro: Agir.
- MELLO, Roger (2001). *Meninos do mangue*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- MELLO, Roger (2004). *Nau Catarineta*. Rio de Janeiro: Manati.
- MELLO, Roger (2005). *João por um fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
- ROCHA, Ruth (1980). *O rei que não sabia de nada*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- ROCHA, Ruth (1981). *O que os olhos não veem*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- ROCHA, Ruth (1983). *Sapo vira rei vira sapo*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- ROCHA, Ruth (1997). *O reizinho mandão*. São Paulo: Quinteto.
- ROCHA, Ruth (1998). *A menina que aprendeu a voar*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- ROSA, João Guimarães (1992). *Fita verde no cabelo*. Ilust. de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- TRAVERS, Pamela L. (2014). *Mary Poppins*. Trad. de Joca Reiners Terron. São Paulo: Cosac Naify.

A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias

Heloisa Pires Lima⁴

A minha trajetória na área editorial vem acumulando algumas frentes. Talvez certos ângulos dessa passagem possam contribuir para o desafio de pensar o literário cruzando a peculiaridade afrodescendente na sociedade brasileira. Problemáticas acerca da representação, da especificidade leitor, autoria, avalistas da produção serão tópicos perpassados à luz dessa vivência.

Início pelas crianças. Foram elas que chamaram a minha atenção para a biblioteca que seus olhinhos visitavam. O que andam lendo? Por que escolhem uma ou outra obra? Quais personagens amados, odiados ou reciclados numa percepção muitas vezes genial e própria da infância. O despertar aconteceu nos finais da década de 1970, quando então estudante de psicologia na PUC-SP, ajudei a inventar uma escola. Digo inventar porque a proposta, mais criativa do que investida comercial, era um vislumbre pedagógico para uma geração. A época ofertava uma onda de propostas “alternativas”. Notícias similares à experiência inglesa Summerhill chegavam em meio a quebradeira de paradigmas em prol de um sistema educativo libertário. Na cabeceira da perspectiva de romper com a escola tradicional, o *República de Crianças*, de Helena Singer, era leitura obrigatória. Também a cidade real ofertava iniciativas dessa natureza. A curiosidade podia recair sobre a linha Waldorf de Educação, que tinha um espaço consolidado na zona Sul de São Paulo. Eu cheguei a ministrar um curso que estabelecia interlocuções entre Piaget, Freud e Steiner. Pretensão juvenil!

Na academia, a leitura crítica da realidade brasileira circunscreveu os “oprimidos” que entraram no meu mapa de projeções educacionais autorizados por Ana Maria Poppovic. A educadora trabalhava nas áreas de psiconeurologia e educação e coordenava o projeto Alfa de Alfabetização (POPPOVIC, 1977), no qual cheguei a ser monitora junto à sociedade Pataxó, no sul da Bahia. Logo, o contato com a obra de Paulo Freire. Entretanto, pelo viés de Madalena, a filha do grande pensador, organizadora do grupo 5ª Feira, de supervisão escolar, que frequentei por alguns semestres.

Escrevo em primeira pessoa para deixar à mostra o ambiente no qual fui sistematizando o interesse pelo prisma afrodescendência e literatura. Na percepção de

⁴ Doutora em Antropologia pela Universidade de São Paulo.

hoje, a entrada se deu pela Educação. Ainda remexendo as camadas dessa memória, volto à pequena roda de histórias com as crianças, o olho d'água de onde emergiam os assuntos, fluíam as conversas e algumas vezes ativavam a desenvoltura do criar curtas narrativas ao sabor da hora coletiva. Lembro que as árvores de *glucorrafanina* engolidas pelo gigante o transformavam em herói defensor do reino que compartilhávamos. Assim como esse momento para o brócolis inspirador em nossa hora do almoço, tantos outros eram mediados por narrativas. Em especial, o afrointeresse.

A escola onde não entrava brinquedo de plástico tinha um currículo *sui generis* para os dias de hoje. O trabalho com a musicalidade não deixava escapar a africana, sem esquecer as demais origens continentais em suas variedades. O contato com a percussão disponibilizava até miniatabaques para as atividades sob o assoalho de madeira. Capoeira, ou melhor, os movimentos da capoeira faziam parte da rotina entrelaçada com shantals e a lambuzeira no barro para a construção coletiva de tijolos para a casinha do brincar. A motivação iniciava no nome Ibeji Casa Escola. A palavra iorubá dessa composição vinha da cultura situada no noroeste africano, Nigéria, Benin, Togo. Durante o deslocamento escravista, o iorubá trouxe o panteão dos orixás que recriaram o candomblé no Brasil. Lá, Ibeji é o título dado aos nascimentos gêmeos como reverência às divindades multiplicadoras de todas as fortunas. Ao longo dos tempos foram aqui associadas aos santos católicos São Cosme e São Damião, dia que fazíamos a festa anual com muitos doces e regada a caruru baiano no coração paulista da Vila Madalena.

Pois o desafio educativo precisava apresentar essa origem africana para as crianças, pais e mães dos alunos e comunidade de escolas locais e nacionais que se comunicavam entre si, bem mais do que hoje. Eu, educada em colégio de freiras até os dezessete anos, não conhecia nada sobre religiosidades africanas. Mas, a sonoridade do termo Ibeji me encantava. Atrás do sentido das primeiras informações dispersas, organizei pesquisas ingênuas que mais tarde se transformaram em trabalho acadêmico. Eu voltei para a universidade, onde desenvolvi um estudo com foco na estatuária Ibeji, pela Universidade Cândido Mendes, orientado por Pierre Verger e Kabengele Munanga. Acabei conhecendo os candomblés baianos e outro paulista em Franco da Rocha, São Paulo, onde aprendi a riqueza das danças, pratos, banhos e, sobretudo, a narrativa mítica que embasa o religioso. Perceber o desconhecimento foi tão surpreendente quanto explicar as desqualificações atreladas que escondiam a religiosidade do continente negro-africano.

Também foram relevantes os anos que trabalhei na implementação da Secretaria de Estado da Criança, que pretendia substituir o condenado projeto Febem. Na arte-educação eu inventei uma editora como operação para conhecer os participantes dos projetos. O espaço permitia que eles desenhassem. Eu conheci ilustradores fantásticos a me surpreender tanto quanto a morte que os retirava abruptamente do convívio. Era a

condição de vulnerabilidade que mostrava o cheirador de cola, o ladrãozinho, a putinha que chegava pela manhã toda lambuzada de batom. Mais impressionante era como dentro do espaço regenerador, o tipo se desmanchava feito manteiga e aparecia a criança e o adolescente, de assustador a assustado. Fazer um livro auxiliava surgir uma história de vida, dita indiretamente. O aspecto técnico incluía visitarmos redação de editoras reais, conversar com autores, agendar com gráficas, enfim, desenvolver a linguagem e todas as suas nuances do mundo editorial. Quase a totalidade da população do projeto ser negra de pele e de uma historicidade muito particular. Eram descendentes não apenas de um continente, mas da escravidão e do racismo que ela a todos amarrou.

Toda essa bagagem educacional foi me levando ao exercício da escrita como reflexão dirigida aos adultos, o que embasava o compromisso com a matéria.

Nos idos de 1995, chegou o convite de Sandra Siqueira, da editora Memórias Futuras, para coordenar uma coleção voltada para os primeiros anos. Esse novo movimento produziria um acervo sob o nome Orgulho da Raça, que reuniria as mais diversas chaves emocionais. O cerne, no entanto, estava na ilustração. Eu escrevi o material que apresentava o objetivo para o educador, decidindo por uma narrativa ficcional.

As associações para a identidade africana e afro-brasileira oferecidas ao leitor em questão, estavam quase absolutamente restritas à chave emocional da dor e sofrimentos. Posicionados no passado e com a marca de perdedores sociais, eram os elementos mais assíduos. As respostas editoriais teriam que vir em duas direções. Primeiro, ampliar as conexões simbólicas para o modelo de humanidade, em questão, dirigida à geração ao meu redor. Posteriormente, revisitar os temas clichês ou, dando maior densidade aos mesmos, desafiar leituras inovadoras.

Ser escritora?

Eu não sei bem onde nasce o literário de alto valor, mas confesso que nunca prestei atenção ao ícone escritora. Embora soubesse, perfeitamente, reconhecer a atividade como o sumo de uma existência, a excitação com a área sempre esteve na arquitetura que dispõe os textos. O desejo particular de escrever, eu vejo hoje, esteve assentado em dois pilares: criar um brinquedo cativante e uma companhia para a interlocução com os assuntos. Era isso o que motivava descobrir as mais admiráveis autorias, em seus bons momentos. Sim, é a roda de histórias o lugar do encanto.

Os temas me fascinam e muito mais a organização da abordagem ao cativar o leitor. A redação, ilustração, formato, merecem atenção por serem fontes fornecedoras

de argumentos culturais. O arranjo, embora fictício, impacta o real. E foi, exatamente, essa problemática, o segundo círculo de relação com a área. Eu busquei me inserir nos estudos que cercam as representações culturais. E a particularidade relacionada à origem africana para o imaginário, que circula nos livros na relação com a faixa-etária da audiência, se consolidou. Já havia uma tradição para o exame dos chamados “personagens negros”, recolhidos em contextos racistas (Andrade, 2001; Negrão; Pinto, 1990; Rosemberg, 1980; 1985). A sistematização do exame se adensou no curso de Ciências Sociais até o Doutorado em Antropologia Social com pesquisas na área das Representações Culturais. E foi a antropologia visual, régua e compasso, o que ajudou a ver o recorte realçado na dinâmica de uma construção social e, sobretudo o dinamismo do argumento, em contexto.

Não sei dizer quem nasceu primeiro, se a analista ou a escritora. Enquanto professora, eu procurava temáticas, as mais diversas, para apresentar aos alunos. A origem africana exigia esforços por ser a mais deficitária em exemplares disponíveis nas livrarias, quantitativa e qualitativamente. Conjuntamente, ou talvez por isso nasceram os projetos literários por mim assinados. Havia a perspectiva de cobrir uma biblioteca com repertórios faltosos ou abordagens que deixavam a desejar quando se tratava dos modelos de humanidade alusivos à origem africana. As constatações vieram porque comecei a colecionar obras que tivessem essa presença ao longo da história editorial no Brasil. De um lado a investigação e de outro o caráter propositivo do fazer. O tema chegava me perguntando como eu o desenvolveria? Até o momento, 18 títulos alguns em coautoria.

O livro como janela para o mundo: quais mundos?

Começamos pelo meu mundo. Hoje eu sei o quanto é relevante remexer a memória em busca dos textos que habitaram a minha ou a sua infância. Das reminiscências pessoais mais remotas eu já consegui avistar a guriazinha que fui, folheando o livrinho do Gato Félix sobre o assoalho de madeira vermelha da sala. Talvez eu não soubesse ler ainda. Mas o cheirinho de novo que acompanhava o cenário de papel colorido e as figuras vivificadas por entre as páginas ainda é fresco. O momento, de tão significativo, ficou gravado. Contudo, confesso que os livros desta aurora não foram uma constância, para além de catecismos e hagiologios de santos católicos presenteados pelas freiras da escola. Foram os mundanos gibis da meninice que, realmente, absorveram meu tempo para a leitura que cresceu na adolescência.

E esse rememorar seria igualmente eficaz caso o foco buscasse o viveiro de brinquedos. Lembro de uma moda que transformava os protagonistas das histórias em quadrinhos em bonecos para serem dependuradas nas paredes dos quartos. Eu tinha um

vizinho que primeiro desenhava a madeira, depois recortava, pintava e vendia a peça. Cresci com a Branca de Neve, logicamente, companhia para todas as minhas bonecas loiras largadas, apenas, para os filmes da Imperatriz austríaca Sissi, único a passar nas matinês do bairro. Hoje as ofertas são mais vastas, mas a diversidade ainda é rala.

Os acervos literários fornecem elementos para as identidades sociais serem percebidas. E já que são considerados uma janela para o mundo, podemos perguntar quais mundos estão contemplados? Um exercício rápido, que parta das convenções continentais, enfim, Ásia, América, África, Oceania, Europa e Antártida escancararia quais as matrizes presentes e ausentes para o imaginário. Os livros lidos são mídias, entre outras, a produzir, reforçar ou desmontar generalizações que iniciam nos biótipos por regiões. As evidentes diferenças biológicas não são um problema. Os conteúdos a elas associados, da ordem cultural, sim.

Como é a vida nos cantos gelados, no deserto, no coração das florestas ou qualquer outra temporada do “era uma vez”, seja em que língua for? As origens tipificadas confluem para a razão, mas também para o coração. As teorias iniciais em torno da semiótica, nos convenceram do processo de significação ser, fundamentalmente, social. Na formulação de Saussure, aquilo que um signo é só fica estabelecido numa cadeia de diferenças. Portanto, os sentidos são estabelecidos em contexto.

Repare, então, que até bem pouco tempo, a ascendência africana estava invisível ou desqualificada, sem pudor, para os jovens. E isto era absolutamente natural. A mensagem que leva à percepção dos mundos é, ao mesmo tempo, instauradora de hierarquias reais. E foi o desnudamento das representações imbuídas de racismos semânticos o que nutriu as lutas por equidade civil de diferentes segmentos sociais.

As luzes direcionadas à biblioteca, à videoteca, aos brinquedos e às brincadeiras recolhem os argumentos culturais embutidos. É o que desdobra outra importante questão que ultrapassa a das representações para a representatividade da referência.

Em palestras, a certa altura eu pergunto quais as origens continentais a que cada participante se autoatribui. Muitas, infinitas. E a minha? Sempre adianto que está “na cara”. Identificam a africana, embora alguns apostem ser também indígena e europeia. A partir de então, anulo o terreno da biologia que confunde o debate envolvendo o afro-brasileiro. O que realmente importa é a valorização atribuída a cada origem, ou seja, as crenças e os sinais positivos ou negativos que ancoram tais identidades. Na vida real, quando imaginam meu passado indígena ou africano ou europeu, as associações são da ordem da cultura, da história e dos relacionamentos sociais, sempre em contexto. Por isso, a fórmula da mestiçagem biológica quando aplicada ao social recua para uma visão pré-semiótica. Pois os significados que impactam sobre a projeção de si, variam.

O inconsciente das bibliotecas em análise

Indo um pouco mais fundo, vejam que a Psicanálise examinou os conteúdos simbólicos contidos nos clássicos infantis como chaves emocionais acionadas na vivência. Sobretudo, o pensamento de Bruno Bettelheim que conjectura os contos de fadas como portadores de mensagens importantes para o psiquismo. Os problemas psicológicos do crescimento, é o que defende, necessitam superar decepções narcisistas, dilemas edípicos, rivalidades fraternas, ser capaz de abandonar dependências infantis; obter um sentimento de individualidade e de autovalorização, e um sentido de obrigação moral (Bettelheim, 2002, p. 8). Noutra via, as interpretações da junguiana Marie Louise Von Franz também procuram demonstrar o quanto as narrativas pueris são apinhadas de simbolismos. Embora ela privilegie a noção de inconsciente coletivo, a procura pelo sentido existencial está lá. Ele seria trabalhado por meio das narrativas orais populares, depois literalizadas, com vínculos abastecidos na mitologia profunda. Mas mitologia de qual canto do mundo?

Quando, já editora⁵, eu li *The Hero with an African Face: Mythic Wisdom of Traditional Africa* (1999) de Clyde Ford, um quiropata afroamericano e atuante na área da psicologia somática. Em termos gerais, ele buscava interlocução com o trabalho de Joseph Campbell - *The Hero with a Thousand Faces*” (1949), explícita desde o título. Porém, com a intenção de mostrar a ausência do continente negro africano nas recolhas de mitologias das ditas civilizações humanas. Durante a leitura, Clyde Ford, ele mesmo se apresenta como estudioso do assunto, mas, praticamente um leigo na pesquisa de campo. No entanto, o *insight* que motiva a obra conseguiu me impressionar sobremaneira. Construindo uma analogia entre o que ele observa em seu consultório, propõe pensar os mitos como curadores de nevralgias psíquicas. Como caso, a escravidão africana é uma dor insuportável, agindo por séculos. Por ser um ponto de padecimento intenso e de longa data, no seu argumento, configura um trauma. Nas consequências para a comunidade simbólica envolvida com ela, num extremo estaria aquele que supõe o ancestral escravizado, para o qual prevaleceria a demanda por reparação quantificada no sofrimento. Se a ancestralidade suposta for de escravizador, imperaria a culpa irreparável. As sociedades contemporâneas, nessa visão, necessitam lidar com as raízes da discórdia racial profunda indo além das dinâmicas do racismo por ela instaurado. Como?

Clyde Ford enxerga os movimentos negros como a própria jornada do herói mítico definida tal qual o herói de Joseph Campbell na obra com a qual dialoga. Vindo do cotidiano, [o herói]se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com

⁵ Criei e fui editora da Selo Negro Edições, do Grupo Summus Editorial, entre 1998 e 2002.

o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. A travessia cheia de desafios alcança o empoderamento. Pensando na cura, Clyde Ford identifica o paladino no diagnóstico e, também, prescreve uma terapia. Terapia coletiva onde os conteúdos recalçados viriam à tona ampliando percepções. Parte desse universo desconhecido estaria naqueles menosprezados pelos estudos míticos. A mitologia e seu poder organizador permitiria reconhecer cosmovisões até então renegadas. O autor se valendo do material recolhido por exploradores do passado somado aos novos estudos africanos passa a esboçar uma cartografia de simbologias próprias do continente negro. O processo do vir à tona na sua integridade daria uma chance à saúde psíquica.

O que retenho desse autor para esta reflexão é o acento colocado na terapia com vistas a reaver o conteúdo mítico ignorado. A formulação propositiva decorrente daquele pensamento pode auxiliar qualquer observatório de bibliotecas. Essas contribuem para a formação identitária sendo o espelho para se ver e se reconhecer, mas, não apenas. Seria necessário ir mais fundo ainda. Ou seja, conhecer o que está recalçado, renegado.

No caso brasileiro, repertórios africanos ficaram bastante desconhecidos, verdadeiros tabus evitados de qualquer forma. Resultado, o padrão africano ficou bastante restrito em espessura humana. A origem europeia de personagens é representada numa gama psicológica versátil e em posições sociais as mais variadas. Bonzinhos, malvados, apaixonados, tristes, príncipes, mendigos, enfim, abarcam uma representação ampla como espelho da realidade. Já a origem africana foi fixada quase unicamente como perdutora social. Tal como a África das mídias contemporâneas, prevalece a dor, o sofrimento, a passividade, inferioridade política entre outras imagens. Deste modo, o comparativo com os demais mundos é uma premissa mantenedora de hierarquias para o imaginário no recorte das origens continentais. O problema não está em existir a representação contemplada, e sim na insistência em não ampliá-la. O lugar onde as figuras nessa origem são posicionadas marcam percepções acerca da realidade. Porém, há nuances do real que oferecem muitos elementos para inspirar a ficção. A África, assim como os demais lugares, tem dinamismos no tempo e por sua geografia com todas as densidades históricas, antropológicas, filosóficas, psicológicas, etc.

O modo como experimento reapresentá-los parte dessas possibilidades. Esta é a minha arte, o caminho que venho construindo. A origem africana, o que inclui as dela descendentes, é tão digna, intensa, bela e tem realidades expressivas para a inspiração, quanto todas as demais. O problema está no espelho?

Luzes sobre o leitor afro-brasileiro

Circunscrevendo a origem africana por meio dos enredos do passado, qualquer exame revela onde ela estava posicionada. O colonialismo, o imperialismo, o racismo sempre deixou mostras exemplares para a meninada. Eu já me dediquei ao assunto em artigos como o caso da relação Bélgica-Congo resguardada na HQ da série Tin Tim (Lima, 2011b). Faz diferença ou tanto faz a recepção das mensagens ser belga ou congoleza? A autoria de Hergé, um ícone nacional, tem correspondência da mesma estatura, no Brasil.

A polêmica brasileira com Monteiro Lobato delimitada para com os personagens negros por ele elaborados miraram, por muito tempo, a defesa do autor e houve demora em perceber a nuance da criança afro-brasileira lendo a obra. Em outro artigo chamo a atenção para a escala que o repertório alcançou (Lima, 2011a). Quem não leu alguma das edições, acompanhou as HQs, assistiu na TV, no cinema, conheceu os brinquedos, vestiu a fantasia no carnaval e outras entradas. O material reinou sozinho, bem avaliado por educadores, por décadas. Circulou numa ordem de grandeza considerável para o imaginário de muitas gerações.

Quando criança, eu me deparei com as Nastácias, temendo a possibilidade de me chamarem de Nastácia grudando a estereotipia, beijo, burrice na projeção da figura de mulher negra lobatiana. Ao mesmo tempo, lembro da irritação que Emília me causava, por seu jeito autoritário dirigido à simpática senhora parecida com minha avó.

Hoje, olhando o literário, me intriga a complexidade do relacionamento criadora e criatura que o vínculo entre as personagens contém. Confeccionada pela Nastácia, a boneca resulta da execução subalterna das mãos negras e como gesto afetoso para com as crianças do sítio num tempo ainda muito próximo da escravidão. Nessa aproximação, haveria muito a dizer acerca dos afetos de mão única tal qual nos relacionamentos sociais de produção de riqueza. Principalmente, levando em conta o mercado de trabalho e o fosso entre a população, da mais negra à mais branca seja no início do século XX ou XXI. A realidade é o ponto de vista da autoria ficcional. E veja que o lugar social onde a personagem foi posicionada tem no caso, repercussão editorial. Visto que o afeto recebido pela personagem negra, grande parte passa pela gostosura de seus quitutes, por que não houve esse reconhecimento na parceria de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira quando lançaram, em 1940 pela Companhia Editora Nacional, o livro de receitas do sítio? O título *Dona Benta - Comer Bem*, ao contrário, lhe retirou o protagonismo, o “saber fazer”. O que significa a graduação entre a dona da casa e a quituteira revela muito da lógica lobatiana naquele instante.

Outro momento sugestivo poderia focalizar a irreverência de Emília. A nuance está no fato da Nastácia ser a mais desprezada pela forma como pensa, fala e, especialmente, pela aparência. No projeto literário, ela e Dona Benta (dona?) estão ambas ali representantes de longevidades sabidas. Nunca, porém, a malcriada falta com o respeito para com a Benta. É o local do respeito e o do desrespeito que não se alternam.

Nas comemorações dos oitenta anos (2011) da personagem Emília eu fui convidada a opinar sobre a “preta”, em matéria na *Folhinha de São Paulo* (Lopes, 2011). Procurei, então, encontrar um ponto que tocasse o público infantil e juvenil do jornal:

A Nastácia é deliciosa, mas percebam o quanto ela é ofendida pela Emília, Pedrinho e Narizinho: (...) mesmo sabendo que Lobato criou essas histórias em outro momento, tanto lá quanto cá, quem gostaria de ser atacado como ela é nos livros? Por isso, a dica é aproveitar a leitura para também discutir o assunto na escola ou em casa.

A saída foi propor ao leitor se colocar no lugar da Nastácia dentro dos momentos difíceis da personagem. Sem tocar na criação e abordagem do autor, que está fisicamente morto e enterrado, embora vivo e exaltado na memória nacional, valia sensibilizar a percepção daquele que lê as histórias nos nossos dias. Afinal a obra resguarda a mesma lógica e não permanece no passado. Problematizar o xingamento é uma forma de não repassar hierarquias forjadas em outros tempos. Nem espichar estereótipos. O que passava despercebido lá, não pode ser mantido aqui.

Dizem que para o adulto que vivenciou as aventuras do universo lobatiano é muito difícil criar distanciamento para condenar a construção da figura feminina. Certamente, se considerar a cor do leitor, a afirmativa teria muito mais nuances. No âmbito público, o imaginário atuante na construção das identidades poderia verificar por que as revistas de moda exibiam raramente noivas negras na capa.

Enquanto modelo negro, as Nastácias nos livros, TVs, etc. foram dimensionadas numa escala gigantesca sem contraponto que fornecesse alguma mobilidade para o imaginário. Haverá algum estudo com crianças permeado pela circunstância da Nastácia nas brincadeiras infantis? Quem quer ser achincalhada como ela é?

As obras do passado relacionadas à recusa em dar importância à nuance racista, eventualmente, engendrada ainda será pauta por muito tempo. O assunto, ora perde, ora retoma impedimentos. Toda produção pode ser analisada em infinitos aspectos. Por que o âmbito do racismo não poderia? Aproveitando ainda a presença, no material lobatiano, de fórmulas que inferiorizam o modelo de humanidade negra, já amplamente demonstrado (Gonçalves, 2010), quantas premissas costumam ser elencadas para absolver o dado? Alguns zeladores passaram a afirmar que o autor não era racista e sim a época em que ele viveu. Mas quantos não racistas a mesma década produziu? Um

exemplo parcial pode se ater a Graciliano Ramos e seu encantador *A terra dos meninos pelados*, no qual ele conduz o jovem leitor a elaborar o bulimento pautado em aparências físicas, a partir das caçadas sofridas pelo personagem. A publicação é de 1939, mesma década da série *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. A proposta se diferencia ou, provavelmente, não contribuiu para acentuar as discriminações próprias do racismo, sem sair daquele contexto. Ao contrário, o desvela.

Esse breve cotejo, e nesse quesito, é para destacar que um projeto literário pode estar entre os conservadores de sua época. Seria muito fatídico supor que todos os autores de mesmo contexto constroem as mesmas respostas frente às mesmas questões.

Lobato inovou ao integrar personagens negros no universo literário de sua época. Porém, conservador ao difundir o pensamento racista baseado no racismo científico do final do século XIX.

E o caso lança luzes sobre a importância do leitor de Lobato. Qual leitor? O afro-brasileiro lidando com aquele universo, sem contraponto para o imaginário.

A perícia do politicamente correto

Um dia me chamaram para ser perita. O processo instaurado pelo Dr. Hédio Silva visava retirar de circulação um livro infantil com excesso de inadequações. Foi um exercício ímpar para lidar com situações duras envolvendo o “não vejo racismo nisso”. O parecer técnico extenso que realizei arrolou o detalhamento da análise das ilustrações, do texto redigido e da relação entre ambas as dimensões. O teor a respeito da capa será suficiente aqui.



Figura 1 – Reprodução da imagem da capa do livro Banzo Tronco e Senzala, de Elzi Nascimento.

As três figuras escravizadas, meio humanas pela postura ereta, meio primatas peludos recebem um crânio disforme, uma cor acinzentada e uma face bestial. A representação do escravizar aparece imbricada com a animalidade, o que retira a dimensão humana dos escravizados. Quando sobreposta à deformidade, resulta uma imagem assustadora conduzindo o julgamento do leitor. Subliminarmente, a monstruosidade se associa a perigo, o que, na mensagem, pode induzir uma justificativa para o aprisionamento das feras. A cena, ao mesmo tempo, alude a uma atualização com cenas do cotidiano sugerindo bandidos rendidos (Figura 1). Por outro lado, ao isolar a imagem do escravizador, em primeiro plano na capa, sugere um velho de barbas brancas que ri, ironicamente demonstrando satisfação (pela prisão), esperteza, altivez pelo domínio (Figura 2). Simpático, fenotipicamente padrão europeu, um bom velho, é o inverso da fera, protótipo africano. A escravidão e o momento do aprisionamento, nessa lógica, seriam legítimos e necessários pelo perigo.



Figura 2 – Reprodução de detalhe da capa do livro *Banzo Tronco e Senzala*, de Elzi Nascimento.



Figura 3 – Reprodução de detalhe da capa do livro *Banzo Tronco e Senzala*, de Elzi Nascimento.

O mais incrível a partir da extensa fundamentação foi o ilustrador não conseguir ver na imagem que desenhara, a aproximação com o orangotango (Figura 3) que ele realizou. Muitas vezes essa dificuldade de enxergar a obviedade é a mesma dinâmica que anula a importância acerca de quem está lendo a narrativa. No caso, a faixa etária para a qual o material estava dirigido foi o critério mais importante a considerar. A construção racista atirada aos vulneráveis é uma violência simbólica devastadora. Sendo o leitor afrodescendente, é uma agressão sofrida. Não sendo, é uma arma para agredir. O argumento racista plenamente desconstruído por intelectuais maduros circularia, assim, nos ingênuos livrinhos sem responsabilidade ou aliado a uma educação antirracista.

O debate específico envolvendo livros e racismo no Brasil é constantemente atualizado (Rosemberg, 2003). Internacionalmente, 2016 viveu a polêmica deflagrada na condição de domínio público do *Minha Luta*, de Adolf Hitler. Na Alemanha estava proibido publicá-lo baseado na propagação da ideologia nazista. E, ainda agora, a então-presidente do Conselho Central dos Judeus na Alemanha, Charlotte Knobloch pressionou dizendo que o escrito de Hitler está permeado de ódio e desprezo humano, o que constitui crime de incitação ao ódio. Em tempos de deslocamentos massivos, de discursos xenofóbicos, a praxe editorial não é submetida a questões que vão além do livre mercado.

A sociedade brasileira, a área educacional em particular, tem aprendido a lidar com o desafio das relações multiétnicas nas escolas primárias. Tem compreendido que o debate envolve produção de conhecimento sobre uma área particular. Tão importante quanto como outras desafiantes. Por isso, é tão imprescindível integrar a reflexão no debate pedagógico maior e a formação para o tópico afro-brasileiros e a área editorial, em particular. Não negligenciar nenhuma das várias camadas que o problema oferece exige não perder de vista a importância de quem está lendo ou irá ler um livro.

Parte do atraso do entendimento está no uso raso da expressão “politicamente correto” frente às críticas às estereotípias para com a imagem africana ou afrodescendente em acervos escolares. “Eu não aguento mais o politicamente correto” é a frase repetida que antecede a alegação ao direito à liberdade de expressão. O limite dela, sabemos todos, é a faixa etária. A publicidade, os programas televisivos, peças teatrais, filmes, enfim, a recomendação relacionada à idade lidam com essa prática corrente. A autoria esbarra na responsabilidade dos ambientes educativos para com a faixa etária em desenvolvimento. Da mesma forma que um pacote de bolacha, um programa televisivo, um brinquedo, enfim, com todas as estratégias de sedução para os pequenos será interdito caso a quantidade de substâncias embutidas possam prejudicá-lo. O adulto tem essa informação, a criança não. Ela poderá ser informada num processo educativo, mas a proteção da vida ingênua é prerrogativa adulta e convencionalmente coletivamente.

Afinal, houve um tempo, e há muito pouco tempo, que maltratar os filhos era um problema da família. Portanto, é básico reparar a própria sociedade a definir os limites apoiada na especialização do assunto. A noção abrangendo o politicamente incorreto, por outro lado, procura externalizar os preconceitos sociais, sem receios de nenhuma ordem. É normalmente associado a um tipo de humor que envolve antissemitismo, homofobia, estupro, racismo, machismo e outras formas. A semântica do “politicamente correto” surgiu na demanda por tornar a linguagem neutra em termos de discriminação. É a tentativa de evitar que essa seja ofensiva para alguma particularidade pessoal ou de grupo. Vale notar o costume dela ser satirizada como pejorativa por grupos políticos conservadores muitos dos quais se autodenominam “politicamente incorretos”, angariando a liberdade especial para atacar os críticos da discriminação e discursos de ódio.

Isto não quer dizer que o chiste deva ser eliminado da vida intelectual. A habilidade espirituosa, analogias finas e cheias de efeito são táticas de uma modalidade antes de tudo humana. Quando bem realizada, confere graça à percepção da vida. E tem função de auxiliar a lidar com os fatos da vida. Contudo, podem variar do inofensivo ao extremamente ofensivo. A sensibilidade para um compêndio não constranger um leitor afro-brasileiro ou ensinar aos demais qualquer superioridade é uma arte. Então, é hora de tratar da autoria.

Autoria afro-brasileira: a questão do acesso

Outro ângulo para olhar o livro no Brasil no cruzamento das questões tratadas aqui, enfrenta o do acesso à produção. O autor, para ser publicado, tinha que enfrentar a aprovação de um editor que legitima o trabalho. Diante de uma lógica perversamente racista, África e suas diásporas múltiplas inspiravam repertórios? Sim, eles sempre estiveram presentes. O que não havia era o ponto de vista advindo de existências negro-africanas e, para o nosso caso, negro-afro-brasileiras (Lima, 2010).

As publicações acontecem por um conjunto de fatores. Meu primeiro trabalho, em 1995, como já dito, resultou de um convite por uma editora do Rio de Janeiro. Como eles para chegarem até a mim, havia alguns artigos em revistas nos quais eu ponderava acerca da literatura infantil e a representação que levava a perceber a população negra real. A proposta editorial era para coordenar uma coleção, que justamente, ampliaria a referência em histórias que trouxessem as mais diferentes temáticas humanas. Por exemplo, um dos títulos, *O Menino Nito*, de Sônia Rosa, expunha a do machismo. O protagonista proibido de chorar, um dia “desachora” tudo. Outro original tratava da amizade, outro da relação de afeto pela favela por seu morador. E assim, cada título tinha um potencial a contribuir para o espírito da coleção, ampliar as chaves emocionais como universo de referências para o segmento negro da população. O acento para a identificação estava nas ilustrações, cujos protagonistas eram sempre figuras negras. O nome da coleção já veio definido – *Orgulho da Raça* –, abarcando a intenção afirmativa e construtiva. A qualidade gráfica projetada não foi seguida, gerando impasses.

Em seguida fui desafiada pela historiadora antropóloga Lilia Schwarcz e avalizada por Heloisa Prieto a desenvolver o tema das relações raciais no Brasil, para crianças. Nasceu o *Histórias da Preta* (1998), em que a protagonista feminina realiza a jornada de conhecer o que faz uma menina negra ser diferente de todas as outras meninas. Uma filósofa, ela vai entrelaçando o informativo e perguntas pueris que o problematizam, ao longo da obra. Tudo para ao fechar o livro, o leitor perceber que não é a cor e sim a história particular da população preta o que a torna diferente. Em algumas passagens ela parte do senso comum:

- Vó, quem inventou a cor das pessoas?

Isso eu perguntei porque havia aprendido que uns são amarelos, outros brancos e outros vermelhos. Ela disse:

- Eu só respondo se tu me disser quem inventou o nome da cor *das pessoas* (*Histórias da Preta*, 2010, p. 8).

Os trechos vão deixando múltiplas entradas para a narradora da complexidade tematizada. Como ela diz, “*desse jeito sou eu com minha história, nesta história com todos os tamanhos que couberam neste livro*”. O processo envolveu memórias pessoais da infância, muita leitura buscando a produção historiográfica de ponta daquele momento, todos os estudos que eu realizara em mitologia africana, a vivência com o candomblé, a minha dissertação de mestrado que trabalhou com os artistas negros do circuito da Academia Imperial de Belas Artes, na virada dos regimes da década de 1880. A leitura de Joel Rufino quando ele vincula quilombos e favelas foi uma aula de travessia entre tempos. Mas há trechos que brotaram e se impuseram sem qualquer pré-intenção. Aquele acordar com a ideia pronta existe. “Ao anoitecer, era da mesma janela que eu via as estrelas andarem e às vezes correrem de luas gigantes. As noites muito escuras traziam as nuvens de vagalumes. Pisca aqui, pisca ali num rastro de puro encantamento” (*Histórias da Preta*, 2010, p. 5).

A arquitetura para pequenas historietas ajudou o projeto. O trabalho com a ilustradora Laurabeatriz foi acompanhado de perto sob a elegância das relações com o autor, por parte dessa editora. Eu levava ao seu atelier fotografias, revistas, esculturas que embasaram a narrativa visual. A imagem que sai da periferia para o centro da capa foi a última prancha a ficar pronta. Lembro de dirigir a atenção para que as narinas, lábios, cabelo não fossem branqueados. E, principalmente, a cor da pele acabou sendo a minha real, assim como o olhar retirado de uma foto de quando eu tinha uns 9 anos.

Após esse texto, muitos outros lançamentos vieram. Da altura atual, eu vejo o conjunto como exercícios de responder questões antropológicas complexas desembaraçadamente. Privilegiar o saber próprio da área para perceber o mundo, e esse sempre foi o desafio, precisava encontrar a ludicidade apropriada à faixa etária parâmetro para recebê-la. Além da matemática para alcançar uma linguagem de fácil acesso apropriada à sensibilidade, é confrontar o clichê. No mais, é a existência a articular a palavra numa autoria. A dimensão informativa não impede a literária e muito menos está dela apartada.

O encontro com ilustradores para dividir as propostas, alguns preciosos, passam pelo crivo da leitura de imagens, atenta a inadequações. Quando é possível, pois depende da editora colocar em contato, do artista ser aberto a sugestões, do tempo

para o fechamento permitir. Não obstante, a interpretação do texto para os desenhos e projetos gráficos respeita a fase de criação, sempre. Algumas obras tiveram um quê de magia ou sintonia. É o caso d'*O fio d'água do quilombo*. Sem trocar uma palavra, o resultado se integrou à concepção extraordinariamente, superando expectativas.

O espelho Dourado (Peirópolis, 2003), nas mãos de Taisa Borges, hoje premiadíssima, mas na época iniciante para com livros infantis, é uma joia preciosa. A concepção apresentava uma África e uma princesa do continente. Eu desejava contrapor a assídua galeria de misérias africanas dos acervos. Fui buscar, então, a sociedade achanti do noroeste africano, o povo do ouro, uma realidade para inspiração. A área geográfica permite retroceder até o antigo reino de Wagadu, de onde descende a identidade moderna da etnia achanti no atual país de Gana. A solução para as dimensões da temporalidade está numa estrutura na qual um pescador navega, nunca aporta mas às vezes mergulha ou pesca, não peixes e sim histórias. A fórmula consegue incorporar elementos do repertório cultural em torno daquele rio, em particular. Nesse caso, o processo chegou a duas narrativas paralelas; uma acompanha o Pescador e a outra, o repertório local de uma antiga princesa. Havia, ainda, o conteúdo de uma crença achanti segundo a qual o mundo dos ancestrais e dos vivos são idênticos, um espelho do outro. Os textos paralelos desafiaram soluções gráficas.

A ilustradora trabalhou com metais alusivos ao ouro presente na redação. Ela pesquisou o reduto cultural singular e trouxe para a composição tecidos achanti, as esculturas e outros mais embasamentos visuais. A editora bancou o projeto, não economizando no tipo de papel dourado selecionado. A orelha podia ser destacada, virando um espelho, o que auxiliava na elaboração do eixo temático principal. E como, na época, não havia acesso como atualmente para o aspecto informativo, criamos uma seção-Brincáfrika- interativa com performances de ler, escrever, criar duplicidades com o espelho. Inventamos um jogo de memória para os nomes dos mais de cinquenta países do continente, trabalhando a percepção de sua diversidade. O jogo lógico-matemático que os achanti nomeiam Owore aparecia numa das atividades interativas, assim como a de conseguir desenhar o padrão do tecido kentê. Enfim, a ludicidade e o informativo foram, assim, um o espelho do outro.

Oferecer conteúdos para o imaginário administrando editoras, livrarias, adoções, passava pela qualidade gráfica, o que auxiliou, eu acho, na inversão cultural necessária para a rerepresentação dessa origem negro-africana. Além da denúncia do que não fazer, era importante mostrar caminhos para esse fazer.

No meu processo de escrever sobre o continente, vingou uma nova concepção. Ao invés do sobre a África, conversar com as Áfricas. *A semente que veio da África* fixou um único elemento, uma árvore representativa do continente e diferentes pontos de vista sobre essa. Cada livro é uma pesquisa de conteúdo. Embora os temas que se tornam

conhecidos produzam muito dados e indicações que auxiliem a elaboração, é o mínimo que entra para menção. E eu já arquivei material sobre a mesma árvore que vai recebendo nomes diferentes – baobá, embondeiro, barriguda –, dependendo do lugar onde nasce. Mesmo assim, eu convidei Mário Lemos, de Moçambique, e Georges Gneka, da Costa do Marfim, para comporem o conceito dos distintos pontos de vista. Cada qual trouxe provérbios inspirados na planta, jogos lógico-matemáticos a partir da semente do fruto, a narrativa oral transcrita nos contos. A obra mediará desdobramentos que apontassem a perspectiva filosófica, ética por meio das regras do jogo, a arte dos tabuleiros. Enfim, mediar um processo de produção de conhecimento acerca da densidade humana presente em cada um desses ângulos peculiares. A mim coube pontuar que a semente africana veio para o Brasil e brotou em várias cidades, uma metáfora para a relação entre os dois lados do Atlântico. A visualidade deixei a cargo da artista e intelectual respeitadíssima no continente Veronique Tadjó. O projeto virou um grande abraço.

O especialista em “literatura afro” e a legislação

O leitor, o autor e o especialista são, aqui, categorias genéricas auxiliares para as facetas propostas neste ensaio. Como as representações, essas resultam, sempre, de contextos a serem observados milimetricamente em suas várias nuances. Mas, a perspectiva de relacionar uma política pública com a legislação que define diretrizes educacionais e integra uma histórica ausência relacionada ao conteúdo África, a questão das obras selecionadas para as bibliotecas pelo poder público, entra na agenda.

Quem seleciona os acervos para as bibliotecas o faz baseado em inúmeros critérios. Vamos considerar apenas os que buscam fundamentações em análises especializadas na esfera infantil e juvenil. Tais bases analíticas podem abastecer ou desmontar pensamentos hegemônicos numa cadeia sem fim de controvérsias. Mas de fato, a legislação que chama o olhar para o conteúdo África e seus correlatos deixou o rei nu. Com a quebra do paradigma, a invisibilidade ou a inadequação passou a ser notada, exibindo não serem isentas perante as relações raciais no país.

Se os padrões de beleza e verdades são modificáveis diante de contingências de poder, a análise crítica tem sua potência. Exemplo disso é a bandeira da Biodiversidade. O conceito incerto vai fazendo sentido para muitos lugares do planeta, problematizando as consequências de um capitalismo globalizado que impõe o gosto na atividade da leitura. O principal argumento, nessa conexão, considera os produtos submetidos a estratégias de marketing e vendas fenomenais uma forma de extermínio ao derrubar todos os elos regionais da cadeia de produção. A prática é uma espécie de censura para a expressividade diversa. E a diversidade no mundo tem sido uma importante causa e o principal desafio para o convívio civilizado.

Os programas de aquisição de obras em âmbito federal, estadual e municipal se veem às voltas com as denúncias teóricas, a reivindicação de segmentos sociais para se ver representado no centro e não mais na periferia do cenário editorial. Esse é um fenômeno que acompanha o intrínseco processo de democratização no país. A política pública carrega consigo a questão da legitimidade, do consenso na partilha de direitos na comunidade que os reivindica. Isto quer dizer que a seleção deve ser legítima. Por sua vez, as discussões em torno da qualidade literária das obras caminham lado a lado. O problema é que o selecionador e o especialista se não conheciam o debate racial, está cada vez mais difícil negligenciá-lo. A série de políticas públicas específicas também vem ampliando a presença especializada advinda de dentro dos movimentos que buscam alçar para cima os historicamente abaixo. Os argumentos das ruas pressionam os da universidade cujas áreas afins se encontram na área de Educação e na disciplina de pedagogia.

O afro-brasileiro do Nordeste não quer mais importar a produção do Sudeste. Ele tem a riqueza regional para experimentar olhares *sui generis*. E assim, por todos os cantos, o impasse entre produção e legitimação da produção se enfrentam, constituem alianças e dão fôlego à dinâmica. Não é suficiente publicar um trabalho. Há todo um circuito que o leva a ficar conhecido e desejado por aqueles que escolhem o livro.

O *Histórias da Preta* (1998) recebeu o Prêmio José Cabassa e Adolfo Aizen da União Brasileira dos Escritores (1999), foi selecionado pela FNLIJ e FBN para o Brazilian Book Magazine Publishing Co., tendo recebido o Selo Altamente Recomendável na categoria informativo. Também as resenhas, na grande mídia, foram favoráveis. A visibilidade e a qualificação lhe outorgaram uma sobrevivência de leitores por já quase 20 anos. Mas, ele não tem um histórico de compras públicas por grandes tiragens. A força de seu percurso inicial pode ser dimensionada pelas adoções por escolas privadas. Mesmo antes da Lei de 2003. A venda em livrarias impulsionada pelas adoções estimulou os livreiros a tê-la em seus estoques. Uma das dinâmicas do racismo dessa cadeia produtiva era não se interessar por livros que trouxessem pretos marcados, autor e obra, como não vendáveis. O livreiro dispunha na prateleira, mas no último vão embaixo para as vistas.

A história mediada por uma casa editorial bem qualificada no meio educacional, de médio porte naquele momento, ajudou a personagem a chegar garbosa e destacada em muitas vitrines. Fica nítido que a editora, o livreiro, a divulgação, a imprensa assumindo a matéria, a legitimam, promovem um ponto de vista e o colocam à disposição para a escolha do leitor. Por sua vez, o convite das unidades escolares para dialogar com os alunos se torna frequente, estando o grupo bem preparado no conhecimento da criação. Portanto, no meu caso, foi a escola particular quem primeiro validou a proposta literária e atentou para a formação dos educadores na matéria. Ela quer cumprir a Lei e vai buscar como fazer para cumpri-la. O paradoxo estava na quase totalidade de ausência de alunado negro-afrodescendente. Embora haja uma classe média negra crescente. Mas a grande maioria está na escola pública.

O livro no Brasil é caro. A mediação das bibliotecas públicas é imprescindível ao projeto de uma sociedade leitora, assim como a formação do educador para acolher a importância da leitura. Entre o livro e o leitor há o especialista que faz a ponte entre os dois lados.

A luta para que os avaliadores das compras de governo incluíssem livros facilitadores do aprendizado que elimine racismos, é antiga. Cresceu colada nos diagnósticos dos movimentos negros que alimentam os debates, questionam os critérios envolvidos nas triagens, geram sensibilidade e empoderamento para os afro-brasileiros no circuito. Mas, há muito por fazer ainda.

A reflexão pode juntar outras duas pontas: a implementação da Lei 10.639/03 e as editoras. A legislação impactou a trajetória editorial na sociedade brasileira. Além de criar a necessidade de materiais de apoio para todas as escolas brasileiras, ela promoveu um aumento significativo das compras públicas com repertórios africanos e afro-brasileiros, o que atizou as publicações na direção do repertório.

Comigo aconteceram contatos mais assíduos sondando o interesse em reescrever lendas africanas. É muito fácil roubar um repertório nativo, cobri-lo com uma adaptação e ficar feliz. Eu já fiz adaptações que justificava pela beleza do texto. Mas, um dos tópicos de interesse que aprofundei ao longo do tempo versa sobre o processo de literalização da oralidade africana por não africanos (Derive, 2010). Por isso, a solicitação me pareceu muito semelhante à histórica entrada no Brasil das lendas africanas via Portugal, sem preocupação de identificá-las favorecendo a pasteurização da referência. Pior, a tradução cultural que retirava ou adaptava moralmente os sentidos e as formas narrativas. Porém, troquei a dispensa dos convites por tentar respondê-los. Foi tomando forma o entendimento da África como uma lenda para o Brasil. A ignorância acerca de suas diferentes realidades já propiciou a fase da *mama África*. Embora tenha sido importante como imaginário positivo, é uma alegoria etérea própria para idealizações de um paraíso perdido. Mas, e no século XXI? Quais as notícias que promovem a positividade a respeito do continente? Logo veio à mente, a figura de Mandela. Revisitei a linguagem das lendas e criei uma que trançava os dados biográficos da, então, lenda ainda viva. E qual Mandela? O Madiba e ainda criança. Da extensa biografia fui recolhendo elementos como o cuidar de ovelhas em sua terra natal, a travessia de trem pelo país e o enfrentamento da fera de pelo branco que devorava pessoas de pele negra. Outra lenda circundou a queniana, igualmente Nobel, Wangari Maathai, transformada na história da Visionária Menina Kikuiu. Nesses momentos eu cheguei a trocar e-mails com ela para resolver um detalhe das passagens de sua vida: o fruto managu que ela adorava. Pedi fotos e o nome científico para a ilustração não errar. Da abstração foi surgindo o livro. Identifiquei também a palavra griô, frequente e geralmente usada para contador de histórias no panorama brasileiro. A Língua do Griô é a terceira lenda, mas, dentro dela, o personagem conta duas fábulas. A quarta trata a arte africana como lenda.

Porém, a arte em ouro. O conto escrito por Rosa Maria T. Andrade traz a avó de uma brasileira narrando uma lenda da região de Gana. A questão dos gêneros literários não estava prevista inicialmente. Da mesma forma, a abordagem da lenda nascer do que se ouve por aí. O conjunto conseguia apresentar uma África contemporânea, evitando a reapresentação recorrente no passado. E como a inspiração vem da realidade, era uma oportunidade de mostrar como africanos resolvem seus próprios problemas superando a dependente e pedinte perdedora social. Processos assim são uma forma de quebrar automatismos na percepção da origem africana. O resultado – *Lendas da África Moderna* (2011) – permitiu a experimentação da linguagem em novas combinações temáticas. As ilustrações demoraram quase dois anos para ficarem prontas, mas o resultado é de muita sensibilidade pela artista negra Denise Nascimento.

Se a procura é apenas mercadológica, a resposta a ela não pode ser.

Para a dinâmica dos programas públicos, entre 2003 e 2013, dos oito títulos inscritos em PNBEs, seis foram selecionados. *O espelho dourado* em 2005, *A semente que veio da África* em 2006, *Benjamin, o filho da felicidade* em 2009, e *Lendas da África moderna* em 2012. Em 2013, *O fio d'água do quilombo* entrou para o acervo do PNBE temático. *O marimondo do quilombo* foi selecionado para o PNLD alfabetização na idade certa, em 2015. As ilustrações de Rubem Filho o levaram a ser um dos finalistas ao Jabuti 2015. Nesse 2016, o livro *Olelê, uma antiga cantiga da África*, de autoria de Fábio Simões, no qual participo como organizadora, entrou no Catálogo da FNLJ para a Feira de Bolonha.

O material de apoio para o trabalho com o imaginário pode estar na escola pública. Mas, há que se pontuar o preconceito diante dos acervos selecionados pelas instâncias públicas. Uma experiência recente com a formação de educadores da rede municipal paulistana me proporcionou a oportunidade de acompanhar o projeto *Leituraço* (2015, p. 16), voltado, especialmente, para a literatura “afro”. Participei, inclusive, da primeira seleção dos títulos. Interessada em conhecer o pensamento em torno do material específico, constatei algumas das dinâmicas presentes nessa recepção. A proposta previa que o educador lesse para os alunos, livros com personagens ou autorias afrodescendentes durante uma semana. A atividade requeria o levantamento dos livros disponíveis, conhecê-los previamente, discutir as escolhas com o grupo de educadores para a realização da tarefa. Porém, os depoentes confessaram nunca ter parado para pensar num tipo de livro segmentado. Outros reconheciam existir o material, mas tinham medo e, por isso, evitavam apanhá-los para atividades.

Esse afastar está diametralmente vinculado aos destratos por correntes evangélicas que se impõem no ambiente educacional. Há realidades na rede em que livros podem ser excomungados, desenhos animados como Kiriku ou cantar parabéns são proibidos. A participação das crianças em atividades com o repertório é, muitas vezes, impedida pelos pais. Nessa atmosfera, o *Leituraço* sofria alguma rejeição, alimentando

o discurso da condenação da obrigatoriedade da iniciativa. No entanto, a oficialidade da proposta funcionava como uma espécie de autorização e cumplicidade junto aos interessados em desenvolver o plano proposto.

Surpreendentemente, a adesão foi se tornando maior e mais aguerrida. A tendência fortaleceu a troca de opiniões. No detalhe, os relatos dos encontros com esta ou aquela história trouxe a mudança com pareceres da simpatia pela categoria. A vivência de ler, discutir e contar indicou caminhos para a superação de preconceitos e a repercussão em rede se tornou condutora da questão pelos resistentes a ela. A grande escala, ou seja, a proposta para todas as escolas, possibilitou o toque, o tato, a troca e o desmanche de prevenções infundadas quanto à qualidade literária das obras. Do episódio posso afirmar que o livro no acervo não significa que o cenário esteja aberto às produções. A “literatura afro” enfrenta dificuldades maiores no empenho geral de formar leitores. Se não adianta formar leitores com livros racistas, menos ainda educadores que desconhecem os afro-acervos.

O especialista tende a renegar a qualidade literária dos escritos afro-brasileiros. Mesmo o escritor negro Joel Rufino, que foi indicado mais de uma vez ao prêmio Hans Christian Andersen, ou a produtividade de Rogério Andrade Barbosa, ambos pioneiros, são exceções e merecem muito mais estudos. O reconhecimento desconstrói prevenções. O meu *A semente que veio da África* recebeu uma sensível resenha da especialista Maria Zilda da Cunha (2006), o que fez diferença em minha e na vida da obra.

Embora me atenha aqui a alguns dos assinados por mim, as livrarias ofertam títulos com o repertório numa quantidade infinitamente maior do que a existente em 2005, quando comecei a publicar. Boas livrarias têm um espaço onde o agrupa, dando maior visibilidade aos títulos no assunto. Mas o ponto de vista de escritores(as) negro-afro-brasileiros(as) pode ser mais bem integrado. As editoras, a grande maioria, preferem traduzir as obras por supor que a qualidade gráfica para os conteúdos facilita a aceitação dos educadores, levando-os a superar preconceitos responsáveis pelo distanciamento, pelo exílio do assunto. Mas a mesma qualidade pode eleger pontos de vista das diferentes regiões de brasilidades intocadas.

Aproximar a África dos leitores brasileiros sem torná-la exótica é um alerta constante. Assim, o literário, a rede de produção, de avaliação, de formação de opinião, de escuta política que institui a legislação, se encontram num mesmo lugar: o do leitor.

Pós-fatos

Enfim, as muitas pontas da paixão pelos livros vão acrescentando fios narrativos na área literária. O breve quase memorial apenas dimensiona um pouco do que minha bibliografia vem arquitetando nesse circuito.

Referências

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de (2001). *Racismo e anti-racismo na literatura infantojuvenil*. Recife: Etnia Produção Editorial.

BETTELHEIM, Bruno (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CUNHA, Maria Zilda da (2006). Plantar e colher histórias: ressonâncias lúdico-reflexivas de *A semente que veio da África*. *Via Atlântica*, n. 9, p. 281-285. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/viewFile/50062/54191>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

DERIVE, Jean (2010). *Oralidade, literarização e oralização da literatura*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.portaldepoeticasorais.com.br/site/textos/Oralidade,%20literariza__o%20e%20oraliza__o%20da%20literatura%20site.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GONÇALVES, Ana Maria (2010). “Não é sobre você que devemos falar”. Disponível em: <http://www.idelberavelar.com/archives/2010/11/nao_e_sobre_voce_que_devemos_falar_por_ana_maria_goncalves.php>. Acesso em: 20 out. 2017.

LIMA, Heloisa Pires (2010). De personagem a editor: vozes negras na literatura infantojuvenil. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 18, p. 43-56.

LIMA, Heloisa Pires (2011a). A reportagem do racismo. *Observatório da Imprensa*. 11 out. 2011. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/caderno-da-cidadania/-areportagem-do-racismo/>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

LIMA, Heloisa Pires (2011b). O desenho do racismo a brasileira. *Observatório da Imprensa*, edição 632. 08 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/o-desenho-do-racismo-a-brasileira>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

LISBOA, Andreia. *Representação afrobrasileira em paradidáticos*. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafro/data1/artigos/artigoandreialisboa.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

LOPES, Martha (2011). Tia Nastácia tem “leite do folclore”. FOLHA ONLINE, *Folhinha de São Paulo*, São Paulo. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/folhinha/2011/04/903242-tia-nastacia-tem-leite-do-folclore.shtml?mobile>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahim (1990). *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC) – Departamento de Políticas Educacionais (DPE).

POPPOVIC, Ana Maria (1977). Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 21, p. 41-46.

ROSEMBERG, Fúlvia (1980). *Análise dos modelos culturais na literatura infantojuvenil brasileira*. v. 1-9. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

ROSEMBERG, Fúlvia (1985). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.

ROSEMBERG, Fúlvia (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros: uma revisão da bibliografia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

Vozes em desalinhamento: a representação de personagens negras nos contos infantis contemporâneos

Dalva Martins de Almeida⁶

Literatura infantil na contemporaneidade: alargamento de margens

No panorama contemporâneo da literatura nacional, é sensível a mudança nos modos de conceber a produção literária para crianças e jovens. Essa mudança, que data do início dos anos 1970, foi marcada pelo advento do chamado *boom* da literatura infanto-juvenil brasileira, que se deu graças ao fortalecimento do setor editorial, à ampliação do acesso escolar e ainda ao apoio governamental através de programas de incentivo à leitura.

As décadas de 1970 e 80 marcaram essa transformação, que foi observada também no meio acadêmico, na inclusão da discussão sobre a literatura infantil como disciplina. Vale ressaltar que os contos infantis, anteriores ao período citado, primavam pela educação através da transmissão de valores e comportamentos desejáveis. O adulto educador se colocava como autoridade em relação à criança, ao contrário do que se busca hoje: a ruptura de paradigmas, novas temáticas e novas linguagens.

Nelly Novaes Coelho assevera que novos elementos são recorrentes nos contos infantis, tais como a problematização da linguagem, questionamentos sobre a nova óptica para pensar as relações eu-mundo, a fusão de linguagens engendradas pelos multimeios de comunicação (Coelho, 2000, p. 137). Essa nova postura reflete-se em uma nova maneira de conceber a sociedade, de valorizar minorias e na constituição de novas identidades. Ao que parece, esse lugar situa-se historicamente nas fronteiras do sistema mundial colonial/moderno, e favorece a articulação do pensamento liminar que critica a colonialidade do saber. Ou seja, o pensamento liminar, ao deslocar o campo de produção cultural, valoriza as histórias locais.

Essa postura de alargamento dos espaços discursivos favorece o surgimento das discussões em torno da constituição de novos sujeitos. Em se tratando da literatura infantil, a possibilidade de mudança na forma de conceber a criança como sujeito é paradigmática.

⁶ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

Por sua vez, Bourdieu desenvolve o conceito de campo cultural no âmbito estético, literário, filosófico e intelectual, apontando para a ruptura da hegemonia da produção cultural, de caráter incessante e contínuo, cujo valor deve romper a barreira do fetiche, passando pelo ontológico e consolidando-se no campo histórico. (Bourdieu, 1992, p. 325). Segundo o autor, o verdadeiro assunto da obra de arte é a apreensão do mundo. Igualmente, ele apresenta o conceito de *habitus* como princípio de estruturação social da existência temporal, e das antecipações de onde se constrói o sentido do mundo (Bourdieu, 1992, p. 364).

Além disso, Bourdieu reflete sobre a necessidade de se introduzir no campo de produção a emergência do artista “no sentido moderno do termo” (Bourdieu, 1992, p. 325), não mais um artista como criador inciado⁷ do século XIX, mas socialmente instituído como criador. Em outras palavras, a discussão em torno do campo de produção oferece fissuras que devem ser preenchidas. O reconhecimento desses espaços pode incluir a discussão em torno do pertencimento social, autonomia e valor do artista (Bourdieu, 1992, p. 325-326).

O elo entre as discussões do pensamento liminar e campo literário amplia os horizontes no estudo da literatura infantil contemporânea, ao evidenciar o deslocamento e a conquista de espaços de visibilidade em termos de produção cultural, fruto de uma discussão maior na qual devem ser incluídos os estudos de Stuart Hall, que identifica nos países periféricos, questões culturais ligadas à etnia, ao gênero, à classe e à nacionalidade.

O estudo social pós-colonial implica, nesta nova literatura infantil, a possibilidade de identificar a diversidade de temáticas nas publicações mais recentes, onde o Brasil rural cede lugar ao Brasil urbano; onde a criança passiva, objeto, tem seu espaço de voz, é crítica e participativa. Novos gêneros, novas explorações gráficas e maior intertextualidade são recorrentes na produção literária para a infância.

Peter Hunt reflete que a produção de sentidos como temática deve ser evidenciada nos livros infantis, sobrepondo-se ao mero didatismo e à educação moral como estratégias de formação da criança. O autor enfatiza a riqueza da literatura infantil como gama de possibilidades para o desenvolvimento das crianças-leitoras e critica posturas de dominação por meio da leitura (Hunt, 2011, p. 39).

Essa preocupação em torno da leitura como produção de sentido pode-se aliar às discussões de Coelho em torno dos paradigmas emergentes no trato da Literatura Infantil Contemporânea, pelo quadro dos códigos que ela sugere como indicadores de mudanças nos temas abordados nos livros infantis:

⁷Para Bourdieu (1992), o criador inciado parte da conceituação ideológica do século XIX, que na visão essencialista, detinha o valor da obra pelo valor do artista.

No processo de transformação dos valores de base da sociedade, o novo ensino vê-se investido de uma dupla tarefa: transmitir a Tradição, no que ela conserva de válido, e incentivar a invenção do novo que rompe com a herança recebida. Por outro lado, a literatura para os novos, necessariamente, precisa usar um código linguístico, narrativo, ideológico, etc., que seja acessível à compreensão do pequeno leitor. E, no caso de toda experiência humana inaugural, inevitavelmente, sua manifestação primeira se faz em linguagem obscura, elíptica, ambígua (Coelho, 2000, p. 136-137).

Dentre os paradigmas tradicionais e emergentes postos em confronto por Coelho (2000), destacamos para este estudo: o sistema social, o sistema moral, a criança e o individualismo.

Os paradigmas tradicionais do individualismo estão sempre pautados em verdades absolutas, numa sociedade patriarcal, pragmática e capitalista. Em contraponto, os paradigmas emergentes visam uma individualidade consciente de si e de sua responsabilidade perante o outro.

O paradigma social tradicional baseia-se na hierarquia de classes, no contexto familiar organizado em torno da autoridade do homem, enquanto o sistema religioso é baseado na verdade única. O paradigma social emergente observa a desagregação das antigas hierarquias. Ele parte de um sistema moral tradicionalmente voltado para os dogmas em direção à ausência do certo e do errado, ou maniqueísmo: bem e mal.

As narrativas infantis deslocaram a representação da criança. Tradicionalmente tida como um adulto em miniatura, ela passa a ser vista como um ser em formação nas narrativas atuais, cujo potencial deve desenvolver-se em liberdade, com mediação. O conceito de alteridade passa a fazer parte do universo apresentado ao pequeno leitor (Coelho, 2000, p. 138).

Essa alteridade sobre a qual reflete Coelho comporta uma preocupação no campo ideológico, na maneira de ver o outro, de ver o protagonismo infantil como potencialidade e promessa, como lembra Fúlvia Rosemberg (1985, p. 25). Esse modo de figuração do protagonismo infantil, favoreceu-se da ampliação da produção literária feminina que pôde contemplar o delineamento da conquista de espaços e das vozes, historicamente silenciadas e subalternizadas, como afirmou Spivak (2010).

Escritura feminina de mãos brancas e de mãos negras

Imbricadas discussões socioculturais foram impulsionadas pelo movimento feminista, que interferiu em tantas outras discussões ao propor a ruptura com o cânone literário de predominância masculina. Essas discussões são representadas na luta e conquista por espaços de expressividade na escrita da mulher, com o claro intuito de fazer emergir a discussão do espaço de voz das minorias, de marginalizados, incluindo escritoras negras e, por que não dizer, a literatura infantil.

É importante avaliarmos o potencial ideológico que porta o termo *minorias* que está em discussão. Chaves (1970) afirma que o termo *minorias* está relacionado a grupos cujas características não se limitam à questão quantitativa em relação a um grupo superior, mas por estar ligado a facetas básicas nas inter-relações *maioria-minoria*, em que há uma relação de subjugação de um grupo em favor de outro.

Tais reflexões nos fazem ver que o espaço de produção cultural é tensionalmente dominante. Spivak (2010, p. 75) conclama os subalternizados à resistência aos mecanismos de poder e à desaprendizagem da consciência subalterna. Ela ainda adverte sobre as estratégias que a escritora deve arregimentar para não se deixar silenciar, reivindicando espaços de escuta.

A tarefa árdua de fazer-se ouvir pode-se atrelar ao que observa Elaine Showalter, quando lembra que na primeira metade do século XX as críticas feministas vagavam pelo território selvagem, e que nele estava localizada toda a teoria literária de dominação masculina. A autora identifica a existência de importantes elementos ou marcadores que provocam diferenças entre as mulheres, inclusive como escritoras: classe, raça, nacionalidade e história.

É possível considerar que a literatura das minorias pode ser territorialmente representada pelos círculos intersecutivos de Ardener, estudados por Showalter, cujo espaço reservado ao grupo silenciado das mulheres é um espaço inferiorizado. O discurso das mulheres brancas está situado em dois espaços: dentro e fora da tradição masculina. É preciso intervir, é necessário encontrar o lugar cultural da identidade feminina.

Este território de subcultura envolve tanto escritoras brancas quanto escritoras negras, embora em proporções também desiguais. Mescladas a esta discussão de pertencimento ao campo literário podemos situar Ana Maria Machado, pintora, jornalista, escritora e editora; e Nilma Lino Gomes, pedagoga, doutora em sociologia e antropóloga. Imprescindível para esta análise é compreender os espaços de onde cada uma escreve e que tipo de personagem fez surgir com suas experiências.

A quantidade de interditos enfrentados pelas mulheres negras, no que tange à criação de textos literários, é maior que aquela que pesa sobre as mulheres brancas, uma vez que os preconceitos se somam. Como apontam Gilbert e Gubar (1979), a escritora enfrenta uma ansiedade de autoria, uma vez que lhe falta uma tradição cuja herança ela possa reivindicar, e essa tensão é ainda mais sentida pela escritora negra, que tem ainda menos precursoras a que possa se referir.

A escrita de Machado vem desse espaço tensional. Poetisa e escritora são termos que segundo Norma Telles, podem ter sentido pejorativo. Essa teórica considera que a literatura feminina é um palimpsesto por esconder ou obscurecer significados mais profundos (TELLES, 1992, p. 46-47). Telles afirma que “os silêncios cercavam e cercam o patrimônio cultural das mulheres. Cada nova geração precisa refazer os passos e retomar os caminhos” (Idem, p. 50).

Esta reflexão cabe na compreensão da atividade das autoras sobre as quais estamos debruçados: tanto Machado quanto Gomes buscam romper com paradigmas, em tempo e espaços diferenciados. Machado escreveu o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, na década de 1980, após uma brincadeira que fazia com sua filhinha, que usava uma fitinha na cabeça, para identificá-la como menina, pois era um bebê careca. Sempre lhe repetia: “*menina bonita, do laço de fita, quem te fez assim tão branquinha?*”. Por sugestões familiares, que viam cotidianamente aquela cena, ela escreveu a história mudando a personagem para menina “preta”, para fugir das conhecidas meninas brancas dos contos infantis.

Por sua vez, Nilma Lino Gomes fala de outro lugar, do círculo que se desenvolve na periferia. Zilá Bernd (1992, p. 268) traz a questão de que a escritura negra não está vinculada estritamente ao critério cor e raça, mas em termos de atitude, de ocupação da temática como categoria, o que ainda é uma questão controversa, pois variará do espaço geográfico ao qual pertence o autor.

No Brasil, Bernd afirma:

a apelação “literatura negra” corresponde, ao contrário, a uma reivindicação de alguns escritores que concebem a prática da escritura literária como o espaço propício à enunciação do esforço de recuperação de uma identidade negra em crise após vários séculos de sistema escravagista. Contudo, se de acordo com o que afirmamos acima, o conceito de Literatura negra não deve atrelar-se nem à cor da pele do autor, nem à temática utilizada, qual seria o elemento que lhe conferiria especificidade? (Bernd, 1992, p. 269).

A autora responde à questão afirmando que o que confere especificidade à literatura negra está na categoria discursiva, ou na emergência de um eu anunciador que se quer negro (Bernd, 1992, p. 269). Tais considerações são importantes para compreendermos a escrita negra de Gomes. Igualmente, precisamos recorrer a Eduardo de Assis Duarte (2000) para ampliar esse conceito.

Duarte assevera que não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessária a assunção de uma perspectiva e, mesmo, de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda a problemática inerente à vida desse importante segmento da população.

Esta assertiva de Duarte recoloca a discussão quanto aos espaços ressignificados da literatura negra, cujos fundamentos devem partir do discurso do negro enquanto sujeito histórico, rompendo com os paradigmas arquitetados pela parcela branca da população. A literatura negra representa a emergência de uma voz negra. Nesses termos, pode ser observado em Gomes o seu engajamento na busca por significados na literatura negra.

Dialeticamente, Gomes produziu um texto de outro lugar, bem como de outro espaço, diferenciado do de Machado. *Betina* é uma personagem que vai desenvolvendo-se da infância à fase adulta, como em um romance de formação. Uma personagem que recebe a orientação da avó e se torna um ser humano engajado com sua comunidade, consciente de suas origens. O elo com a avó pode ser a metáfora da importância de reconhecimento de suas origens, de seus ancestrais.

Machado, por outro lado, propõe uma personagem dentro dos padrões da narrativa tradicional, de que trata Coelho (2010, p. 154-156), marcada por elementos como, por exemplo, a técnica da repetição, ilustrada pela personagem do coelho que repete a todo o momento a mesma frase: *Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?* É claro que sendo obra literária voltada para crianças, esse recurso tem a justificativa de atender aos anseios de antecipação da criança, no desenvolvimento da sua psique, da imaginação. O que a escritura negra, por sua vez, traz de renovação no campo evidenciado aqui?

Em *Betina*, a narração imprime um tom de realidade:

Quando a avó terminava o penteado, dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, um rosto redondo e bochechas salientes, cheia de trancinhas com bolinhas coloridas nas pontas (Gomes, 2009, p. 8).

As imagens que essa cena produz são recheadas de significação e podem promover uma longa e profícua discussão em torno do ser e estar negro, visto que os processos de visibilidade e autoconsciência estão bem representados. É a essa profundidade que talvez se refiram os teóricos da literatura negra. Contudo, não basta somente trazer a temática, mas sim a responsabilidade de promover um discurso literário como prática que favoreça a construção cultural de um grupo marginalizado.

Betina e Menina Bonita: histórias (des) iguais

Das mãos da negra e das mãos da branca saltaram personagens negras. A primeira é *Betina*, protagonista da história, que tem uma presença como sujeito ativo em todas as cenas. Dialoga sempre com sua avó em torno de todos os assuntos. Ela é uma criança protegida e com voz. Os momentos das conversas são marcados pela tradição oral, tão comum na cultura negra, espaço de transferência e aprendizagem:

– Adorei essas, vó! Ficaram ainda mais diferentes! (Gomes, 2009, p. 8).

Durante o trançar dos cabelos, avó e neta trançam seus destinos, reforçam a presença da ancestralidade como lugar de discussão da identidade e do pertencimento. Assim, essa situação social pertinente confirma que famílias negras educam os filhos coletivamente. A presença das avós é necessária na criação das crianças. É uma realidade recorrente.

Embora a menina fique o tempo todo com a avó, a presença da mãe é sentida. Não somente da mãe, mas de várias pessoas de grupos sociais diferentes. O que chama a atenção é a delicadeza com que a narradora descreve a passagem do tempo e o crescimento físico e moral da menina: na escola ela reproduz sua aprendizagem familiar:

Na escola, a professora comentava:

– Uai! Já mudou de penteado de novo, Betina. Essa menina é mesmo impossível!

Betina sorria com suas bochechas salientes e respondia, orgulhosa:

– Foi minha avó quem fez.

Betina foi aprendendo a trançar e com o passar do tempo tornou-se uma pessoa importante. Tornou-se uma cabeleireira engajada. Seguiu os passos da avó, que a essa altura já tinha ido morar com os ancestrais e havia deixado um legado: a força e a coragem dos antepassados que deixaram a África, mas que ainda permanecem na memória.

– Quem são os ancestrais, vó? Ih! Acho que já sei. É gente morta, né?

– Mais ou menos, querida! São pessoas que nasceram bem antes de nós e já morreram. Algumas nasceram aqui mesmo no Brasil, e outras viviam numa terra bem longe, chamada África. Elas nos deixaram ensinamentos e muita história de luta. A força e a coragem dessas pessoas continuam até hoje em nossas vidas e na história de cada um de nós (Gomes, 2009, p. 12).

A passagem de tempo é um elemento rico em significações na narrativa e confirma o elo de ligação de lugares distantes, Brasil-África, de idades distantes, avó-neta, de momentos especiais na vida: infância-velhice.

Em *Menina bonita do laço de fita* a história gira em torno da admiração de um coelho branco que se inquieta com o segredo da menina em *ser tão pretinha*. A menina, alheia ao significado da questão, sempre inventa qualquer desculpa para responder ao coelho: *ora porque caiu numa tinta preta, ora por tomar muito café, ora porque comeu muita jabuticaba*. O coelho tenta de todas as formas ser também pretinho, mas não consegue.

Um adulto entra em cena para resolver a questão: a mãe da *Menina Bonita* esclarece que o motivo da menina ser pretinha é por causa da avó preta que ficou lá na África. O coelho mata a charada e busca uma namorada pretinha para ter filhotes também pretinhos.

Embora não desconsiderando a obra realizada por Machado, é importante refletir que ela fala de um espaço privilegiado: como escritora canônica. Porém, a época em que o livro veio a lume foi marcada pela ditadura, o que talvez não inviabilizasse a discussão da temática da etnia, mas ao que parece, dificultava este levante.

Ao contrário, o esforço em valorizar a beleza da menina negra está coligado ao que foi colocado anteriormente em relação à possibilidade de um novo pensamento liminar. Estas temáticas, convertidas em discursos, são comunicadas nas narrativas em estudo. Em *Menina Bonita do Laço de Fita*, nota-se a preocupação da autora, ao que parece, em narrar uma personagem alheia às suas origens negras de um lado; do outro, um coelho branco encantado com a “cor” da pele dela.

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 escura e 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, 1996, p. 3-4).

Importa para esse espaço de discussão a temática da etnia de forma ressignificada. Além desse ponto, a autora inaugura uma protagonista que foge do esquema escravagista na literatura, isto é, o sujeito que está sendo evidenciado corresponde à luta por representação das minorias e luta por espaço midiático que resgate a etnia negra começando na infância:

Do lado da casa dela morava um coelho cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava: – Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela... (Machado, 1996, p. 7).

A leitura possível desse encantamento do coelho pela *Menina Bonita do Laço de Fita* pode apresentar uma questão ambígua: apesar de ser negra, a menina é bonita. Pensando na época em que foi escrita, a temática da menina negra e bonita é um ponto favorável à iniciativa da autora. Contudo, ainda muito elementar para determinar as questões da etnia, do gênero e classe social. Entretanto, vejo com olhar enviesado que as questões eurocêtricas e hegemônicas são ainda pontuadas no discurso do *coelho* e no alheamento da *Menina*.

Pode-se observar na narrativa que a *Menina Bonita do Laço de Fita* não tem um nome, embora sua situação familiar seja bastante marcada: ela tem uma linda casa, uma vida confortável, vai à escola, ao balé, desenha, brinca... Uma menina negra pertencente à classe média ou alta.

Embora a temática do cabelo seja tratada com referências às ancestralidades africanas, a narrativa provoca um distanciamento quanto ao pertencimento. Há um estranhamento quanto à excessiva preocupação em relacionar a aparência da menina com seres inanimados, a meu ver.

Lembro aqui que Shohat, trazendo à discussão a representação das personagens negras ou indígenas no cinema americano, aponta erros etnográficos, que tem a ver com estereótipos, mas principalmente com a ignorância tendenciosa dos discursos colonialistas (Shohat, 2006, p. 294-296).

Por esta razão, observamos em Hall a identidade do sujeito na pós-modernidade, exaustivamente discutido na teoria social. Ele expõe que para se consolidar como sujeito fragmentado ou deslocado, o sujeito passou por três identidades importantes: o do Iluminismo, é um sujeito cartesiano, centrado e estabilizado; o Sociológico, um sujeito em comunhão com o Outro; e o Pós-moderno, que é um sujeito em construção, mobilização e com características de instabilidade (Hall, 2003, p. 10-13).

Ao refletir sobre a preocupação de Hall (2003) na busca da compreensão da sociedade e sujeito contemporâneos, as personagens que destaque não poderiam seguir trajetórias diferenciadas, porque para a caracterização dessas como sujeito pós-moderno, foi precisa a compreensão das condições socioeconômicas que determinaram a mudança e a descentração do universal e homogêneo, para a emergência e valorização das culturas nacionais, particulares e heterogêneas.

Os discursos que gotejam das narrativas aqui expostas são carregados não apenas por uma vontade do campo de produção cultural em atingir novos grupos de leitores, mas pela possibilidade de discussão da temática afrodescendente vista por prismas necessariamente diferenciados.

Então, as narrativas promovem protagonistas negras não servis, e isto é um avanço, principalmente por alavancarem discussões em termos de identidades culturais. E, no campo político, os sujeitos silenciados pela ausência de espaços discursivos podem subverter a ordem estabelecida e ainda perpetuada.

Os aspectos comuns entre *Menina bonita do laço de fita* e *Betina* são visíveis: meninas, negras, protegidas, de padrões de beleza aceitáveis. Revelam um Brasil que se diz sem preconceito, onde prevalece a igualdade. Porém, o que está implícito são os aspectos de representatividade: a Menina bonita representa que parcela da população de meninas negras? E Betina: quantas pessoas negras conseguem espaço e visibilidade na sociedade capitalista da qual fazemos parte?

O que aproxima as duas narrativas é o aspecto inacabado das discussões que elas podem suscitar. Ao analisar as representações dentro das produções literárias aqui estudadas, podemos aliá-las ao pensamento de Barthes (2009), quando afirma que a fala mítica não é uma fala qualquer; é um sistema de comunicação historicamente determinado, uma mensagem; não poderia por isso ser um objeto, mas um modo de significação ou forma. O autor analisa que sendo o “mito” uma fala, tudo pode constituir-se em mito, dependendo da maneira como é julgado e constituído o discurso. O que implica que o mito envolve o uso social (Barthes, 2009, p. 199).

Em que sentido as narrativas infantis aqui estudadas podem produzir discursos míticos? Como esses são representados?

Ao refletir sobre a tradição oral brasileira, Arroyo considera a importância dos velhos negros e negras que contavam histórias carregadas de mistérios, inventavam músicas e poemas com temas não apenas africanos, mas preocupavam-se em dotá-los de indicações cotidianas, a fim de prender a atenção das crianças. As crianças da época colonial estavam expostas a essa interação oral que se encontrava no Brasil pela confluência das correntes culturais assinaladas. (Arroyo, 2011, p. 45).

O ritual de trançar, enfeitar os cabelos não é mais um momento de vaidade, é uma aula de cidadania e pertencimento. Hunt (2011) assevera que a Literatura Infantil representa um laboratório de provas de importância para as teorias literárias. A intersecção do mundo do texto com o do ouvinte ou leitor é também um dos paradigmas subjetivamente atrelados na narrativa em estudo: as imagens proporcionam um entendimento e uma consciência de espaço geográfico importante na discussão de que a Literatura Infantil pode expandir os horizontes. Hunt assevera que por se tratar de literatura produzida para leitores supostamente inocentes, não significa que o texto seja em si inocente (Hunt, 2011, p. 37).

Penso na literatura como uma teia que foi tecida repleta de vazios. Esses espaços deixados são passíveis de preenchimento. Pode-se observar que a identidade é construída e representada na relação com o outro. Esse ponto une as visões de representação acima colocadas. A preocupação do projeto contemporâneo de editoração da Literatura Infantil vem caminhando e contribuído com quebras de hegemonias culturais, rompendo com discursos coloniais.

As relações de poder reveladas nos discursos das autoras demarcam a conquista do espaço diferenciado, mas não divergente, de cada uma. O que enriquece a literatura de mulheres e evidencia a literatura negra feminina. Ou seja: a literatura contemporânea sai ganhando.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony (2010). Race. In: LENTRICCHIA, Frank; McLAUGHLIN, Thomas. *Critical Terms for Literary Study*. Chicago: University of Chicago Press.

ARROYO, Leonardo (2010). *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. São Paulo: Editora da Unesp.

BARTHES, Roland (2009). O mito, hoje. In: _____. *Mitologias*. Trad. de Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 199-251.

- BERND, Zilá. Literatura negra. In: JOBIM, José Luís. *Palavras da Crítica: tendências e conceitos dentro da crítica*. Rio de Janeiro: Imago. p. 267-275.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes (1970). Minorias e seu estudo no Brasil. *Revista Ciências Sociais*, v. II, n. 1, Fortaleza. p. 149-168.
- COELHO, Nelly Novaes (2000). *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peiropólis.
- COELHO, Nelly Novaes (2010). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 5. ed. São Paulo: Manole.
- DUARTE, Eduardo de Assis (2008). Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 31, p. 11-23.
- GILBERT, Sandra M.; GUBAR, Susan (1979). *Infection in the Sentence: The Woman Writer and the Anxiety of Authorship*. Nova York: WA.
- GOMES, Nilma Lino (2009). *Betina*. Ilustr. de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza.
- HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HUNT, Peter (2011). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify.
- MACHADO, Ana Maria, (2011). *Menina Bonita do Laço de Fita*. 9. ed. São Paulo: Ática.
- MIGNOLO, Walter D. (2003). *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- ROSEMBERG, Fúlvia (2006). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.
- SHOHAT, Ella; STAM, Robert (1985). *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify.
- SHOWALTER, Elaine (1994). A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010). *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

TELLES, Norma (1992). Autoria. In: JOBIM, José Luís. *Palavras da Crítica: tendências e conceitos dentro da crítica*. Rio de Janeiro: Imago. p. 45-63.

Giros, cores e sons: a infância possível – “As luzes do carrossel”, em *Capitães da Areia*

Douglas de Sousa⁸

Introdução

Do que podemos chamar de primeira fase da produção romanesca de Jorge Amado, que compreende os romances de 30 encerrando em 1954, com *Subterrâneos da liberdade*, a temática da infância se faz presente em duas importantes obras de Amado dessa fase. A primeira, inicialmente, em *Jubiabá* (1935), com os meninos do morro Capa-Negro, e a infância pobre, precária, começando com o retrato infantil do protagonista Antonio Balduino, criança negra, sem pais, criado por uma tia com problemas de saúde e com a tutela do pai de santo Jubiabá. Podemos dizer que, nessa narrativa, Jorge Amado empreende os primeiros traços de um romance em que seu personagem vai da infância à fase adulta. Em outras palavras, temos as primeiras representações da infância no projeto literário do autor. Adiante, o esboço traçado em *Jubiabá* com o retrato da infância do negro Baldo, e de outras crianças do morro, é mais bem desenvolvido em *Capitães da Areia* (1937), narrativa cujos protagonistas são crianças/adolescentes do subúrbio de Salvador. Em *Capitães da Areia*, temos o desdobramento de *Jubiabá*, sendo este mote textual para aquele. Narrativas intimamente ligadas, não somente pela fase em que foram escritas, década de 1930, romances engajados de Amado e projeto de consolidação do autor no campo literário brasileiro, mas também imbricadas pela abordagem temática e a profusão dos enredos que se enlaçam e formam uma teia textual, espraiando-se de uma para outra. Essas narrativas guardam, como dito anteriormente, a temática da infância na literatura amadiana, evidentemente mais forte e bem desenvolvida nos *Capitães*, narrativa em que a trama passa pelo abandono e delinquência infantojuvenil.

Em *Capitães da Areia*, a infância de crianças do subúrbio de Salvador, suas aventuras, trapaças e artimanhas de sobrevivência, guiadas pelo líder do grupo, Pedro Bala, é a força maior do enredo. Narrativa de teor realista, os quadros da miséria urbana de Salvador, do descaso social, da falta de políticas sociais, à época, de amparo à infância e da proteção aos menores, demonstram como Jorge Amado, literariamente, constrói um universo ainda não percorrido no cenário da literatura brasileira, com suas crianças

⁸ Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

delinquentes. Tudo isso conduzido pela voz parcimoniosa e condescendente de um narrador que eleva os menores infratores à condição de heróis, poetas e verdadeiros conhecedores e donos da cidade, assim o narrador nos apresenta as crianças: “[...] Vestidos de farrapos, sujos, semiesfomeados, agressivos, soltando palavrões e fumando pontas de cigarro, eram, em verdade, os donos da cidade, os que conheciam totalmente, os que totalmente a amavam, os seus poetas” (Amado, 2001, p. 21).

Para além das carências materiais que os acometiam, essas crianças cresceram sem nenhum tipo de afeto, e cada um carregava consigo uma necessidade afetiva que ultrapassava a vontade de comer e de ter um teto seguro. Nisso procuravam diferentes refúgios na tentativa de suprir suas demandas. Em uma das passagens do romance, flagramos o Sem-Pernas, talvez o mais carente de todo o grupo, a sentir-se angustiado devido à falta de carinho:

[...] O Sem-Pernas recuou e a sua angústia cresceu. Todos procuravam um carinho, qualquer coisa fora daquela vida: O professor naqueles livros que lia a noite toda, o Gato na cama de uma mulher da vida que lhe dava dinheiro, Pirulito na oração que o transfigurava, Barandão e Almiro no amor na areia do cais. O Sem-Pernas sentia que uma angústia o tomava e que era impossível dormir. [...] (Amado, 2001, p. 39).

Para além dessas nuances que servem como pórtico a entrarmos e sermos conduzidos pela voz, enredo dessa narrativa amadiana, de longe *Capitães da Areia* é o romance mais vendido, conseqüentemente, o mais lido do autor baiano. E no centenário de nascimento do autor, em 2012, o livro ganhou sua primeira adaptação fílmica brasileira, realizada pela neta do escritor, Cecília Amado⁹. A respeito do sucesso de *Capitães da Areia* em vendagem, traduções e público leitor, elencamos três importantes fatores que contribuíram para esse fenômeno: primeiro, a universalidade do enredo, afinal, na década de 30 do século XX, vários países ainda possuíam menores abandonados, trabalho infantil, e descaso aos direitos da criança e do adolescente; segundo ponto é conferido à abordagem lírica de como a voz narrativa se pronuncia na urdidura textual, numa mistura de poesia e relato documental, sempre atravessados pelo lirismo e amor com que o narrador, onisciente, em terceira pessoa narra a história; e o terceiro, e talvez mais importante ponto, reside nas ações construídas, desenroladas, vividas pelos meninos do pelourinho soteropolitano, o que confere à narrativa um teor épico e aventureco empolgando o leitor a cada página, fazendo com que não se desgrude das histórias (plural) dos meninos anti-heróis.

⁹ Em 1989, uma versão do livro, no gênero minissérie, foi produzida e exibida pela Rede Bandeirantes, com direção de Walter Lima Jr. Porém, a primeira adaptação da obra amadiana para o plano audiovisual, consta bem anterior a década de 1980. É de 1970 uma produção norte-americana, com o nome de *The Sandpit Generals*, dirigida por Hall Bartlett. O filme do diretor Hall Bartlett guarda as particularidades de ter sido todo gravado em Salvador, mas com elenco de atores norte-americanos.

Até aqui nos detemos numa rápida análise (sobrevoo) do enredo da obra amadiana. Mas que infância possível é essa que se dá no romance mediante um contexto tão adverso e inóspito que esses garotos viviam no Brasil da década de 30, do século XX? De que maneira, Cecília Amado, no filme homônimo de 2012, recria a infância “possível”, pelo menos por instantes, dos capitães da areia que aqui elegemos e contemplamos como o ponto principal desse ideal de infância no romance?

De objeto a personagem: Azuis, verdes, amarelas, roxas e vermelhas... o velho carrossel e a infância possível

Azuis, verdes, amarelas, roxas e vermelhas, assim são descritas pelo narrador as luzes do velho Carrossel Japonês: “O grande carrossel japonês não era senão um pequeno carrossel nacional, que vinha de uma triste peregrinação pelas paradas cidades do interior naqueles meses de inverno [...]” (Amado, 2001, p. 54). O capítulo “As Luzes do Carrossel”, que descreve a chegada do carrossel japonês a cidade de Salvador, “depois de percorrer todas as cidadezinhas”, como diz o narrador, apresenta-se no romance não apenas como um objeto colorido, de luzes e sons, ou apenas como um objeto lúdico, mas como a possibilidade, que as crianças abandonadas – têm de um encontro com a infância, o lúdico e a transcendência do cenário de miséria que viviam. Mas antes que analisemos a cena do filme, que aqui cotejaremos com o romance, optamos por primeiro apresentar o carrossel, na narrativa amadiana, que assume um papel importante, afinal, um capítulo é dedicado à sua descrição.

No romance de Amado, o velho carrossel japonês – “[...] tinta que antigamente fora azul e vermelha e agora o azul era um branco sujo e o vermelho um quase cor-de-rosa, e de tantos pedaços que faltavam em certos cavalos e em certos brancos [...]” (Amado, 2001, p. 55) – já tinha servido, conta Nhozinho França, proprietário do carrossel, até ao bando de Lampião, agora ali, aportado naquela cidade, sendo visto e contemplado aos olhos do bando dos capitães da areia. As histórias contadas por Nhozinha França, sobre o bando de Lampião, cangaceiros livres, que faziam justiça com as próprias mãos, e oriundos de um quadro social tão próximo aos dos meninos abandonados, servia ainda mais como um fascínio e deslumbramento pueril nas mentes dos garotos. Nesse cenário, o que ainda mais os fascinava era a ideia real de poderem participar do brinquedo, de sentirem-se inclusos no giro de cores e sons, que nos sentimentos dos personagens, especialmente do Sem-Pernas, conforme o narrador:

[...] nunca haviam acolhido uma ideia com tanto entusiasmo. Eles muitas vezes já tinham visto um carrossel, mas quase sempre o viam de longe, cercado de mistério, cavalgados os seus rápidos ginetes por meninos

ricos e choramiguentos. O Sem-Pernas já tinha mesmo (certo dia em que penetrou num Parque de Diversões armado no Passei Público) chegado a comprar entrada para um, mas o guardo o expulso do recinto porque ele estava vestido de farrapos (Amado, 2001, p. 56-57).

A partir desse fragmento, o quadro de exclusão social, do preconceito de classe e do sistema que marginaliza os meninos é demonstrado no momento em que o personagem Sem-Pernas é impossibilitado, expulso do parque de diversões porque estava vestido de farrapos. Portanto, a ideia do carrossel era ainda mais distante para os meninos, daí o deslumbre e encanto dos garotos, possibilitados pelo convite de Nhozinho França de entrarem no brinquedo.

O capítulo dedicado à chegada do carrossel e ao deslumbramento das crianças abre uma fenda, em meio a uma narrativa violenta, realista, marcada por cenas de furtos, brigas, doenças e fome, para que o bando dos capitães da areia experimentasse o ideal de infância, a infância enquanto uma categoria socialmente reconhecida.

Sobre o contexto, aqui brevemente descrito, sobre a infância marginal dos capitães da areia, partindo primeiro do romance, do prototexto¹⁰ amadiano, Cecília Amado teve todo o cuidado em transcriar a passagem do carrossel do romance para a tela. Transposto para o cinema, o carrossel brilhante e colorido dos *Capitães da Areia* é reproduzido em uma cena que dura cerca de dois minutos. Nela, assim como no romance, podemos acompanhar a alegria e vibração dos meninos. Os cortes e acréscimos empreendidos pela diretora, se configuram na mudança de personagens, como o Sem-Pernas, principal personagem dessa cena, mas que no filme, no momento em que as crianças estão no carrossel, se encontra na casa de uma família rica, preparando-se para dar mais um dos seus golpes.



Figura 1 - O carrossel de Nhozinho França

Fonte: *Capitães da Areia* (2011). Direção: Cecília Amado. Imagens Filmes.

¹⁰ Entende-se aqui como sendo prototexto, o texto original, de referência.



Figura 2 - O carrossel em giros

Fonte: *Capitães da Areia* (2011). Direção: Cecília Amado. Imagens Filmes.

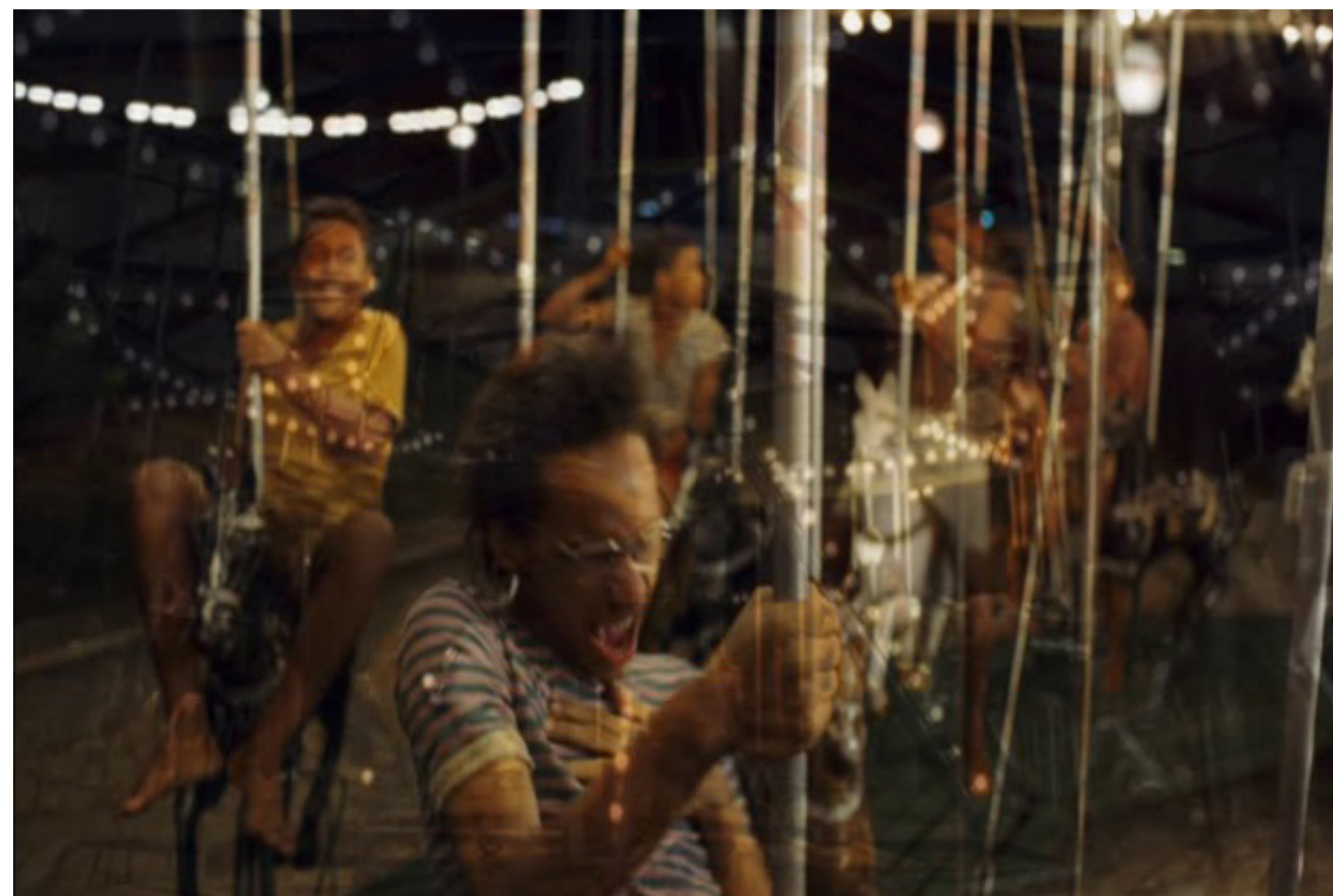


Figura 3 - Professor e Boa Vida

Fonte: *Capitães da Areia* (2011). Direção: Cecília Amado. Imagens Filmes.



Figura 4 - Capitães da Areia se divertem

Fonte: *Capitães da Areia* (2011). Direção: Cecília Amado. Imagens Filmes.

Vejamos como a cena é descrita no livro:

Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez que Yemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos os Capitães da Areia. Nesse momento de música eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmão porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música (Amado, 2001, p. 59).

O que ressalta e transborda dessa cena é que Cecília Amado soube captar com sensibilidade e com a mesma poeticidade empreendida pelo narrador dos *Capitães da Areia* (romance), a felicidade que os meninos exalam nos giros do carrossel. Fica ainda evidente na cena fílmica o poder lírico e a delicadeza musical – trilha sonora de Arnaldo Antunes – alcançando uma riqueza sonora, contribuindo ainda mais para o reforço da elevação poética das luzes, giros e encanto do brinquedo – com que a diretora transpôs as luzes do carrossel para o cinema. Cena de capital importância no romance amadiano, a diretora sinaliza o mesmo, pois ao recriar essa passagem para o cinema, Cecília Amado, conforme dito nos extras do DVD, deixa claro também para ela a importância do carrossel. Vejamos seu depoimento: “Uma das cenas que mais pensei e preocupei-me em transpor ao filme foi a cena do carrossel, pois acredito ser a cena mais poética do livro”. De fato, não somente é o trecho mais poético, mas é também aquele em que é dado às crianças abandonadas, moradoras de um velho trapiche, a infância não permitida.

Assim, o clímax poético do livro e filme é o capítulo “As luzes do Carrossel”, que encanta os meninos, tornando-os crianças inofensivas, alegres e sonhadoras diante da diversão e da música do brinquedo:

Nesse momento de música eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música. Diante do carrossel, os meninos emocionaram-se, pois dentro de cada um havia uma alma infantil, e ali naquele momento de alegria esqueceram as mágoas, as tristezas e a vida dura que levavam, e mais do que nunca os laços de amizade se reforçavam (Amado, 2001, p. 68).

Podemos falar, portanto, em uma *epifania infantil* provocada pelo carrossel. Na celebração do ritual infantil no momento em que os garotos marginais têm um encontro marcado com o ser criança. Uma tentativa de recuperar uma infância já perdida.

Por fim

Se pensarmos historicamente no papel e na função que cabe a literatura, e da ficcionalização do real, no caso dos *Capitães da Areia*, encontraríamos as mais diversas respostas e, ao mesmo tempo, indagações. Judith Grossmann (1982), ao abordar a ficcionalidade das obras literárias, nos diz que

a ficcionalização pode começar por desordenar o real, no sentido de também desordenar a vinculação que com ele se mantenha, para assim chegar a eliminar a diferença entre subjetividade e objetividade, invertendo, no final, o ponto de partida e reordenando habilmente o real. As ideias de violência em literatura apresentam-se ligadas às ideias de ordem. Ambas visam a desmineralizar o sujeito e a vencer a sua refratariedade tanto pelo efeito de um abalo, quanto pelo de uma descoberta (Grossmann, 1982, p. 55).

Violência, desordenamento, abalos e descobertas são pontos possíveis que a literatura causa, provoca nos humanos e, ainda, contribui para que os sujeitos se *desmineralizem* de seus estados “normais”. Falamos, pois, de uma desestabilização em grau maior ou menor, de uma violência capaz de realizar-se diante da vida comum, que nem sempre se encontra tão ordenada como se imagina. Sendo assim, o objeto estético é por natureza provocador e causador de revoluções. Nas luzes do carrossel, entre giros, cores e sons, almas infantis se refazem, a reparação da infância perdida é recomposta, e em movimentos, crianças, por instantes, se tornam verdadeiramente crianças. Eis a mágica do carrossel amadiano.

Referências

AMADO, Jorge (2001). *Capitães da Areia*. São Paulo: Record.

AMADO, Jorge (2008). *Jubiabá*. São Paulo: Companhia das Letras.

GROSSMANN, Judith (1982). *Temas de teoria da literatura*. São Paulo: Ática.

Filmografia

Capitães da Areia (2011). Direção: Cecília Amado. Imagens Filmes.

Longe de casa: infâncias (im)possíveis

Maria Aparecida Cruz de Oliveira¹¹

A representação da infância ou não infância: uma perspectiva infantil

De imediato, apenas pelos títulos pensamos que tanto *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado*, quanto *Alá e as crianças-soldados* problematizarão a ausência da infância, uma vez que ambos os títulos nos remetem à criança em contexto de guerra. A leitura é correta, no entanto é preciso observar que não é apenas a guerra a causadora da ausência do dispositivo infantil, além disso, apesar dos contextos dos romances serem semelhantes e os dois tratarem de crianças-soldados, constatamos, em parte, infâncias ou não infâncias diferentes. As diferenças se dão entre os romances, mas também em cada romance, considerando o gênero das personagens. Assim, estamos diante de duas narrativas em que os motivos da não infância são, em grande medida, dessemelhantes, embora com vastas similaridades.

Ocorrem as seguintes situações: em *Alá e as crianças-soldados*, antes mesmo de a guerra tornar o protagonista um menino-soldado, a existência de uma infância para essa criança já era passível de questionamento, havendo traços de uma infância comprometida. Considerando esses vestígios do livro de Ishmael Beah, não é a guerra que provoca de imediato a ausência de infância nessa narrativa. Devemos reforçar que a não infância existe para essas personagens antes mesmo da guerra, mas claro que essa não infância é intensificada com o surgimento dos conflitos armados. A presença da guerra é na narrativa o fato histórico que torna possível meninos tornarem-se crianças-soldados. É a ausência da proteção, dos cuidados e dos direitos, elementos que caracterizam a infância¹², que os leva a atuarem como soldados de guerra.

Diferentemente do que é narrado, em certa medida, no romance *Alá e as crianças soldados*, em *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado* é a guerra a causadora da não infância. Tudo estava tranquilo até que a guerra chega para acabar com a infância

¹¹ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

¹² Em Ariès, a infância como o que está ligado ao cuidado e proteção e ao reconhecimento de suas particularidades em relação ao adulto: “O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (Ariès 1981, p. 99). // “No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII” (Ariès, 1981, p. 164).

de Ishmael, o personagem-narrador. A guerra era algo distante das experiências de Ishmael, até ele viver de perto o que ela é capaz:

Ouvíamos tantos tipos de histórias sobre a guerra que parecia que ela estava acontecendo numa terra distante e desconhecida. Somente quando os refugiados passaram a cruzar nossa cidade começamos a perceber que, na verdade, a guerra, estava ocorrendo em nosso país. Famílias que haviam caminhado centenas de quilômetros relataram como seus parentes foram mortos e suas casas, queimadas... As crianças dessas famílias não olhavam para nós e pulavam do chão ao menor ruído, como madeira sendo cortada ou pedras aterrissando nos telhados estanho, arremessadas por outras crianças que caçavam pássaros com estilingues... As únicas guerras que eu conhecia eram as que eu tinha lido nos livros ou visto nos filmes como Rambo: programado para matar e aquela da vizinha Libéria, sobre a qual eu tinha ouvido falar na rádio BBC. Minha imaginação, aos dez anos de idade, não tinha a capacidade de compreender o que poderia ter roubado a felicidade dos refugiados (Beah, 2007, p. 9).

No romance de Ahmadou Kourouma, quando as crianças saem da escola, a consequência imediata é entrar para a guerra como participante. Uma vez sem infância, as crianças encontram uma suposta e relativa segurança e cuidado no abrigo do exército: lá elas têm comida, roupas e sapatos novos, além da figura do comandante que forja uma espécie de paternidade para os órfãos desgarrados. É o caso de Seku: “a mensalidade de Seku não foi paga durante um mês, durante três meses... Quando deu três meses, o diretor da escola chamou Seku e lhe disse: ‘Seku, você foi expulso, você poderá voltar quando tiver como pagar a mensalidade’” (2003, p. 118). Seku nunca teve o dinheiro e nunca retornou à escola, mas foi para a guerra, como ele mesmo disse: “eu sou Seku Ouedraogo, quero ser menino-soldado” (2003, p. 120). Para a pesquisadora Martuscelli (2015, p. 67), crianças-soldado são geralmente das faixas sociais mais pobres e vulneráveis, as crianças mais ricas de áreas urbanas têm mais chances de não serem recrutadas. Aqui a infância é tratada como algo inerente a determinadas classes ou à burguesia, como bem relacionou Philippe Ariès (1981)¹³.

Para a maioria das crianças das narrativas, o aquartelamento foi a única saída para se protegerem da guerra, o que é irônico, considerando que ela é promotora da não proteção:

¹³ “Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas” (p. 81).

Quando a gente não tem pai, mãe, irmão, irmã, tia, tio, quando a gente não tem mais coisa nenhuma, o melhor é se tornar uma criança-soldado. Ser criança-soldado é para os que não têm mais nada o que procurar na terra e no céu de Alá (2003, p. 121),

diz o narrador tentando justificar o alistamento de algumas crianças. Ser criança-soldado é nesse romance a condenação para quem perdeu a infância ou pouco a teve.

Entre os motivos dessa sentença, dessa condição de alheidade da criança em Serra Leoa, o protagonista munido de uma consciência histórica aponta para a sua condição de colonizado:

Meu nome é Birahima. Sou um neguinho. Não porque sou black e moleque. Não! Mas sou neguinho porque falo mal francês. Isso aí. Mesmo quando a gente é grande, velho, mesmo quando é árabe, chinês, branco, russo ou até americano, se a gente fala mal francês, a gente fala que nem neguinho, a gente é um neguinho. Essa é a lei do francês todo santo dia (Kourouma, 2003, p. 9).

Esse narrador-personagem e protagonista faz questão de dizer porque ele se tornou um menino-soldado, apresentando-se ao leitor mostrando como ele é socialmente nomeado em seu país. Importa dizer que essa definição não passa apenas pelo que ele pensa sobre si mesmo, mas especialmente pelo que dizem quem ele é. É uma afirmação negativamente determinada pelo outro, é o olhar colonial sobre ele.

Birahima está inserido em um contexto social em que ser uma criança em Serra Leoa é nascer com imposição de limitações, imputadas pelo olhar colonizador. A criança é vista como aquela que não sabe falar. Ser neguinho é pejorativamente sinônimo de não saber falar e não saber falar é ser um neguinho. A infância para Agamben é o lugar que privilegia o silêncio, a infância está relacionada ao não falar a não linguagem¹⁴. Mas contrariando essa relação infância e silêncio, Birahima mostra que sabe falar e usar a linguagem para representar os meninos e meninas de seu país, é ele quem fala nesta narrativa, ele é o narrador. Portanto, aqui a infância não é uma possibilidade de experiência, é concretização dela.

O narrador segue relatando o que torna a sua infância diferente de muitos outros meninos e tão parecida com a de crianças como Seku:

¹⁴ A infância é o lugar que privilegia o silêncio, “o não-poder-dizer da infância” (Agamben, 2005, p. 77).

Caí fora da escola porque todo mundo disse que escola não vale nada... porque nem com diploma de universidade a gente é capaz de ser enfermeiro ou professor primário numas dessas republiquetas de banana corrompidas da África francófona (2003, p. 10-11).

Desde cedo ele aprende que não existe lugar acolhedor para ser criança em Serra Leoa ou sonhar com um futuro melhor, pois o seu futuro está marcado pelo esquecimento e pela alheidade.

Mas desistir da escola não foi desistir de um futuro, como falado há pouco. Birahima tenta fugir dessa internalização de que ser criança é uma condição social menor e que a fala é para os adultos “não neguinho”. Como criança, ele não quer seguir as tradições da aldeia e apenas ouvir o que os velhos têm a dizer, ele se diz conversador e propõe-se a falar, a contar suas histórias:

Eu não passo de uma criança. De dez ou doze anos... e eu falo demais. Uma criança educada escuta, ao invés de ficar nesse falatório que nem um passarinho pendurado na figueira. Isso é para os velhos de barba comprida e branca, pelo menos é o que diz o provérbio: o joelho nunca usa chapéu quando a cabeça está no lugar. Esses são os costumes da aldeia. Mas eu faz muito tempo que estou me lixando para os costumes da aldeia, já que fui para a Libéria, que matei muita gente com a kalachnikov (ou kalach) e cheirei até coca da boa e outras drogas pesadas (...) E eu, eu matei muitos inocentes na Libéria e em Serra Leoa onde eu lutei na guerra tribal, e onde fui criança-soldado (Kourouma, 2003, p. 11-12).

Birahima entende que já fez tudo que os adultos da aldeia fazem: foi para a guerra, matou e usou drogas. Então não via o porquê de não fazer algo a mais, reservado tradicionalmente aos adultos: falar. Assim, ele rompe a tradição de ouvir e tenta narrar sua própria história e a dos outros meninos-soldados e meninas-soldados.

A criança não só é a dona da voz nesse romance de Kourouma, ela também direcionar sua fala para outras crianças. A chave para essa leitura é a recorrência do uso do dicionário na narrativa. O menino recorre em vários momentos ao dicionário e descreve ao leitor o significado de palavras ou expressões que ele entende que o leitor possa desconhecer, e ele mesmo reconhece que precisa ir ao dicionário. Mas não é apenas uma direção aos infantes, é também um texto direcionado aos adultos considerados infantis por não saberem falar como o colonizador francês.

Na visão do narrador de *Alá e as crianças-soldados*, ser criança ou não é uma nomeação ou condição dada mediante a conveniência do adulto. Quando se trata de

ter uma rotina como a dos militares, está tudo bem não as considerar crianças; mas assalariá-las pelo trabalho de militar é uma impossibilidade. Então se volta a pensar nelas como infantis:

Em todas as guerras tribais e na Libéria, as crianças-soldados, os *small-soldiers* ou *children-soldiers*, não são pagas. Elas matam os habitantes e carregam tudo que dá para pegar. Em todas as guerras tribais e na Libéria, os soldados não são pegos. Eles massacram os habitantes e pegam para eles tudo o que pode servir para alguma coisa. Os soldados-crianças e os soldados, para se alimentarem e satisfazerem suas necessidades naturais, vendem a preço de banana tudo o que pegam e carregam (Kourouma, 2003, p. 52).

Também estão sob essa mira as infâncias em *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado*, pois também é o adulto que determina quando elas podem ou não ser crianças:

Começamos a jogar futebol e, enquanto jogávamos, o tenente apareceu para se sentar na varanda de sua casa. Paramos o jogo e prestamos continência para ele... Quando o jogo acabou, decidimos nadar um pouco no rio. Era um dia ensolarado, e, enquanto corríamos em direção ao rio, senti a brisa fresca secar o suor do meu corpo. Brincamos na água por alguns minutos, e então nos dividimos em dois times para um jogo de emboscada. O primeiro grupo a capturar todos os membros do outro grupo ganharia (Beah, 2007, p. III).

Além disso, a infância desse romance é divergente: depois da brincadeira, vem o comando para montar os AK- 47; no entanto, para a maioria das crianças, a brincadeira continuava, nem todas estavam conscientes das violências futuras:

Na aldeia, recebemos o comando para montar rapidamente nossos AK-47. Mochilas e cintos de munição foram distribuídos entre os meninos enquanto limpávamos as armas. Dois caixotes de munição foram abertos, um contendo câmaras carregadas, o outro, balas. O cabo ordenou que pegássemos o máximo de munição que pudéssemos carregar (Beah, 2007, p. III);

Todos os outros garotos, exceto Alhaji, estavam achando aquilo divertido, pensando que se preparavam para mais um treinamento (Beah, 2007, p. III2).

Enquanto em *Alá e as crianças-soldados* as instituições responsáveis por proteger a infância são sugeridas em situação de falência (a escola que não agrega o menino que não pode pagar a mensalidade, a família que não ampara a filha), em *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado* as instituições que de alguma forma exercem uma importância para a proteção e cuidado da infância têm uma representatividade positiva, uma função positiva: o Lar Benin (p. 163), a Unicef, a escola e a família. Todas essas instituições aparecem de alguma forma como as responsáveis pela proteção da infância, embora não consigam oferecer plenamente essa proteção.

A arte também ganha seu espaço de importância na narrativa como elemento que pode “proteger” os (as) meninos (as) da guerra. A presença do Rap e da literatura (Shakespeare) indicam essa visão do narrador.

No entanto, há também a discussão de que elas são insuficientes para sanar um problema de tamanha dimensão (o protagonista Ishmael só se salva da guerra quando consegue se exilar em New York. Todos os outros que permaneceram no orfanato Benin foram obrigados a retornarem para a guerra como criança-soldados). A Unicef dá voz às crianças do Lar Benin, inclusive ao protagonista, ao levarem-nas para discursarem em New York acerca da defesa de suas infâncias, porém as vozes das crianças não tiveram impacto no sentido de garantir uma intervenção apropriada para que elas não voltassem para a guerra como crianças-soldados. Nesse momento da narrativa, a ideia de Agamben sobre a consideração da infância como o espaço do silêncio ganha sentido. Aqui as crianças falam, mas não são ouvidas, suas falas não são creditadas.

Como dito anteriormente, no romance de Ishmael Beah a arte é colocada como meio de escape da realidade brutal e meio para proteger; é o elemento que constrói e sinaliza para o pertencer à infância. Diante da ameaça de um morador de uma das aldeias percorridas, o rap salva a vida dos meninos, que são poupados da morte porque um morador de sua aldeia lembra da performance de Ishmael e seus amigos de escola:

- Vocês são rebeldes ou espões?... Eu disse que cantava rap. Ele não sabia o que era rap, então me esforcei ao máximo para explicar direito.

- Parece um pouco com contar parábola, mas na língua do homem branco - concluí. Também disse a ele que nós éramos dançarinos e tínhamos um grupo em Mattru Jong, onde frequentávamos a escola.

- Mattru Jong? - ele indagou, e mandou que chamassem um rapaz que viera daquela aldeia. O rapaz foi trazido ao chefe, que lhe perguntou se nos conhecia e se alguma vez já havia nos escutado contar parábolas na língua do homem branco. Ele sabia meu nome, o do meu irmão e o de meus amigos. Ele se lembrava de nós por causa das nossas performances. Nenhum de nós o conhecia, nem mesmo de vista, mas

sorrimos agradecidos como se também o reconhecêssemos. Ele salvou nossas vidas (Beah, 2007, p. 40);

Enquanto amarrava as minhas mãos, trocamos um olhar que durou poucos segundos. Abri meus olhos tentando dizer a ele que eu não passava de um menino de doze anos (Beah, 2007, p. 65).

Na visão do adulto dessa trama, a diferença entre ser rebelde e criança está na presença ou ausência de habilidades artísticas. Mais uma vez, os meninos são salvos pelo rap:

O chefe tornou a inspecionar as fitas. Fiquei um pouco mais tranquilo por estar nos chamando de moleques agora, evitando a palavra “demônio”. Mas estava extremamente desconfortável por estar nu, sentado na areia. Não era uma experiência agradável. Só pensar no que estava acontecendo já era suficiente para me deixar nervoso (Beah 2007, p. 66-67).

O chefe ouviu o rap e perguntou

onde eu tinha conseguido aquele tipo de música e qual era o propósito de ter aquela fita. Expliquei para ele que era rap e que eu, meu irmão e meus amigos – não aqueles com quem estava agora – gostávamos de ouvi-la e cantávamos em shows de talentos. Percebi que ele estava interessado naquilo, e que sua expressão estava se tornando menos agressiva. Ele então mandou que me desamarrassem e me dessem minhas calças.

- Agora você vai me mostrar como é que você, seus irmãos e seus amigos faziam (Beah, 2007, p. 67-68).

A guerra tornou o menino adulto aos olhos do próprio adulto, mas a dança, o rap, trouxe o reconhecimento de que ele era apenas uma criança:

As rugas do chefe tornavam-se menos ameaçadoras. Ele não sorriu, mas soltou um suspiro que dizia que eu era apenas uma criança. No final da música, ele coçou a barba e disse que estava impressionado com a minha dança e tinha achado a cantoria interessante (2007, p. 68).

Nos dois romances os narradores têm uma consciência histórica dos acontecimentos, uma clareza em relação à alheidade do Estado em relação à infância, como vemos em um trecho de *Muito longe de casa*:

Fiquei imaginando o que meu pai diria sobre a guerra da qual eu fugia agora. Ouvi alguns adultos dizerem que aquela era a guerra revolucionária, a liberdade para o povo preso a um governo corrupto. Mas que tipo de guerra atira em civis inocentes, em crianças, naquela garotinha? Não havia ninguém para responder essas perguntas, e minha cabeça pesava com as imagens que eu levava comigo. Enquanto andávamos, fiquei com medo da estrada, das montanhas a distância, dos arbustos em cada um de seus lados (Beah, 2007, p. 17-18).

E a mesma alheidade era percebida pela sociedade que não compreendia que ser criança-soldado não é uma escolha da criança. O que as crianças ouviam dos moradores das aldeias eram: “- Vocês, crianças, se transformaram em diabinhos, mas vieram à aldeia errada... não quero ouvir nem uma palavra de um demônio” (2007, p. 66). O que elas queriam era apenas o reconhecimento de que eram crianças e estavam assustadas com toda a violência que vivenciavam e que precisavam de amparo e proteção. Queriam ser vistas como vítimas e não apenas perpetradoras de crimes. Queriam ser vistas como crianças que involuntariamente agiam como adultos. Tanto é que mesmo incorporando a agressividade, apresentam uma identidade de fragilidade, é o caso da menina-soldado Fati, de *Alá e as crianças-soldados*. Com fama de malvada, ela mata duas crianças gêmeas de seis anos e em seguida cai no choro:

Havia entre os soldados-crianças uma filha única chamada de Fati. Fati era que nem todas as meninas-soldados, malvada, malvada que só ela. Fati como todas as meninas-soldados, abusava do haxixe e ficava viajando o tempo todo. Fati tirou as duas crianças do buraco delas. Ela pediu a elas que mostrassem onde os habitantes da aldeia escondiam a comida. As crianças não entendiam nada, nada mesmo. Elas eram pequenas demais. Elas deveriam ter seis anos: eram gêmeas. E estavam com medo. Elas não entendiam nada de nada. Fati quis botar medo nelas. Ela quis atirar para cima, mas como estava viajando com o haxixe, ela metralhou as duas com a kalachnikov. Uma morreu e a outra ficou ferida. Arrancaram a arma dela. Fati caiu no choro. Não se pode fazer mal a gêmeos, os gêmeos tão novinhos. Os gnamas dos gêmeos, principalmente de gêmeos muito novinhos, são terríveis. Esses gnamas não perdoam nunca (Gnamas são almas, são as sombras vingativas dos mortos.) Aquilo era uma verdadeira desgraça, uma verdadeira desgraça. E Fati agora ia ser perseguida pelos gnamas dos pequenos gêmeos naquela Libéria de perdição de guerra tribal. Ela estava perdida; ela ia morrer de morte ruim (Kourouma, 2003, p. 96).

Fati chorou, chorou lágrimas quentes, chorou que nem uma criança mimada, ela queria a todo custo grigris que funcionassem. Apesar de seu choro, Fati estava perdida; ela não tinha mais grigri, e pronto (Kourouma, 2003, p. 96).

A culpa de ter que fazer o mal para outra criança para permanecer vivo é uma condição presente também no romance de Ishmael Beah:

Certa tarde chegamos a perseguir um menininho que comia duas espigas de milho sozinho. Ele deveria ter uns cinco anos de idade e se deliciava com as espigas, que segurava com as duas mãos, mordendo uma de cada vez. Não dissemos nada, nem sequer nos entreolhamos. Apenas voamos para cima do menino ao mesmo tempo e, antes que ele percebesse o que estava acontecendo, havíamos tomado dele o milho. Dividimos aquilo entre nós seis e comemos nossas miseráveis porções enquanto o garotinho chorava e corria para os pais. Os pais não vieram atrás de nós para uma acareação sobre o incidente. Acho que eles sabiam que seis garotos só pulariam em cima de seu filho por causa de duas espigas de milho se estivessem desesperadamente famintos. Mais tarde, a mãe do menino de uma espiga de milho para cada um de nós. Eu me senti culpado por alguns minutos, mas, na nossa situação, não havia muito tempo para remorsos (Beah, 2007, p. 33).

As crianças se envolvem em conflitos armados por questões alheias à sua vontade, de modo que os narradores defendem que não há responsabilização sem o fator da intenção, não devem ser responsáveis por algo de que nem deveriam ter feito parte. Os narradores defendem que nenhuma agressividade da guerra consegue tirar as especificidades do sujeito infantil, aquele que precisa de cuidados e proteção.

Meninas-soldados: a questão da dimensão de gênero

Apesar da narração partir de um menino, o romance *Alá e as crianças-soldados* dá espaço às histórias das meninas. O narrador deixa, por vezes, de falar de si mesmo para apresentar as meninas-soldados. Vale comentar que a definição de “crianças-soldado” consiste na ideia de exploração de crianças por grupos armados em diferentes funções: portadores de armas, espiã, mensageiro, cozinheiro, escravas sexuais, como esclarece a pesquisadora Patrícia Nabuco Martuscelli:

Uma criança soldado é qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade que seja parte de qualquer força ou grupo armado regular ou irregular em qualquer capacidade, incluindo, mas não limitados às funções de cozinheiros, carregadores, mensageiros e todos aqueles que acompanham o grupo armado sem que sejam membros da família dos combatentes adultos. Essa definição inclui meninas recrutadas para propósitos sexuais e casamento forçado (Martuscelli, 2015, p. 16-17)

Esclarecer essa definição é importante porque a participação das meninas como crianças-soldados muitas vezes é silenciada. Uma vez que suas narrativas são silenciadas, não pensamos nas especificidades dos seus problemas ocasionados pela guerra, muito menos nas possibilidades de reintegração social. Mesmo que as meninas não sejam prioridades no recrutamento, por questões de gênero, acabam envolvidas em situações fundamentadas em critérios sociais e culturais de seus papéis (Martuscelli, 2015, p. 91).

Na visão do narrador de Ishmael Beah (Birahima), as meninas-soldados encontram-se em uma situação de maior vulnerabilidade e desproteção em relação aos meninos. A maioria se torna objetos sexuais para os chefões da guerra. Por exemplo, o coronel Papai Bonzinho constrói pensões para supostamente “cuidar” das meninas órfãs com menos de sete anos, mas a intenção mesmo era ter um lugar de fácil acesso para cometer a violência sexual sem grande alarme:

Tinha uma pensão de meninas que o coronel Papai Bonzinho em sua grande bondade tinha mandado construir. Era para as meninas que tinham perdido os pais durante a guerra. Meninas de menos de sete anos. Meninas pequenas que não tinham o que comer e que ainda não tinham os peitinhos suficientemente grandes para arranjar um marido ou para ser soldados-crianças. Era uma obra de grande caridade para as meninas de menos de sete anos. A pensão era mantida por religiosas que ensinavam a escrita, a leitura e a religião para as pensionistas (2003, p. 81).

Não era raro encontrar meninas violentadas e verificar que seus assassinos simulavam a dor de suas mortes. É o caso do coronel Papai Bonzinho: “Uma das meninas foi encontrada violentada e assassinada... O espetáculo era tão lastimoso que o coronel Papai Bonzinho chorou feito bebê... Aquilo também era um espetáculo que valia a pena ver” (2003, p. 82).

A narrativa não diz diretamente para o leitor que o coronel Papai Bonzinho é o responsável pelos crimes, mas de modo irônico deixa os sinais tão claros como se o dissesse: “O soldado chamava Zemoko. Zemoko não era inocente; ele era um dos

responsáveis pelo falecimento da menina” (2003, p. 82). E continua dando pistas dos responsáveis, todos ligados ao coronel Papai Bonzinho (o nome dado ao coronel já é a denúncia irônica ao pedófilo): “Este se chamava Wuruda. Wuruda era um dos responsáveis pelo falecimento da menina ou sabia quem era o responsável” (2003, p. 82). E os nomes não param de serem apresentados: “Cabeça queimada era um dos responsáveis pelo falecimento ou sabia quem era o responsável. Era cabeça queimada com aqueles outros dois que estavam implicados no falecimento” (2003, p. 82). Essa é a principal situação das meninas nas guerras, são abusadas e os responsáveis nem ao longe passam como prováveis criminosos, as crianças, principais vítimas da guerra, são as únicas que enxergam seus assassinos, como esse narrador enxergou.

Desse modo pode-se dizer que há uma diferença de representação entre meninos e meninas na narrativa, logo diferenças em suas infâncias. Ambos se tornam crianças-soldados, passam fome, choram, perdem a família, os amigos, a casa e fogem da guerra, mas somente as meninas têm seus corpos violados sexualmente e somente os meninos se salvam da guerra. A história de Sara, cinco anos de idade, é muito parecida com a de tantas outras meninas. Ela fica órfã de mãe. O pai, marujo, entrega-a aos cuidados da prima, que também resolve repassar a menina para a Madame Kokui. “Ela fez de Sara empregadinha e uma vendedora de bananas” (2003, p. 91). Depois de ter o carregamento de bananas roubado duas vezes, Sara, com medo de apanhar da Madame, resolve pedir esmola para juntar o dinheiro da Madame Kokui: “Ela continuou a pedir esmolas e já estava começando a se acostumar com a situação, a achar que aquilo era melhor do que morar com Madame Kokui” (2003, p. 93), mas poderia ficar pior e ficou, foi abusada por um senhor que conquista sua confiança com doces. A menina acaba em um orfanato, mas quando estoura a guerra tribal da Libéria, algumas freiras fogem e outras são exterminadas. Então “Sara e quatro colegas de orfanato começaram a se prostituir para não morrer de fome, antes de virarem soldados-crianças”, oficialmente. Elas não só se tornam crianças-soldados, mas também têm seus corpos violentados e posteriormente são assassinadas.

Sara é mais um exemplo de criança que só acaba na guerra porque tem sua infância roubada: o roubo das bananas mimetiza a saída brusca da infância, o desaparecimento da sua infância. A chegada da guerra torna tudo mais complicado para a menina. Os caminhos percorridos por Sara se assemelham ao que Martuscelli diz sobre as meninas-soldado: as meninas juntam-se a “grupos armados ou se envolvem para fugir de situações domésticas impossíveis, nas quais são sujeitas a abusos físicos e sexuais e/ou exploração doméstica” (2015, p. 79-80). No caso de Sara, foi a exploração doméstica e o abuso sexual enquanto estava na rua.

Nessa narrativa, todas as crianças estão com seus futuros comprometidos e condenadas à morte: seja a criança-soldado ou as vítimas das crianças-soldados. Todas as crianças da narrativa estão desamparadas e sem proteção. É uma narrativa sobre a

morte das crianças: “Eu chorava até não poder mais de ver Seku deitado, morto daquele jeito” (2003, p. 120); “Ao lado de Seku, tinha o corpo de Sossô” (2003, p. 121). É uma narrativa que aponta para a morte da infância para essas crianças. Morre a infância, matam-se as crianças, nessa sequência. Nesses caminhos de morte, as meninas são as primeiras a morrerem, algumas morrem antes mesmo de pegarem em armas de fogo.

O mesmo sentimento de desaparecimento da infância se repete no romance de Ishmael Beah:

– Quantas vezes mais vamos ter que enfrentar a morte até encontrámos segurança? – perguntou... – Toda vez que somos perseguidos por gente que quer nos matar, fecho os olhos e espero a morte. Apesar de ainda estar vivo, sinto como se, a cada vez que aceito a morte, parte de mim morresse. Muito em breve eu vou morrer completamente e tudo que sobrar de mim será meu corpo vazio, andando com vocês. Ele será mais silencioso do que eu (Beah, 2007, p. 70).

No entanto, nesse romance (*Muito longe de casa: memórias de um menino-soldado*) as meninas não têm o mesmo destaque dado aos meninos. A narrativa é contada por um menino que se volta para seus conflitos e especialmente os de seus amigos e irmão. O título “memórias de um menino-soldado” já referenda essa opção por tratar a guerra como um mundo masculino, diferente de *Alá e as crianças-soldados*, que embora traga as meninas no título de modo genérico, prioriza as suas representações e desconstrói a ideia de guerra como um lugar do masculino. O narrador mostra o silenciamento das meninas-soldados, ao passo que quebra a concepção cultural de masculino e feminino como duas categorias complementares, quebra um sistema de gênero do qual Lauretis faz referência em “A tecnologia do gênero” (1994, p. 211), em que há um “sistema simbólico ou um sistema de significados que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com os valores e hierarquias sociais”. O papel feminino é deslocado quando temos meninas-soldados no espaço tradicionalmente masculino, executando funções também relacionadas aos homens.

A discriminação por questões de gênero está presente em todas as etapas da vida das crianças-soldados, o recrutamento e a desmobilização. No recrutamento evita-se colocar as mulheres em papéis que são considerados de domínio masculino, como no caso da linha de frente da guerra, o combate. Na desmobilização das crianças, as meninas são silenciadas porque, em grande parte, a participação delas não era em combate e sim em atividades relacionadas a exploração sexual.

As tomadas de decisão pelas organizações internacionais ou órgãos não governamentais em *Muito longe de casa: memórias de um menino soldado*, em relação a

crianças envolvidas na guerra, está fundamentada no modelo padrão de criança-soldado. Isso por não dar a mesma importância a peculiaridades das meninas-soldados em seus programas de reabilitação, os quais parecem estar voltados apenas para as necessidades dos meninos, uma vez que na narrativa poucas meninas são reintegradas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da História*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BEAH, Ishmael (2007). *Muito longe de casa: memórias de um menino-soldado*. Trad. de Cecília Gianetti. Rio de Janeiro: Ediouro.

KOUROUMA, Ahmadou (2003). *Alá e as crianças soldados*. Trad. de Flávia Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.

LAURETIS, Teresa (1994). “A tecnologia do gênero”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco (2015). *Crianças soldado na colômbia: a construção de um silêncio na política internacional* (dissertação- Mestrado em Relações Internacionais), Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília.

A representação de infância e nação na poesia de Tony Tchekeka

Rosa Alda Souza de Oliveira¹⁵

A infância numa perspectiva histórica

Philippe Ariès, em seu livro, *História social da criança e da família* (1981), além de delinear a “linha do tempo infantil”, da Idade Média à contemporaneidade, possibilita também questionar a infância como um fenômeno natural e universal, para compreendê-la como uma realidade social construída e reconstruída historicamente.

Em seus estudos, Ariès nos mostra que antes da Modernidade não havia um espaço para a criança e que essa não passava pelos estágios da infância conforme os estabelecidos pela sociedade atual. No entanto, o autor deixa bem claro que embora um espaço tenha sido constituído, a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

A historiografia da infância no período medieval coloca em evidência uma indiferença com relação à infância. As crianças, especialmente os bebês, devido à fragilidade e até mesmo às condições precárias às quais estavam expostas tinham tantas possibilidades de morrer ainda na tenra idade, que os pais acabavam desenvolvendo uma insensibilidade, um descaso com as crianças. O medo da perda levava os pais a considerar desnecessário dedicar-se, investir um tempo, por menor que fosse a esse ser tão frágil.

As crianças que conseguiam escapar dessas probabilidades e atingir uma determinada idade não eram reconhecidas como seres portadores de identidade própria. O reconhecimento só acontecia quando as crianças conseguissem agir e fazer coisas, conforme os adultos. Desse modo, tratadas como pequenos adultos, ainda muito cedo, eram submetidos às maneiras de vestir e comportar dos mais velhos.

Nos séculos XVI, começa-se a direcionar alguma atenção às crianças, essas passam a ser consideradas fonte de distração, no entanto, o não lugar da infância ainda permanece. No século XVII, essa ausência da infância, cede lugar à ideia de que a criança

¹⁵ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

é uma folha em branco a ser preenchida, isto é, precisa ser orientada e corrigida. Não há uma busca em entender e reconhecer as diferenças e semelhanças da criança, mas sim a imposição de um suposto único modo de ser.

Somente no século XVIII, com o surgimento do “sentido de família”, é que a criança começa a ocupar um lugar central na família. Se antes seus cuidados se davam de maneira aberta à comunidade, agora cabe aos pais responsabilizar-se por ela. O novo sentido de família corrobora com o surgimento de um novo sentimento de infância, tendo em vista que a criança não mais será colocada na mesma condição do adulto, ou seja, as diferenças entre o adulto e a criança começam a serem reconhecidas e compreendidas.

O sentimento de infância refere-se à conscientização da singularidade infantil, isto é, aquilo que a torna diferente do adulto e faz com que ela se desenvolva capaz de se tornar um adulto em potencial. Dessa perspectiva, nota-se que a ideia de infância difundida pela Modernidade, embora traga em seu bojo uma preocupação com a criança, o foco não é esta em si, mas sim o adulto que virá a ser.

Nos séculos XIX e XX, a ideia de infância enquanto uma fase de desenvolvimento dá origem à infância científica, ou seja, através das várias áreas do conhecimento cria-se um conjunto de instrumentos e teorias voltados para os cuidados com esse grupo, dando forma assim à chamada “infância atendida”. No entanto, vale ressaltar que a existência de várias infâncias em contexto e situações diversas impossibilita a totalidade de alcance da infância atendida a todas as crianças.

A pós-modernidade marcada por inúmeras rupturas, dentre elas a conclusão da descolonização dos países africanos, tem como traço marcante na infância a transformação e a pluralização de suas identidades a partir da globalização¹⁶. Para Sarmiento (1997, p. 16), as consequências da globalização seguem uma via de mão dupla. De um lado tem-se a “globalização hegemônica” marcada pela exploração, miséria e vulnerabilidade das crianças, sobretudo nos países em desenvolvimento. Por outro lado, tem-se a “globalização contra-hegemônica” disseminando um grande interesse pela criança, possibilitando assim uma propagação mundial dos direitos da infância e os avanços de movimentos sociais em defesa dessa categoria.

As reflexões sobre a infância, sobretudo na perspectiva do movimento da história, permitem observar que aquela assume na contemporaneidade, um caráter paradoxal, ou seja:

¹⁶ A globalização é entendida como a intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa (Giddens, 1991, p. 64).

Radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias (Sarmiento, 1997, p. 19).

Ao reconhecer e equiparar a infância aos outros estágios da vida, a sociologia da infância corrobora com a quebra de paradigma e com a construção de um novo conceito sobre infância. A criança, antes vista como frágil, inocente e dependente, passa a ser reconhecida como forte, dotada de identidade e cultura, isto é, um sujeito agente com potenciais a serem desenvolvidos na interação social.

Tony Tcheka: escrevendo a infância e a nação

A definição do termo “infância”, em seu sentido geral, está condicionada às relações sociais, tendo em vista que a experiência da infância pode alterar-se tanto pelo contexto histórico quanto pelos demais fatores como raça, etnia e classe social. Nesse sentido, as considerações em torno da infância implicam na condição da criança pois, as experiências sócio-históricas vividas por ela vão além da representação que os adultos fazem dessa fase. Nas representações da infância, é preciso olhar a criança como seres concretos.

É sob essa perspectiva, da infância enquanto um conceito sócio-histórico e culturalmente construído, que se observa a representação da infância nas poesias de Tony Tcheka. Uma voz que procura, a partir de seus versos, denunciar o cenário infantil atual e despertar em Guiné-Bissau, um novo sentimento de infância no qual essa possa ser vivida com a dignidade que a criança deseja e merece.

Pouco mencionado no Brasil, o jornalista e escritor Antônio Soares Lopes Junior, conhecido pelo pseudônimo Tony Tcheka, possui em alguns aspectos um discurso lírico próximo ao de outras vozes que na contemporaneidade são representantes da literatura guineense. Em seus poemas, o autor, imbuído de uma desilusão patriota e em solidariedade aos necessitados, percorre a via da denúncia e dos sofrimentos da Guiné-Bissau, deixando evidente em seus textos não apenas seu descontentamento e sua rebeldia, mas também seu desejo de incitar seu povo à mudança. Em seu livro, *Noites de insônia na terra adormecida* (1996), insatisfeito com a inércia em que se encontra seu país “empenha-se em sacudi-lo e despertá-lo”. Um discurso que busca através da literatura promover transformação e renovação social.

Ao percorrer a história literária de uma nação, quase sempre é possível notar que a literatura se apresenta dentro da história como instrumento hábil na influência de ações e comportamentos, ou seja, como aquela interferiu diretamente na vida de diversos povos, tanto no aspecto político como no social. É através dela [a literatura] que as nações, sobretudo as africanas de língua portuguesa, buscam construir seus sentidos e suas identidades.

É inegável o fato de que a literatura, enquanto um instrumento de interação social, o é dialeticamente, pois reflete a sociedade na qual ela se encontra, invariavelmente, inserida. Ambas, literatura e sociedade estabelecem entre si uma relação necessária de interdependência, sendo possível observar em uma mesma obra tanto a natureza essencialmente estética da literatura, quanto a conformação fundamentalmente política da sociedade. Essa relação estreita da literatura com a sociedade tem por princípio ser um espelho da sociedade para ela mesma, a fim de que essa possa tomar consciência de si própria, e assim consiga se superar continuamente.

Discorrer sobre a dialética existente entre a construção da nação e a literatura, sobretudo a poesia, um gênero no qual é possível perceber a expressão de um sentimento íntimo, subjetivo e ao mesmo tempo coletivo, permite perceber que

na Guiné-Bissau a representação da nação, da nacionalidade e da identidade coletiva transparece no discurso literário de forma polissêmica e através de diferentes estratégias textuais. No mapeamento da literatura guineense, é possível detectar toda uma trajetória da narração da nação, a começar pela encenação de um mito fundador, presente primeiramente na literatura de combate, com suas manifestações de dor e de repúdio ao colonialismo e de nostalgia de um tempo à vida imune a civilização ocidental (Augel, 2007, p. 269).

A Guiné-Bissau é um país que, assim como o autor supracitado ainda é pouco estudado no meio acadêmico, mas que não diferente dos outros países africanos de língua portuguesa, carrega o estigma de ex-colônia, um processo que deixou marcas que ainda repercutem de forma negativa nesse país. Considerado como um dos mais pobres do mundo, a Guiné luta para se reerguer dos “escombros”, superar, reinventar as heranças da colonização e se afirmar enquanto nação. Para Moema Parente Augel,

a Guiné-Bissau enquanto Estado ainda está envolta em indefinições, herança indigesta do colonialismo, buscando ser nação, buscando uma identidade amalgamadora para cimentar definitivamente as muitas pedras do seu mosaico étnico, fortuitamente ligadas pela argamassa das fronteiras (Augel, 2007, p. 266).

A incompatibilidade causada pelo pluralismo étnico e a imaturidade sócio-política do país tem dificultado a formação de uma sociedade capaz de absorver as diferenças e se estabelecer como nação, ou seja, “uma comunidade política imaginada, limitada e soberana” (Anderson, 1989, p. 13). A histórica desigualdade de classe e exploração econômica cristaliza uma instabilidade econômica, política e social que reflete diretamente na vida dessa sociedade.

A independência recente dos países africanos de língua portuguesa fez com que a escrita da nação, em grande parte dos textos africanos, fosse associada à infância, ou seja, ao desenvolvimento, à construção da nação. Falar sobre a infância de (em) uma nação considerada infante é, de certa forma, estabelecer uma associação entre os dois termos, mas ao mesmo tempo deparar com uma realidade que entra em choque com o conceito “romântico” de infância e também de nação que o leitor traz consigo.

Como abordado anteriormente, o conceito de infância, de um modo genérico, carrega em si a ideia de vir a ser, algo em desenvolvimento, em formação. É a partir desse raciocínio que se busca atribuir o conceito de nação à Guiné-Bissau, um país que, liberto recentemente do colonialismo português, busca formar e afirmar sua identidade nacional.

Eric Hobsbawm, ao discorrer sobre o termo “nação”, considera que a partir do século XVIII as nações são o “produto de conjunturas históricas particulares necessariamente regionais ou localizadas” (2008, p. 14). Assim, os critérios empregados para definição das mesmas [das nações], são aspectos que além de ambíguos, são também sujeitos a modificações como a “a língua ou a etnia ou em combinação com outros critérios com a língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais” (Ibid., 2008, p. 15).

Para Benedict Anderson (1989), a nação moderna é uma “comunidade imaginada” que possui uma unidade da organização política territorial, com fronteiras claramente definidas e soberania. Hobsbawm comunga dessa concepção e considera os laços do sentimento coletivo norteadores da identificação popular em torno do imaginário de nação. É esse sentimento coletivo que se observa no poema abaixo:

Canto à Guiné
Guiné
Sou eu
Até depois da esperança
[...] Guiné
És tu
Criança sem tempo de ser menino
[...] Mas Guiné
Somos todos mesmo depois da
Esperança

No verso “Guiné sou eu”, o eu-lírico, a partir de um sentimento íntimo, de uma constatação individual, reconhece o seu país como uma “criança/ sem tempo de ser menino”, o que demonstra a necessidade de um amadurecimento célere. Uma ação conjunta que se faz imprescindível para que o país se erga e saia do escombros em que se encontra, afinal, “Guiné somos todos mesmo depois da esperança”.

É também no poema “Anti-neutrões” que o poeta de novo utiliza a metáfora da criança para simbolizar a situação marginalizada do seu país, mostrando sua aversão àqueles que continuam passivos perante tal realidade. A ausência de voz e de um espaço podem ser evidenciados nos versos em que “Um silêncio ensurdecido [...] abafa a palavra / Uma criança com a idade do tempo / Que chora e implora e ninguém acode” (Anti-neutrões, p. 77).

Em “Tecto de silêncio” (p. 75), o autor a partir de um estranhamento, de olhar para fora, denuncia, expõe as mazelas que se abatem sobre as crianças guineenses, a ausência de assistência, a falta de reconhecimento do lugar e dos cuidados com a infância. E assim, enquanto intelectual e ciente de seu papel social e de seus textos, avisa:

Tecto de silêncio
Ergo a minha voz
e firo o tecto de silêncio
nego a morte de crianças
porque há míngua de medicamentos
Exorcizo o paludismo
Apeio a poliomielite
Amputo a desgraça
e eis a graça da criança
florescendo a vida.

A infância representada por Tony é uma infância que teve e continua tendo seu espaço negado, não tem proteção, voz e nem vez no mundo no qual se encontra. É a infância pobre e desvalida, em que a criança continua a não conhecer o verdadeiro sentido da infância, ficando a mercê da própria sorte, marginalizada em um país periférico, pois, conforme Ariès, o sentimento sobre infância origina e se desenvolve nas camadas mais nobres da sociedade.

No poema abaixo, Tony Tcheka expõe a situação da criança guineense e, principalmente, a fome, apontada como um dos maiores desafios africano (Bispo, 2013).

A barriga da criança minguada
para se vingar da fome aliou-se a cabeça-grande
inchou,
parece um balão
flutuando no corpo menino (Melodia do desespero, 1996, p. 72).

Através da leitura do poema “Chamo-me Menino”, é possível perceber a condição e a relação existente entre a criança e o seu meio social. Ao se nomear “Menino” o eu-lírico nos mostra como o nome, enquanto representação de identidade, carrega toda a complexidade dessa. Para Stuart Hall, a identidade é

uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (Hall, 2005, p. 12).

Essa questão de busca e até mesmo de afirmação da identidade se faz comum tanto nos países egressos do colonialismo – que devido à fusão de culturas, deseja forjar, autenticar sua própria identidade – como também na infância, estágio em que há uma identidade, mas essa não é reconhecida, tendo em vista que, em uma perspectiva hierárquica, sempre há alguém (adulto, os mais velhos) impondo-se como exemplo, modelo. Diante do exposto, é possível entender que a infância, enquanto representação de uma fase, é um momento em que a construção da identidade do ser “menino” se dá através da interação com o meio social e cultural.

Chamo-me menino
Sou criança pobre
de uma rua sem nome
de um bairro escuro
de covas fundas
em garganta
fatalmente magra
carente de pão
e sem muita ambição

Sou filho da miséria
escancarada
enteado da vida
entreaberta

Vivo na periferia
passo no tempo
com trejeitos de homem

Chamo-me Menino!

Dou passes desde os cinco
tenho doze chuvas
uma cara operária
sobre um corpo fininho
de cinco anos

Sofro de raquitismo
por comer com os olhos
enquanto na garganta
destilam bolas de saliva
Meu peito nicotizado
é mortalha e tantã
arde e inflama
como a chama! (Tcheka, 1996, p. 117-118)

A palavra “Menino” assume no poema uma dupla conotação. A “igualação do substantivo próprio ao substantivo comum nos revela a não identidade e a identificação do sujeito” (Bispo, 2013, p. 6). Em outras palavras, ao grafá-la em maiúsculo, o eu-lírico se individualiza, se identifica como um menino carente e desamparado. Ao mesmo tempo esse substantivo comum o insere em um conjunto de indivíduos vivendo sob as mesmas condições e situações. “Essa criança que é múltipla, porque tem todos os nomes e vem de todos os lugares, apresenta, também, dificuldades comuns a outras tantas” (Bispo, 2013, p. 6).

A ausência de um sentimento de infância perpassa todo o poema, o que nos leva a perceber a criança como um ser abandonado que ainda não conseguiu para si um lugar, um espaço, conforme propõe Ariès. Essa carência de espaço fica mais evidente no verso em que o eu-poético afirma originar-se de “uma rua sem nome”, cristalizando assim um sentimento tanto de pertença como também de deslocamento, pois a não identificação do lugar o coloca pertencente a vários outros lugares.

Anderson da Mata (2010, p. 21) considera a infância como “corpo ou alma puros, que são violados pelo mundo para quase sempre resultarem num adulto”. Essa violação, embora percebida em todo o poema e na própria história da infância e do país, pode ser confirmada nos versos em que o eu-lírico se vê como uma “pessoa que passa no tempo / com trejeitos de homem”, um ser que não vive nas condições de sua idade, já que a situação em que se encontra o obriga a “macaquear” um homem, embora sendo ainda uma criança.

A sua descrição física permite uma associação entre o desenvolvimento de seu corpo às condições em que vive “tenho doze chuvas / uma cara operária /sobre um corpo fininho de cinco anos / Sofro de raquitismo”, doença comum nas nações em desenvolvimento.

As crianças da Guiné-Bissau ainda carecem de ações políticas que as tenham como prioridade. Problemas herdados da colonização e identificados nos primeiros anos da pós-independência ainda perduram nos dias de hoje, alta taxa de mortalidade infantil, tráfico de crianças e falta de acesso à educação e saúde. Alguns de caráter cultural, como mutilação de órgãos genitais e os casamentos precoces. No entanto, é a fome o problema que mais assola e dizima crianças no país.

O verso “Vivo na periferia” assume no poema uma dupla simbologia. De um lado, representa a situação em que se encontra a sociedade guineense em relação ao resto do mundo, um país que embora tente se reerguer, ainda se encontra à margem dos grandes centros. Por outro lado, se refere ao “não lugar” que a infância possui nesse país. Um espaço que se encontra vazio, uma vez que, “filho da miséria / Escancarada” e “enteado da vida / entreaberta”, não desfruta do “sentido da família” e nem do “sentimento da infância”.

Em contrapartida a essa ideia, a “periferia” também nos remete a um lugar em que “pobres e marginais tornam-se mais visíveis como sujeitos sociais, mudam as formas de sua representação e as histórias que se inventam com eles como personagens” (Sarlo, 2010, p. 325). A leitura do poema nos permite constatar que há, de certa forma, uma ausência de expectativa em relação ao futuro, o eu- poético se encontra “sem muita ambição”, um desalento causado pelas condições sociais que mínguam todas as suas esperanças. Todavia, Tony Tcheka, ao expor a cruel realidade do infante guineense, dando-lhe voz e vez, tem por objetivo transformar essa realidade e tornar a criança visível, torná-la um sujeito.

Embora, escritores como Tony Tcheka procurem em seus poemas criticar, denunciar, reivindicar e expor situações e condições que parecem invisíveis aos olhos da maioria, a leitura dos poemas possibilitou notar que apesar do empenho, na Guiné-Bissau, assim como em outros países africanos, a criança ainda está em busca de seu lugar, de fazer “o menino sentir-se menino”. A infância, bem como a nação, ainda busca para si um espaço no qual possa forjar e afirmar suas identidades.

Referências

ANDERSON, Benedict (1989). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.

ARIÈS, Phillipe (1981). *História social da infância e da família*. Trad. de Dora Flakman. Rio de Janeiro: Guanabara.

AUGEL, Moema Parente (2007). *O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond.

BISPO, Erica Cristina (2013). Infância, violência e “guineidades”. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/36986>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

HALL, Stuart (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HOBSBAWM, Eric J. (2008). *Nações e nacionalismo desde 1780*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MATA, Anderson Luís Nunes da (2010). *O silêncio das crianças: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea*. Londrina: EdUEL.

SARLO, Beatriz (2010). *Modernidade periférica: Buenos Aires 1920 e 1930*. São Paulo: Cosac Naify.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

TCHEKA, Tony (1996). *Noites de insônia na terra adormecida*. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP).

Memórias da escuridão: a morte entre as pausas de Beethoven

Poliana Queiroz Borges¹⁷

Em diferentes partes do mundo, o ano de 1968 foi marcado por ações civis contestatórias e de críticas aos modelos tradicionais do ponto de vista político e social, relativamente às várias formas de opressão. No Brasil não foi diferente: a Marcha dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, mobilizou toda a sociedade. Estudantes, artistas, intelectuais, representantes religiosos e descontentes em geral ocuparam as ruas da cidade em protesto contra a ditadura militar. Nesse ano, consumava-se quatro anos do regime, que atingiu desastrosamente a sociedade civil brasileira, com a perseguição aos estudantes, políticos de esquerda e artistas de vários gêneros e linguagens. Essa atitude agressiva do governo gerou uma onda maior de protestos, reprimida com grande violência através do Ato Institucional-5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, culminando em massacres e prisões maciças, encerrando as lutas de rua. Legalizou a repressão, autorizando o exílio de políticos e artistas, bem como a tortura como forma de conseguir informações sobre pessoas e ações consideradas de risco para o governo. Nesse período começaram a ocorrer em larga escala acidentes impossíveis, suicídios inexplicáveis e tornou-se comum a expressão: “desaparecido político”, referindo-se a pessoas cujo corpo, dado como morto, não foi encontrado pela família. Esse momento histórico deixou marcas na produção artística e intelectual do Brasil, para dizer do título da obra de Zuenir Ventura, publicada em 2008, por ocasião dos quarenta anos do AI-5, *1968: o ano que não terminou*. Para citar um exemplo desse horror, somente no ano de 2013, a família de Vladimir Herzog, jornalista da TV Cultura, preso e torturado, conseguiu que de sua certidão de óbito fosse retirada como causa da morte o suicídio.

O objetivo deste artigo é demonstrar como em *Memórias da escuridão*, as narrativas de Marcos, o fantasma, os depoimentos de João, um sobrevivente das torturas do AI-5 e os movimentos pacíficos dos jovens, denominados Caras pintadas, que lutaram para uma moralização da política no Brasil em meados da década de 1990, contribuíram para o processo de autoconhecimento da personagem Lorena que, inserindo-se na história de seu Tempo, de seu país e de sua comunidade deixa o comportamento infantil de adolescente e (re)nasce como um sujeito ativo e integrado, em um processo que pode ser relacionado aos dos percursos iniciáticos. Ou seja, pronta para a vida

¹⁷ Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

adulta. Esse percurso será transposto em meio às significações dos silêncios criados nas pausas musicais das composições de Beethoven. Esse objetivo será buscado, metodologicamente, a partir das considerações sobre a morte de Edgar Morin e Giorgio Agamben, da mitanálise de Gilbert Durand, a partir do mito de Hermes, constituindo o poder do ínfimo, das minorias sociais e políticas. O Regime Noturno Sintético da Imagem iluminará as questões musicais do percurso investigativo de Lorena. Mircea Eliade e Gaston Bachelard iluminam as teorias sobre os ritos da iniciação.

Memórias da escuridão (1995) traz de volta o tema da tortura e da repressão política no Brasil. A protagonista vivencia uma experiência que transforma sua forma de ver o mundo. Através de uma espécie de iniciação, trilha um percurso de autoconhecimento quando se dispõe a ajudar o fantasma de um jovem torturado na ditadura militar do Brasil e cujo corpo está desaparecido. A jovem protagonista, Lorena, acaba de mudar-se com sua família do Rio de Janeiro para uma chácara na cidade de Goiânia, região do Brasil central. Essa mudança indis põe a garota na convivência familiar, fazendo com que se apegue ainda mais à sua atividade preferida: tocar piano, especialmente, as obras de Ludwig van Beethoven (1770-1827). E é entre o estudo de uma peça e outra que o fantasma de Marcos se manifesta, primeiramente, através de sonhos. Ao perceber a importância das narrativas do jovem, Lorena consegue registrar as memórias da personagem, materializando sua voz numa fita cassete, colocada especialmente para esse fim.

O aparecimento de um fantasma e até mesmo a materialização de sua voz numa gravação real e concreta coloca a obra de Maria de Regino na categoria do “estranho”, termo utilizado por Tzvetan Todorov, em *Introdução à literatura fantástica*, pois não há hesitação diante do sobrenatural aparecimento do fantasma. Ao contrário, no final dos acontecimentos, Lorena sente a necessidade de mostrar para a família que busca o corpo desaparecido do rapaz, como conseguiu a indicação do lugar exato onde estava o corpo, ou seja, através das gravações. Apesar desses acontecimentos insólitos, as personagens não demonstram um estranhamento que possa mudar o rumo da narrativa e nem mesmo a autora demonstra qualquer preocupação em dar alguma explicação que não sejam os próprios fatos literários.

Memórias da escuridão relaciona-se intertextualmente com *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, publicado a primeira vez em 1887, na qual uma família de norte-americanos muda-se para a Reserva de Caça de Canterville, na Inglaterra, e se depara com uma série de acontecimentos estranhos cujo responsável é o fantasma de Sir Simon de Canterville que, após matar a esposa, “desapareceu repentinamente sob circunstâncias misteriosas. Seu corpo nunca foi encontrado, mas seu espírito culpado ainda assombra a reserva” (Wilde, 2011, p. 16). Porém, na obra de Wilde, vê-se o esforço de cada um dos novos moradores de Canterville em racionalizar os estranhos fatos, enquanto se divertem com as malfadadas armadilhas fantasmagóricas. Assim como em *Memórias da*

escuridão, é uma garota adolescente que se ocupa em resolver a questão do não lugar do fantasma, justamente pelo fato de que sua ossada estava desaparecida, nem tampouco, fora enterrada.

Edgar Morin coloca que o sepultamento, como uma forma de não abandono dos mortos, é uma prática antropológica registrada desde os homens de Neandertal, e está fortemente ligada a diferentes crenças concernentes a algum tipo de sobrevivência dos mortos, sendo um dos fenômenos humanos primordiais. O antropólogo afirma, então: “Assim, nas fronteiras do *no man’s land* antropológico, o dado primordial, fundamental, universal da morte humana é a sepultura” e, dessa forma, alega que a morte “afirma o indivíduo, o prolonga no tempo [...]” (Morin, 1997, p. 24). Considerando as afirmações de Morin, tem-se que a manifestação dos fantasmas em *Memórias da escuridão* e em *O fantasma de Canterville* está diretamente ligada ao fato de que a nenhum deles foi dado o advento da sepultura.

Na obra de Maria de Regino, as relações entre sons e silêncio são particularmente significativas. O primeiro som musical que se manifesta na novela juvenil, afora os sons da natureza que circundam a casa de Lorena, é o primeiro movimento da *Quinta Sinfonia*, de Beethoven, “abafando os trinados dos pássaros do pomar” (Regino, 1995, p. 13). Os fortes acordes que abrem a peça dão sinal do estado de ânimo da garota que, num drama típico de adolescentes, acabara de discutir com os pais. Na noite anterior, Lorena sonhara pela primeira vez com Marcos, personagem que começa a se insinuar na sombra do silêncio do sono de Lorena. Sobre a presença do silêncio, Murray Schafer¹⁸ afirma que:

O homem gosta de produzir sons para se lembrar de que não está só. Desse ponto de vista, o silêncio total é a rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som do mesmo modo que teme a ausência de vida. Como o derradeiro silêncio é a morte, ele adquire sua dignidade maior no serviço funerário. [...] O silêncio, para o homem ocidental, equivale à interrupção da comunicação (2011, p. 354).

Na perspectiva de Schafer, as narrativas de memórias do fantasma de Marcos constituem uma maneira que a personagem encontra de manter-se viva, através da comunicação com Lorena. Como já foi dito, essas manifestações ocorrem justamente nos silêncios dos intervalos das músicas tocadas pela protagonista. Marcos, quando vivo, era um estudante que militava contra o regime ditatorial no qual estava o Brasil.

¹⁸ Raymond Murray Schafer (nascido em 1933) é compositor, escritor, educador musical e ambientalista canadense, preocupado com a ecologia acústica, propõe uma nova concepção sonora e musical a partir dos sons que nos cercam. Cunhou o termo “paisagem sonora” e discorre sobre seus conceitos nos livros *O ouvido pensante* (1991) e *A afinação do mundo* (2001).

Capturado, torturado e morto pela ditadura militar, seu corpo esteve desaparecido desde então, ou seja, aproximadamente vinte anos antes do momento histórico de Lorena. Em *Memórias da escuridão*, o fantasma se comunica apenas com a adolescente, embora houvesse relatos da vizinhança sobre um possível fantasma que assombrava a chácara, e mesmo da fuga da empregada da família pelo mesmo motivo.

Lorena não se sente incomodada com a presença de Marcos, ao contrário, sensibiliza-se com sua história e se dispõe a ajudá-lo. O fato de o fantasma se manifestar fisicamente através da gravação de sua voz revela uma intenção de ultrapassar o que poderia ser considerado como apenas um sonho de menina adolescente, impressionada com histórias contadas pela vizinhança. Ao conseguir registrar sua voz, Marcos insere-se numa dimensão ontológica. Giorgio Agamben considera que a voz “mostrar-se-á como pura intenção de significar, como puro querer-dizer, no qual alguma coisa se dá à compreensão sem que se produza ainda um evento determinado de significado” (2006, p. 53).

Ao contrário do que poderia sugerir o momento da enunciação de Marcos, concretamente, na gravação de suas memórias, não é criada uma atmosfera de suspense ou de medo, mas sim, a eloquência de um silêncio que, na medida em que é necessário para a gravação, é também o primeiro sinal do percurso iniciático de Lorena. A gravação fará com que a adolescente silencie em si seus problemas cotidianos e tome a perspectiva do sofrimento do outro. Deve-se observar que a primeira gravação feita não é propriamente da voz de Marcos, mas de sua memória, na forma da fala de Ariel, do texto *A tempestade*, de Shakespeare. Não por acaso essa lembrança: a peça shakespeariana tem como temática: conspirações oportunistas, exílio, desaparecimentos... Temas tão comuns às experiências que Marcos teve em vida. Esta foi, então, a primeira gravação de Marcos encontrada por Lorena:

Teu pai jaz sob cinco braças de água.
Os teus ossos são corais.
O que eram olhos são pérolas.
Nada dele perecível
Que o mar não tenha mudado
Em algo rico e estranho (Regino, 1995, p. 41).

A relação entre sons e silêncio, a expectativa pela próxima aparição de Marcos e as revelações que ocorrem a cada um desses encontros crescem durante a narrativa, assim como as tensões criadas pelas pausas, pelos silêncios que compõem as peças musicais de Beethoven, tocadas ou ouvidas por Lorena.

A famosa *Quinta Sinfonia* é largamente conhecida no mundo ocidental pela dramaticidade conseguida através da sequência de quatro notas sucedidas por uma pausa sem repouso. Sobre as tensões criadas pelas pausas musicais, Schafer afirma:

Quando o silêncio precede o som, a antecipação nervosa o torna mais vibrante. Quando interrompe o som ou se segue a ele, o silêncio reverbera com o tecido daquilo que soava, e esse estado continua enquanto a memória puder retê-lo. Portanto, embora obscuramente, o silêncio soa (2011, p. 355).

A composição de Beethoven é uma variação sobre um mesmo tema, repetido pelos vários naipes da orquestra. Além do diálogo com *O fantasma de Canterville*, a obra de Maria de Regino apresenta mais duas narrativas encaixadas: as memórias do fantasma e os depoimentos de João, um sobrevivente dos mecanismos de tortura do AI-5, além da narrativa principal, que é a vida de Lorena no tempo presente. Ou seja, em uma analogia com a *Quinta Sinfonia*, *Memórias da escuridão* com suas quatro narrativas internas permeadas pelas pausas de Beethoven, também sugere o mesmo recurso estético da exaltação aos silêncios.

Pode-se dizer que esses intertextos e narrativas encaixadas, presentes em *Memórias da escuridão*, são como uma variação sobre um tema, e apresentam-se, igualmente, em número de quatro. Quatro também são as notas que precedem o silêncio na *Quinta Sinfonia*, de Beethoven. A repetição do número quatro, que aparece de diferentes maneiras na obra, é um dos indícios de que, sob a perspectiva da mitanálise, o mito de Hermes é, aqui, um mitema, pois por ter nascido num dia quatro, o deus fora consagrado a esse número. Outro dado da narrativa que conduz ao mito de Hermes é a questão do poder do ínfimo. Em *Memórias da escuridão* os fatos narrados, seja por depoimentos, ou mesmo pelas experiências politizadas pelas quais passará Lorena, se relacionam com o poder das minorias, compostas por diferentes setores sociais. Essas minorias, quando organizadas, são capazes de realizar grandes mudanças na sociedade, às vezes a partir de situações de conflito ou de guerra. A voz de Marcos, na forma da gravação, constitui um elemento condutor ao mito de Hermes. Esse deus mensageiro é também ligado à palavra, à palavra audível, ou seja, às revelações. É palavra e é silêncio, uma vez que a revelação só poderá surgir de um profundo silêncio íntimo. Na obra *A linguagem e a morte*, Agamben afirma sobre o silêncio:

O mitologema de uma voz silenciosa como fundamento ontológico da linguagem aparece já na mística da Antiguidade tardia, gnóstica e cristã. Em “*Corpus Hermeticum*”¹⁹, I.31, o Deus, invocado como “indizível e inexprimível” é, todavia, proferido com a voz do silêncio (Agamben, 2006, p. 87).

¹⁹ Compilação de 17 tratados filosóficos, escritos de alquimia, astrologia e ciências ocultas. Os alquimistas atribuíam ao deus Hermes Trismegistus a revelação da sua arte (Agamben, 2006, p. 158).

Os elementos citados que conduzem a narrativa de *Memórias da escuridão* ao mito de Hermes colocam, necessariamente, o período histórico dos personagens envolvidos também sob a direção desse mito. A iniciação de Lorena também leva ao mesmo mitema, pois, Hermes é o deus “psicopompo”, condutor de almas no percurso iniciático. Além disso, logo ao nascer, Hermes foi colocado por sua mãe em uma espécie de gruta dentro de um salgueiro. Ou seja, o deus está ligado, desde seu nascimento, aos ritos de iniciação.

A propósito de os depoimentos de tortura e morte vividas pelos personagens serem realmente terrificantes, o dado insólito de se encontrar com alguém que já está morto, e esse encontro não trazer medos ou temores para quem vive a experiência, de certa maneira, é uma ideia de domesticação da morte, muito própria ao Regime Noturno Sintético da Imagem, classificado por Gilbert Durand em *As estruturas antropológicas do imaginário* (2002). De acordo com o antropólogo, as estruturas sintéticas “eliminam qualquer choque, qualquer rebelião diante da imagem, mesmo nefasta e terrificante, mas que, pelo contrário, harmonizam num todo coerente as contradições mais flagrantes” (Durand, 2002, p. 346). Ou seja, as imagens criadas pelo imaginário noturno organizam-se em uma estrutura que valoriza a harmonização dos contrários, através da adaptação e da assimilação.

Em *Memórias da escuridão*, Lorena percebe que é a única capaz de auxiliar o fantasma de Marcos a se harmonizar com seu estado atual, e faz disso sua meta: harmonizar os contrastes do espaço entre vida e morte. Ao tocar as sonatas de Beethoven, Lorena materializa a coerência dos contrários, a *coincidentia oppositorum*, através das harmonias melódicas e rítmicas. Sobre esse assunto, Durand afirma que “uma das primeiras manifestações da estrutura sintética é a imaginação musical, uma vez que a música é essa metaerótica cuja função essencial é ao mesmo tempo conciliar os contrários e dominar a fuga existencial do tempo” (2002, p. 347). Tem-se, então, na presença fantástica de Marcos, duas variantes: a dor da fragmentação da memória e a busca pela lembrança dos fatos que vão levá-lo à libertação do estado de prisão nesse lugar do não vivos, ou do *no man’s land*. Segundo a Classificação Isotópicas das Imagens, proposta por Durand (2002, p.446), Lorena encarna o atributo / arquétipo do “ligar passado e futuro”, imagem própria do Regime Noturno Sintético e que também conduz a Hermes, pois ligar e desatar são atributos do deus amarrador e desatador de nós.

Na obra de Maria de Regino, a música é o termômetro do estado emocional de Lorena. Depois de um período sem praticar seu piano, devido à mudança de cidade, reinicia seus estudos logo após o primeiro sonho com Marcos. O fantasma se aproxima durante as sessões musicais e a moça começa a percebê-lo a partir de sensações que experimenta fisicamente:

Depois de acender a luz, tornou a sentar-se ao piano e abriu a partitura da sonata para executar outros movimentos. Logo nos primeiros acordes uma espécie de calor ou formigamento na nuca fez com que, por mais de uma vez, se voltasse para trás com ansiedade. A impressão de estar sendo observada era tão intensa que, afinal, na impossibilidade de se concentrar, fechou o piano e foi para o quarto (Regino, 2005, p. 18).

Todas as músicas tocadas ao piano ou colocadas no gravador por Lorena são peças de Ludwig van Beethoven. Esse compositor representou a transição do estilo clássico para o estilo romântico. E a arte romântica é a arte da confissão e da expressão subjetivas. Beethoven compôs uma única obra, *Fidelio*, cujo tema trata das lutas contra a tirania e a afirmação da liberdade e justiça, e que é citada em *Memórias da escuridão*. A primeira peça tocada por Lorena, *Sonata ao Luar*, sugere uma atmosfera de melancolia e solidão. O recolhimento íntimo na qual a personagem se entrega aos poucos, através do percurso musical é, na verdade, o seu percurso iniciático, que terá o seu auge na Caverna dos Ecos. O segundo sonho com Marcos acontece assim que Lorena para de tocar a *Sonata ao Luar*, mas o sonho é conduzido pela gravação de *Fantasia para piano e Sonata n.º 8*. As peças musicais vão se sucedendo na narrativa à medida que a garota se envolve com as emoções de Marcos.

Concomitante à preocupação de ajudar o fantasma, Lorena participa das sessões de depoimento de João. Suas narrativas sobre as dolorosas experiências nos porões da ditadura ajudam-na a entender o sofrimento de Marcos e a transportam para uma realidade vivida por toda uma geração de brasileiros:

Lorena virava-se na cama sem conseguir dormir. Seus pensamentos sucediam-se rápida e desordenadamente, como se girassem presos a um redemoinho. Lembrava das histórias sobre os companheiros de João, jovens que haviam abandonado tudo por uma luta que ela não conseguia compreender. [...] Da entrevista com João ficara uma sensação de angústia pesando no peito. Não sabia se suportaria participar de um novo encontro (Regino, 2005, p. 49).

A imagem fundamental na qual Lorena está inserida por via das narrativas de Marcos e João é a do labirinto. Imagem arquetípica de quem se encontra desorientado, porém, em processo de profundas experiências íntimas em direção ao autoconhecimento. Cada uma dessas três personagens - Lorena, Marcos e João - percorrem seu próprio labirinto com diferentes objetivos: a primeira está cumprindo seu percurso iniciático, do qual renascerá como uma pessoa mais amadurecida; a segunda, manifesta uma angústia antropológica, pois o dado do corpo desaparecido impede que se ateste sua condição de morto e a terceira, ao registrar seus depoimentos, confere aos fatos um

valor exemplar, de quem conseguiu atravessar esse labirinto e pode dizer sobre sua experiência. Porém, Marcos se sente ligado à Lorena para que possa sair dessa condição, como atesta o trecho:

- Muitas coisas mudaram e continuam mudando desde que você chegou. Agora eu percebo que não eram as paredes desta casa o que me prendia aqui, mas o meu medo, o vazio do meu passado. De qualquer maneira, não posso sair livremente. Estou ligado a você. Entre nós existe uma espécie de elo, de sintonia. Só posso ir aonde você vai (Regino, 1995, p. 111).

A própria estrutura textual da novela juvenil também se configura como um labirinto, através do diálogo com o texto de Wilde e das narrativas encaixadas. O percurso labiríntico percorrido por Lorena teve seu auge na Caverna dos Ecos. O passeio foi organizado por Diogo, enamorado de Lorena, responsável por colher os depoimentos de João e por tentar ajudar a garota no caso de Marcos. A descrição da entrada da caverna remete imediatamente à imagem clássica do mito de Jonas no ventre da baleia:

Lorena parou na entrada observando a inclinação íngreme do terreno. Logo depois de uma zona larga de penumbra, vinha a escuridão, um negrume de abismo que a fez imaginar-se prestes a ser engolida por uma boca gigantesca. Apoiou-se numa pedra, sentindo o frio do medo crescer dentro de si [...] (Regino, 1995, p. 114).

A sensação de desorientação do labirinto, ligada ao esquema verbal da descida profunda e íntima são imagens típicas do Regime Noturno durandiano, no qual a obra *Memórias da escuridão* está classificada. Na obra de Maria de Regino, imagens ligadas à simbologia do centro são recorrentes durante a descida ao útero da caverna, como é o caso do obelisco de pedra, situado no interior da gruta. Sobre o simbolismo do centro do mundo, Mircea Eliade afirma que ele

se articula em três conjuntos solidários e complementares: 1º, no centro do mundo encontra-se a “montanha sagrada”, e é aqui que o Céu e a Terra se encontram.; 2º, qualquer templo ou palácio [...] são assimilados a uma “montanha sagrada”, sendo assim, elevados a “centros”; 3º, por sua vez, sendo o templo ou a cidade sagrada o lugar por onde passa o *Axis mundi*, são por isso olhados como o ponto de junção do Céu, da Terra e do Inferno (1993, p. 302).

Essa junção simbólica do que Eliade chama as “três zonas cósmicas” será experimentada por Lorena. A diminuição da claridade e o aumento do silêncio provocam na personagem uma sensação de medo e “à medida que descia para o interior da caverna, a garota pensava em Marcos e em como seria morrer” (Regino, 1995, p. 115). Essa ideia da morte surgida num momento de silêncio interior leva Lorena a encarar uma morte simbólica: deixar morrer seu lado infantilizado para renascer uma nova mulher. É a proximidade desse encontro consigo mesma que faz crescer o medo da escuridão e da profundidade da caverna. De acordo com Gaston Bachelard, “a menor caverna nos oferece todos os devaneios da ressonância. Em tais devaneios, pode-se dizer que o oráculo é um fenômeno natural” (2003, p. 150).

Deitada sobre as pedras em um local dentro da gruta denominado Salão das Nuvens, uma intercessão simbólica entre o céu e a terra, Lorena deixa-se levar pelo silêncio profundo da caverna. Sentindo como se estivesse sendo projetada para fora do corpo, visualiza os torturadores de Marcos, o local para onde fora levado e o terrível momento de sua morte. O silêncio da caverna foi cortado pelos gritos da personagem, “que se multiplicavam nos ecos da caverna” (Regino, 1995, p. 119). Para sair da Caverna dos Ecos, no percurso da volta marcado por imagens de renascimento, Lorena escala íngremes trajetos de subida em direção à luz do sol, que se projetava na forma de um triângulo. Nessa figura geométrica está contido o número três, o símbolo do equilíbrio. A dificuldade da saída e o esforço da personagem para vencer cada etapa fazem emergir outra imagem de renascimento: o parto.

As intermitências dos sons no percurso musical-iniciático de Lorena promoveram o encontro com o fantasma de Marcos e o encontro consigo mesma, revelando um novo trajeto que começaria a seguir, inserida no seu Tempo e harmonizada com as mudanças e surpresas tão comuns às experiências humanas. Lorena renascida, ao tocar a *Pastoral*, peça musical escrita por Beethoven ao sentir as ameaças de uma surdez irremediável, sela esse momento, como um fechamento de ciclo. A Marcos é dado, finalmente, a dignidade do sepultamento, inserindo-o na História do país. Levando-se em consideração a categoria de Literatura Infantil e Juvenil na qual *Memórias da escuridão* está inserida, considera-se que a obra oferece aos leitores a percepção de como um sujeito, em especial os adolescentes, pode se tornar parte integrante de sua sociedade quando passa a se perceber não como uma figura isolada, mas sim tomando como referência a dimensão humana dos acontecimentos. Através da mitanálise foi possível perceber os vários elementos que conduziam a narrativa a uma atualização do mito de Hermes, e a hermenêutica simbólica ratificou a simbologia dos ritos de iniciação. Nos diálogos com outras obras e linguagens artísticas e com a contextualização histórica do Brasil sob o regime de repressão política, Maria de Regino conseguiu um refinamento de escrita que tornou a obra altamente referenciada sem, contudo, fazer perder os elementos necessários para se ganhar a fidelidade de um jovem leitor: a aventura, o insólito, o suspense e a leveza do surgimento do primeiro amor.

Referências

AGAMBEN, Giorgio (2006). *A linguagem e a morte: um seminário sobre o lugar da negatividade*. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BACHELARD, Gaston (2003). *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. Trad. de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

DURAND, Gilbert (2002). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ELIADE, Mircea (2003). *Tratado de história das religiões*. Trad. de Fernando Tomaz e Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes.

MORIN, Edgard (1997). *O homem e a morte*. Trad. de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago.

REGINO, Maria de (1995). *Memórias da escuridão*. - São Paulo: Moderna.

SCHAFER, Raymond Murray (2011). *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente, a paisagem sonora*. Trad. de Marisa Trench Fonterrada. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp.

WILDE, Oscar (2011). *O fantasma de Canterville*. Trad. de Elisa Nazarian. São Paulo: Leya; Barba Negra.

Palavras e imagens em Roger Mello: desvendando segredos dentro de um elevador

Renata Junqueira de Souza²⁰

Valnikson Viana de Oliveira²¹

Jhennefer Alves Macêdo²²

Introdução

Na composição do livro infantil e juvenil, as ilustrações são elementos enriquecedores das obras, um aspecto visual que atrai e fascina os leitores iniciantes, se tornando partes essenciais para que a narrativa escrita seja compreendida e representada. Atualmente, devido, em parte, ao progresso tecnológico ocorrido nas artes gráficas, a imagem tem tomado um espaço cada vez mais relevante em tais obras. O projeto gráfico das narrativas contemporâneas tem exigido de seus leitores muito mais do que um simples passar de olhos, pois, para que sua leitura se torne eficiente, é preciso que se ativem a interpretação e a capacidade de perceber ainda o invisível.

Nessa perspectiva, propomos desenvolver um estudo analítico da obra *Em cima da hora* (2004), de Roger Mello, uma narrativa fluida e original que vai se construindo com esses fragmentos de ideias, convidando e conduzindo o leitor a um passeio pelo monólogo interior de cada pessoa. Para a construção do estudo, nos atentamos, mais precisamente, em visualizar e compreender as características dos elementos visuais que não só se entrelaçam ao texto, mas que também transcendem para além dele.

O projeto gráfico e a literatura juvenil contemporânea

É a partir da década de 1970 que surgem na literatura nacional para crianças e jovens, mais autores abandonando o papel essencialmente utilitário e pedagógico em sua aproximação com os leitores, passando a abarcar novas propostas temáticas e artifícios expressivos propiciados pelo novo olhar da escola para livros não imediatamente

20 Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Presidente Prudente).

21 Doutorando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

22 Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

formativos nem edificantes (Lajolo; Zilberman, 2007). Essa conjuntura também trouxe ao mundo editorial novas perspectivas em relação aos elementos paratextuais do livro e uma melhor compreensão de sua importância para o público-alvo. Hoje, segundo Linden (2011, p. 21), a imagem se firmou de tal forma a ponto de “contaminar” o conjunto de mensagens das obras ilustradas, requerendo uma leitura crítica mais refinada por atravessar uma “ampla efervescência criativa que já não tem limites em termos de tamanhos, materialidade, estilo ou técnica”, com toda a sua dimensão visual sendo, geralmente, muito bem elaborada.

Neste sentido, quando se fala em imagem no livro infantil e juvenil na contemporaneidade, ela não se resume somente às ilustrações, estando relacionada à

definição de um projeto gráfico que estabelecerá os tipos de letras a serem usados, o tamanho, o espaçamento e o entrelinhamento delas; definirá ainda o ritmo do texto nas páginas, o que sugerirá o andamento da leitura; pensará a forma de integração entre o texto e as ilustrações; escolherá o tipo de papel que servirá de suporte e os recursos técnicos a serem utilizados na mecânica do livro (Ramos, 2011, p. 26).

Camargo (1995) define o projeto gráfico como “o planejamento de qualquer impresso”, abrangendo desde o formato do livro, até a diagramação e outros componentes de sua estrutura interna. Ele expõe que a ilustração seria um elemento importante desse projeto, mas não primordial, a definindo como “[...] toda imagem que acompanha um texto” (Camargo, 1995, p. 16). Ampliando as concepções relativas à linguagem verbal, o estudioso aponta que, além de ornar ou elucidar o texto junto ao qual ela aparece, a ilustração pode ter várias outras funções:

A imagem tem função representativa quando imita a aparência do ser ao qual se refere; função descritiva, quando detalha essa aparência; função narrativa, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); função simbólica, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; função expressiva, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; função estética, quando enfatiza a forma da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; função lúdica, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; função conativa, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; função metalinguística, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de

imagens etc.; função fática, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; função de pontuação, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos (Camargo, 1999, n/p).

Essas funções não teriam existência independente, funcionando como vetores da ilustração e variando em intensidade e se organizando hierarquicamente em relação a uma função dominante (Camargo, 1999). Todavia, sabemos que algumas podem ser mais exploradas que outras, dependendo do projeto gráfico do livro e da perspectiva do autor ou ilustrador. Ainda em consonância ao autor, a relação entre ilustração e texto fomentaria uma coerência inter-semiótica, isto é, uma relação de não contradição entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto, que abrangeria três graus: a convergência, o desvio e a contradição. Avaliar, portanto, a coerência entre uma determinada ilustração e um determinado texto significa avaliar em que medida a ilustração converge para os significados do texto, dele se desvia ou os contradiz.

Ramos (2011, p. 79) destaca algumas peculiaridades do livro destinado ao leitor iniciante na atualidade:

as variações no *design* – no interior do livro ocorrem diferenças de tratamento no formato das páginas; o abandono da cronologia linear, a história não tem mais uma linha de tempo organizada; a intertextualidade, que é a referência a outros textos; o jogo, em que o leitor é convidado a ler o livro como um quebra-cabeça; a multiplicidade de significados, que permite a escolha de vários caminhos para compreender a obra, criando diferentes públicos para ela; e a quebra de fronteiras entre cultura popular e alta.

Deste modo, para Linden (2011, p. 8), tal impresso “revela sua exuberância pela multiplicação de estilos e pela diversidade das técnicas utilizadas”, com os ilustradores, que agora, mais do que nunca, também são encarados como autores, explorando ao máximo as possibilidades de produzir sentido.

Os elementos visuais de “Em cima da hora”, de Roger Mello

Escrito e ilustrado pelo brasileiro Roger Mello, *Em cima da hora* (2004) apresenta uma narrativa fragmentada que acompanha as impressões de sete figuras presas em

um elevador enguiçado de *shopping*: duas meninas, uma mulher “de olhar parado” (mãe de uma delas), um palhaço, um rapaz segurando um misterioso pacote quadrado, um escritor de camisa verde e um homem barbudo de terno. Eles aguardam a chegada dos funcionários da manutenção enquanto relembram as circunstâncias que os levaram até ali e conjecturam sobre os pensamentos uns dos outros. O autor brinca com os fluxos de consciência e a noção de continuar em movimento dentro de um ambiente parado para traçar reflexões a respeito do tempo:

[...] é um livro completamente high tech, é uma série de fábulas modernas sobre o se achar ultramoderno, que é uma coisa que vai acabar decaindo. Então, brinco até com aquela coisa do Júlio Verne, que foi um cara que ditou, de certa maneira, que previu e modificou o futuro, na medida em que ele inventou o futuro no passado, e mesmo algumas invenções dele não foram realizadas (Mello *apud* Kikuchi, 2003, p. 27).

Nessa lógica, ele estrutura o livro por meio de vários pontos de vista, intercalando os capítulos que contam o desenrolar do acontecimento principal em terceira pessoa com outros que passeiam pelo monólogo interior de cada personagem. Aqui, os elementos visuais se mostram totalmente ligados ao texto, mas não de forma ingênua, indo além do mero ornamento e da simples descrição. Esta conjuntura de complementação vem atrelada ao próprio modo de criação de Mello e sua visão acerca da relação entre palavra e imagem:

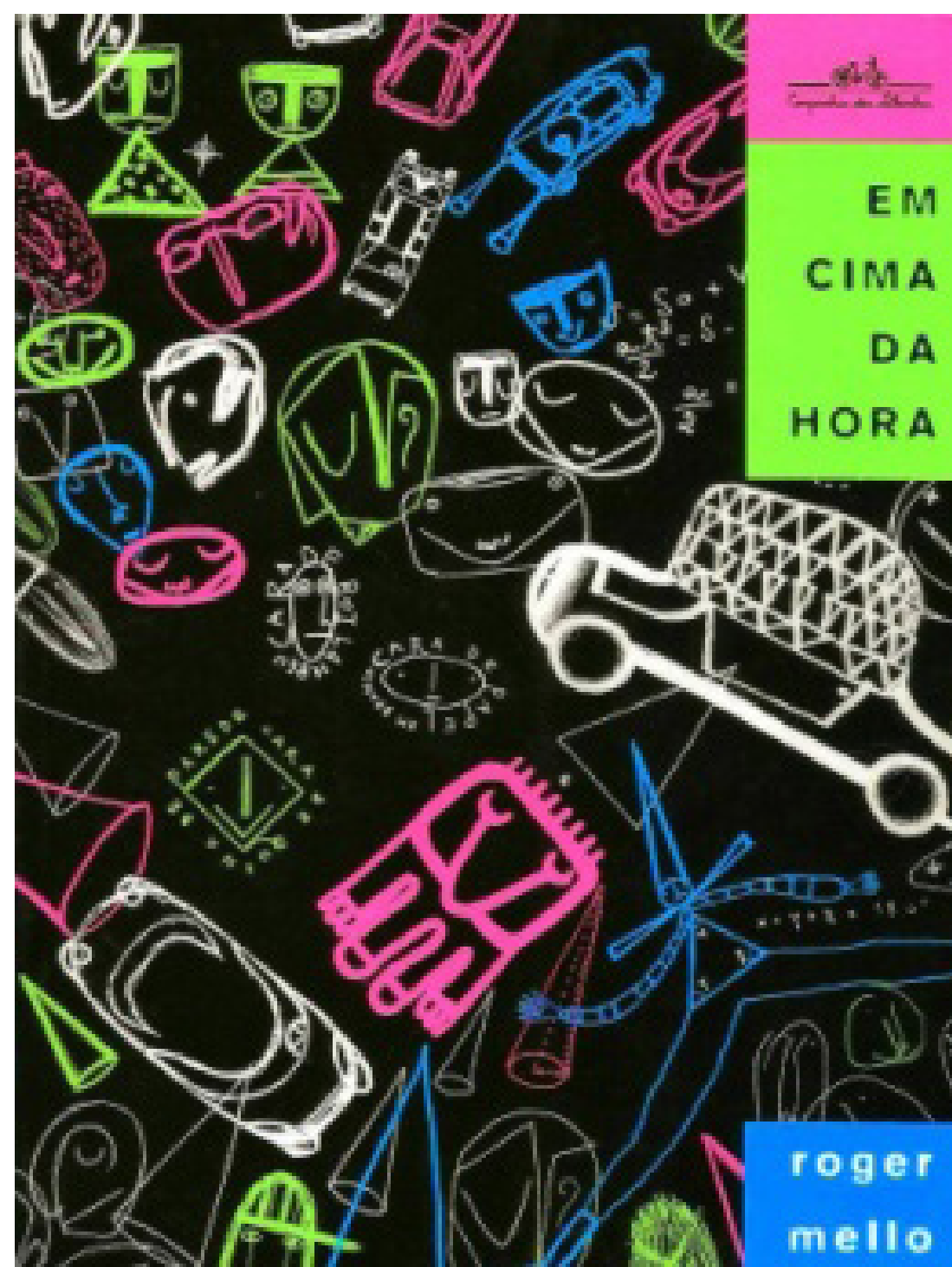
Não vejo diferença entre a imagem e a palavra. Imagem e palavra não se dissociam. A minha relação com a imagem é verbal, assim como a minha relação com a palavra começa pela espacialização dessa palavra em si. Penso sempre numa imagem que conta alguma coisa. É uma busca da narrativa e um exercício plástico. É sempre um exercício plástico-narrativo (Mello, 2012, p. 200).

O autor explora as possibilidades do objeto “livro”, proporcionando uma participação ativa e atenta do leitor. Sem poder fazer nada além de esperar e pensar, os diferentes personagens da obra falam em silêncio consigo mesmo, com as grandes ilustrações contribuindo para a compreensão de suas perspectivas ao mesmo tempo em que, junto a outros elementos visuais, propõem novos significados e jogam com referências, inferências e conexões.

A capa é indiscutivelmente uma parte significativa na história de qualquer impresso, principalmente daquele voltado ao leitor em formação, cumprindo um importante papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois o define como

objeto a ser apanhado, deixado de lado ou conservado ao longo do tempo (Powers, 2008, p. 6). Esse elemento serve para adiantar a diversidade artística presente na obra *Em cima da hora* (2004), também constituindo sua única parte colorida:

Figura 1 - Capa de *Em cima da hora* (2004), de Roger Mello.



Fonte: Mello (2004).

O *design* é uma reprodução da ilustração que acompanha o capítulo “Um palhaço”, cujo foco narrativo centra-se na última pessoa a adentrar o elevador antes da pane que o fez parar. Esta talvez seja a ilustração que mais representa a ideia de movimento atrelada ao pensamento (o que talvez justifique a escolha para compor a apresentação externa do livro), através do desenho de veículos automotores e de um palhaço correndo, detalhes ligados à causa de o personagem entrar no elevador. As cores rosa, verde, azul e branco tomam destaque no fundo preto, como se o vazio da mente fosse povoado por várias torrentes de energia. A opção pelas cores chamativas e pela mistura de estilos também pode evidenciar-se como um interessante meio de atração para o público juvenil.

Ademais, a construção das ilustrações em preto e branco no interior da obra possui forte apelo narrativo junto ao texto, permitindo a compreensão da profusão mental dos personagens. Elas cumprem, ao mesmo tempo, as funções representativa, descritiva e narrativa junto ao texto. Além disso, destacam as funções expressiva, estética e, principalmente, metalinguística, evidenciando o trabalho estético de Roger Mello.

ainda a imagem de dois nadadores: um preso dentro de um copo e outro livre, parecendo flutuar sobre os desenhos. Esses detalhes, em especial, parecem traçar uma metáfora ao comportamento das duas figuras adultas que compõem o capítulo: o escritor, cuja liberdade de criação artística o permite a sensibilidade, o maior contato e atenção com o menino, e o pai, que de tanto centrar-se na seriedade do trabalho, não nota o filho e parece nadar sem sair do lugar.

O capítulo individual seguinte foca-se na mente do palhaço referido anteriormente, que na verdade não seria um palhaço mesmo. Ele estaria substituindo o irmão gêmeo para que esse fizesse uma prova de física em seu lugar. Entrou correndo no elevador a fim de buscar as chaves esquecidas do carro deixado no estacionamento do *shopping*. Trajando roupas típicas, o falso-palhaço se vê preocupado em estar passando a impressão de genuinidade e pensa qual seria a melhor “cara” a se fazer para isso. Além dos detalhes de movimentação já comentados na análise da capa, a ilustração que acompanha o texto também é composta por cálculos matemáticos e desenhos geométricos (aludindo às habilidades do personagem com os números), além de diversas representações faciais, algumas com divertidos títulos abstratos: “cara de papel em branco”, “cara de boi lambeu” e “cara de quina de parede”. Tais expressões não aparecem no texto verbal, servindo de complemento para a compreensão de que o narrador não estava sabendo como se manifestar diante dos outros. As faces da imagem também sutilmente simbolizam as “máscaras” de caráter utilizadas cotidianamente pelas pessoas para disfarçar o seu verdadeiro eu.

De um mundo nada comum, povoado com naves espaciais, torres de comando, tempestades de meteoros e com um pequeno robô rastreador que na verdade é uma mariposa cinza, surge em seguida os pensamentos de uma menina deveras imaginativa: “Caramba! Sou só uma menininha, já sei... mas o universo não pode esperar...” (Mello, 2004, p. 44). Ela transforma o tenso momento no elevador em uma entusiasmada e fantástica viagem espacial em que ela seria a única sobrevivente de sua espécie: “Depois do fim da Humanidade, apenas eu, a última representante do gênero humano, estou encarregada de povoar o primeiro planeta abandonado dando sopa” (Mello, 2004, p. 44-45). É então que ela passa a avaliar a verdadeira índole dos outros passageiros:

Essa aí disfarçada de minha mãe, por exemplo, quase me enganou, mas é uma androide de última geração. Já o barbudo de terno é uma unidade ultrapassada. Vejamos os outros... aqui a minha esquerda: a pamonha que sabe demais, um palhaço, um rapaz com o pacote quadrado e um homem de camisa verde. Se meus arqui-inimigos queriam me enganar com essas imitações baratas da espécie humana, se deram mal (Mello, 2004, p. 45).

A menina inteligente, destemida e corajosa tem uma posição firme em relação aos seus demais companheiros de viagem, contudo, algo não passa despercebido em seu discurso: a catástrofe que é a espécie humana. Afinal, a tecnologia e a necessidade de fazer tudo no menor tempo possível transformou os humanos em seres virtuais e invisíveis, que já não vivem, mas só vagueiam em um universo paralelo de compromissos inadiáveis, como os robôs representados na ilustração.

A mulher com o olhar parado aproveita que está presa no elevador para refletir e questionar-se por nunca ter tempo suficiente para contar uma história para filha: “Acho que nunca contei uma história para minha filha” (Mello, 2004, p. 53). Em seguida, embarca em tentativas frustradas de criar possíveis narrativas, porém, sem conseguir elaborar uma sequência lógica. Nesse ponto, observamos que o escritor Roger Mello poderia estar se apropriando das histórias vivenciadas por sua personagem para criticar mais uma vez o distanciamento entre pais e filhos, consequência de uma sociedade contemporânea submersa em atividades diárias que tornam as relações familiares cada vez mais superficiais. Os elementos gráficos que antecedem essa discussão, como já destacado, são representações dos pensamentos da mãe e dialogam com as sequências narrativas que a personagem, por vezes escritora, busca elaborar. A ilustração traz rascunhos de nomes de serras, canetas, cliques, aviões, elementos referentes às coleções dos personagens que a personagem tenta dar vida em sua mente.

O ponto de partida para a próxima história tem início com ilustrações de peixes, aquários, tubos e gaiolas. Confuso? Para o autor, confusa aparentemente seria uma sociedade que estabelece modelos ideais. A narrativa do rapaz com o pacote quadrado evidencia agora um choque de pensamentos entre diferentes gerações.

Figura 3 - Ilustrações que acompanham os capítulos “O rapaz com o pacote quadrado”, “A outra menina” e “O barbudo de terno”.



Fonte: Mello (2004, p. 62, 74, 84).

O rapaz com um pacote quadrado vivencia experiências familiares e pessoais conflitantes que o fazem, por vezes, ficar imerso em silêncio, o que para ele representa um confortável esconderijo. E como esse rapaz também foi parar nesse tumultuado elevador parado? Tudo se inicia quando alguém – não se sabe se foram os pais, psicólogo ou amigos – decide que ele precisa de companhia. Afinal, alguém que vive na maior parte do tempo sozinho e que o mais próximo diálogo com os pais acontece através de recados deixados na geladeira, precisava, presumivelmente, socializar-se de alguma forma. Mas isso não está dito no texto, são inferências que o escritor, não por mero acaso, nos permite identificar. Voltando ao assunto, os novos companheiros escolhidos pelo jovem são *hamsters*, todavia, quando ele escolhe dois machos e os coloca para dormir juntos, seus pais consideram que isso não representa algo bom e resolvem, pela primeira vez, ter uma conversa que não se baseia em bilhetes:

A conversa foi e voltou, fez a curva no relógio do meu pai, ajeitou o cabelo atrás da orelha da minha mãe, era um problema delicado, como se eu já não soubesse o que vinha pela frente. Não sei quem teve coragem de falar primeiro, mas eram “dois *hamsters* machos, entendeu, meu filho? Dois *hamsters* machos dormindo abraçadinhos” (Mello, 2004, p. 68).

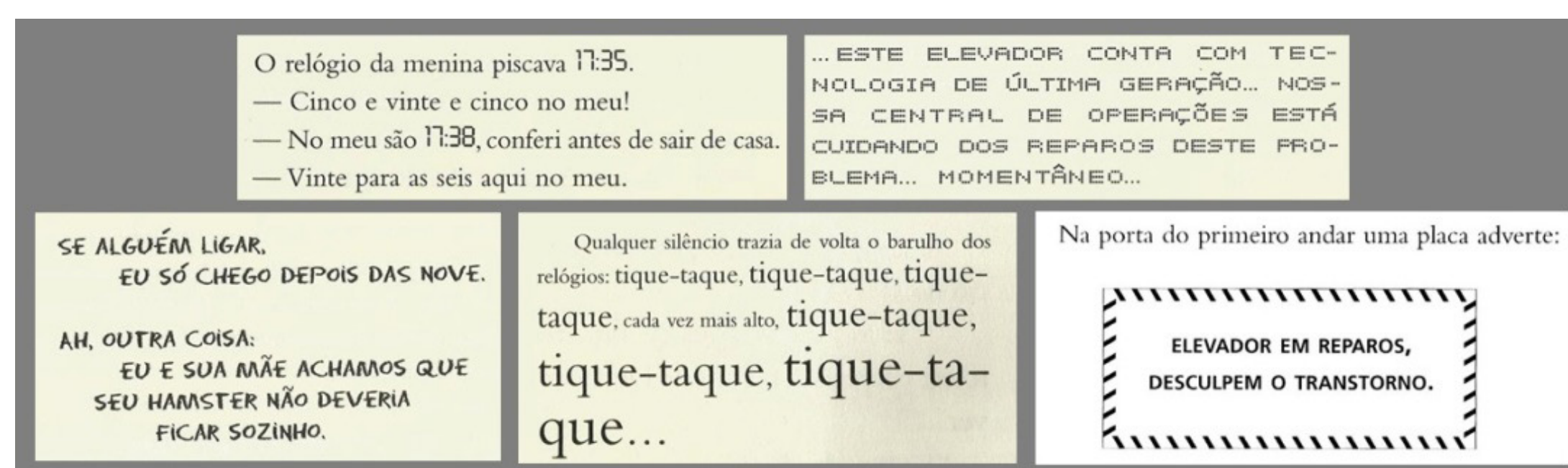
Mais uma crítica ao comportamento da sociedade? Exatamente! Dessa vez uma sutil homofobia ganha espaço na narrativa, com os pais pedindo ao rapaz que ele volte à loja onde os *hamsters* foram comprados e faça a troca de um macho por uma fêmea. Obedecendo à ordem, o rapaz vai ao *shopping* e acaba entrando em um elevador com mais seis pessoas que de repente, sem mais nem menos, para. Chama ainda atenção na ilustração a presença da representação da cabeça de um *hamster* interdita com uma faixa de proibido semelhante às sinalizações públicas.

Já a outra menina nos convida a adentrar no universo de sinceridade infantil que analisa tudo e todos. Ao ser convidada para passar o dia na casa de uma “amiga” que a obriga a se submeter a todas as suas vontades, ela acaba indo parar dentro do elevador parado após um telefonema recebido pela mãe da primeira menina. Esse momento de aparente tédio representa a libertação de pensamentos antes não ditos, com a narradora expondo toda a sua raiva retraída e se apresentando como uma detetive mirim que, ao levantar todas as possibilidades, objetiva descobrir os segredos por trás da ligação misteriosa. Os detalhes visuais que compõem a ilustração são fantasias de bailarinas, super-heróis, telefones, placas de trânsito. Todos esses elementos se fazem notáveis e ganham sentido a medida que o texto verbal vai sendo descortinado: as duas brincavam de se fantasiar, quando tiveram de sair rapidamente de casa após “a mulher do olhar parado” atender o telefone.

Por fim, o último personagem a tomar voz no livro de Roger Mello é o barbudo de terno. Evidenciando seu desejo de liberdade, ele é descrito usando uma gravata colorida e enfeitada que destoa do visual sério. O capítulo é tomado por delírios do homem, que havia se sentido mal e desmaiado no elevador. Ele embarca em uma imaginária jornada submarina, iniciada com a transcrição de um trecho inteiro do clássico da ficção científica *Vinte mil léguas submarinas*, do francês Júlio Verne (ou Jules Verne), publicado pela primeira vez em 1870. Tal obra é largamente conhecida por prever a invenção de veículos submarinos movidos a eletricidade, elementos que aparecem na ilustração que acompanha o texto. Há também o desenho do que parecem ser estações interligadas de uma cidade subaquática, além de ventiladores, helicópteros, ternos engravatados, rinocerontes e uma bailarina, elementos díspares que seriam encontrados pelo barbudo no fundo do mar de seu subconsciente. Todos são passíveis de interpretação simbólica: os helicópteros poderiam representar o desejo de resgate, os ventiladores poderiam sinalizar a vontade de se libertar do terno, de soltá-lo ao vento como o desenho mostra, enquanto a bailarina ressaltaria o anseio pela tranquilidade. Já os rinocerontes, animais mamíferos conhecidos pelos hábitos solitários e pela resistência à captura, constituiriam o elemento-chave para a compreensão de sua personalidade, ainda que tomada pelo devaneio.

Além das ilustrações e da capa, outro relevante elemento visual que compõe o projeto gráfico de *Em cima da hora* (2004) são as intervenções na diagramação do texto. A primeira é a utilização de várias fontes tipográficas para ressaltar a verossimilhança de alguns detalhes, referentes à representação de diferentes suportes. Assim, a hora do relógio digital e a “fala” do moderno elevador que serve como cenário-base para a trama principal são transcritas de forma a imitar o seu visor eletrônico.

Figura 4 - Intervenções visuais no texto de *Em cima da hora* (2004), de Roger Mello.



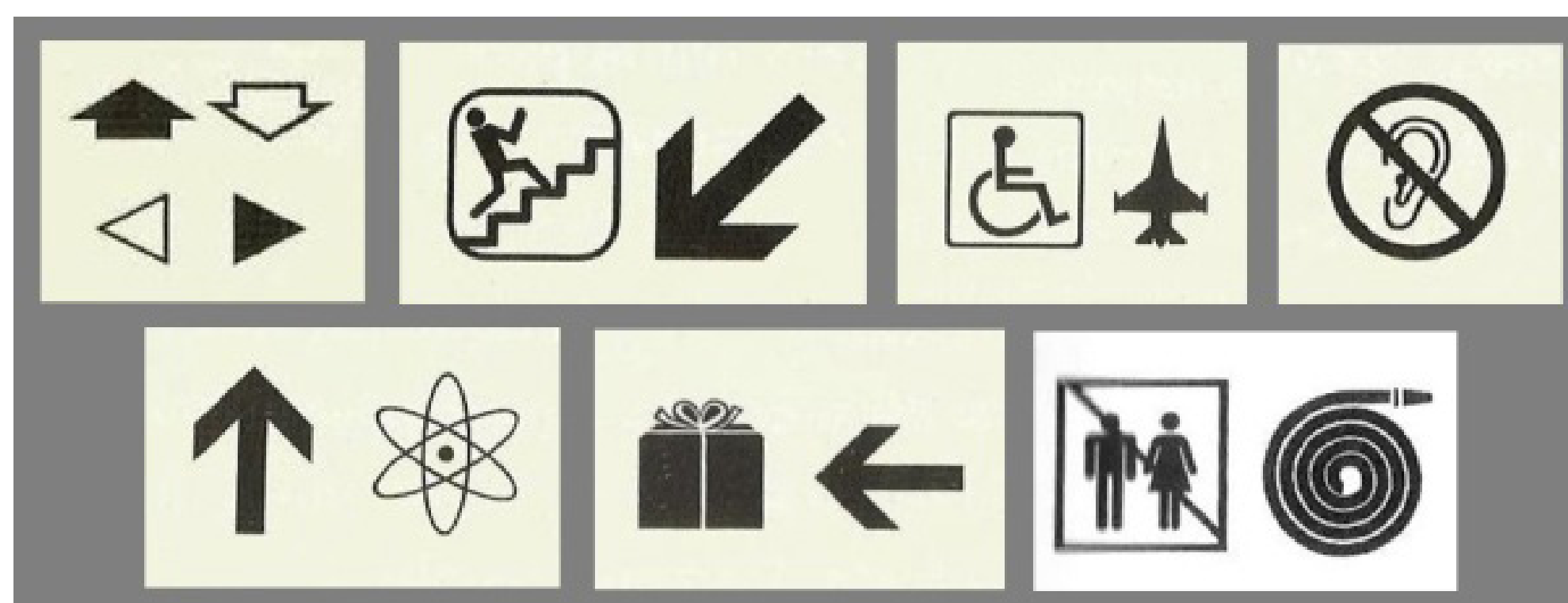
Fonte: Mello (2004, p. 10, 12, 66, 91, 93).

Outras intervenções utilizando a fonte representam, em letra cursiva, os bilhetes escritos pelos pais do rapaz do pacote quadrado e a mensagem de aviso presente no final do livro sinalizando que o elevador do *shopping* estaria em reparos depois do ocorrido. Esta última, à primeira vista, parece uma ilustração ou vinheta, visto que o trecho vem

emoldurado à semelhança de uma placa, mas a conexão com o escrito evidencia ser na verdade parte essencial desse em outra fonte tipográfica que ressalta sua função para a narrativa. Por fim, Roger Mello ainda explora o tamanho da fonte textual para enfatizar o crescimento de algo dentro da cabeça dos personagens em silêncio, como o som do “tique-taque” do relógio e seus próprios pensamentos. Esta configuração visual contribui para o entendimento do universo subjetivo presente em todo o livro, aproximando os leitores da perspectiva dos personagens e deixando seu relato mais crível e verossímil.

Do francês *vignette* (pequena vinha), a vinheta seria uma pequena ilustração, de até cerca de um quarto do tamanho da página, que representava, na origem, cachos e folhas da videira, símbolo da abundância (Camargo, 1995). No livro em questão, esse elemento vai além da mera função de pontuação, desafiando quem está lendo a decifrar seus significados próprios e enigmáticos em relação ao texto.

Figura 5 - Vinhetas que acompanham o texto de *Em cima da hora* (2004), de Roger Mello.



Fonte: Mello (2004, p. 9, 13, 25, 37, 49, 59, 69).

As vinhetas da obra representam símbolos comuns em placas de sinalização de locais públicos, mas quase todas em combinações absurdas diretamente ligadas ao capítulo em que se situam. Há uma mesma vinheta no final de todos os capítulos em primeira pessoa, mostrando o que seriam os botões do elevador. A indicação para cima e para o lado direito parece referir-se à abertura de perspectiva ao virar de páginas, já que o capítulo seguinte ao de foco narrativo individual seria mais um personagem contando sobre a situação de sufoco coletiva. Ademais, as outras vinhetas que iniciam os capítulos em terceira pessoa funcionam como códigos simbólicos de antecipação para o apanhado geral da seção em que estão presentes, dando vazão a uma relevante ideia do autor:

[...] eu pensei em fazer a ilustração do *Em Cima da Hora* com a coisa do logotipo. Porque o logotipo é a coisa em que você acredita, no *shopping*, por exemplo, você lê, vê o símbolo do banheiro ou do bebedouro, e

acredita, por mais que não tenha nada, se for uma sala sem nenhuma porta, você vai dar voltas até encontrar, porque o logotipo é o símbolo da verdade por excelência. Pois o símbolo é uma estilização da forma. É engraçado isso: “Não! Aqui tem! Porque o logotipo está mostrando, a plaquinha está mostrando”. Então, acho que acontece um pouco isso (Mello *apud* Kikuchi, p. 34).

Nesse ângulo, tais componentes paratextuais se mostram totalmente conectados ao texto, tendo seu sentido completado por ele. A compreensão da sinalização de um ouvido marcado pela faixa de proibido, por exemplo, só terá o significado exposto após a leitura do capítulo que ela precede: a percepção do palhaço de que não pode ser ouvido pelos outros passageiros do elevador. Tal logotipo causa estranhamento e induz à caça de seu conceito ou definição nas entrelinhas do texto.

Algumas considerações

Com diferentes influências técnicas e culturais, os elementos visuais se ligam à ludicidade da narrativa, se relacionando ainda com as situações e os personagens apresentados, além de contribuir, através de simbolismos, para a construção de pertinentes críticas a comportamentos e atitudes comuns à contemporaneidade.

As ilustrações antecipam o conteúdo textual deixando que os leitores façam conexões com suas experiências prévias, estabelecendo assim relações com situações do cotidiano e com o mundo imaginário, permitindo ainda a antecipação da ideia principal a partir dos elementos gráficos. Além dessas conexões, as ilustrações dão margem para os leitores fazer inferências e levantar inúmeras possibilidades que podem ou não se confirmar durante a sequência da história. Podendo ainda haver rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; construção do sentido global do texto; identificação das pistas que mostram a posição do autor; relação de novas informações ao conhecimento prévio.

No decorrer de nossa análise, verificamos que o escritor Roger Mello toca em delicadas questões ao abordar uma diversidade de temas que retratam desde a falta de tempo e que se expandem para temas existenciais, relações superficiais, falta de sensibilidade do olhar para o outro, homofobia, entre outros. Todas as situações apresentadas nesse texto ficcional são reflexos da nossa sociedade contemporânea, portanto, os leitores que se aventurarem nessa viagem que inicialmente parece maluca,

mas que é carregada de sentidos e significados se sentirão fascinados e envolvidos nesse mundo de pensamentos que se encontram em um elevador parado.

Referências

CAMARGO, Luís (1999). *A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil*. Palestra apresentada na Universidade de Karlstad, Suécia, out. 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

CAMARGO, Luís (1995). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.

KIKUCHI, Teresa. (2004). *Diário de bordo: uma viagem pelos desenhos de Roger Mello*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Editoração) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2004.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (2007). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática.

LINDEN, Sophie van der (2004). *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MELLO, Roger (2004). *Em cima da hora*. São Paulo: Companhia das Letras.

MELLO, Roger. (2012). *Entrevista*. In: MORAES, Odilon; HANNING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. *Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis*. São Paulo: Cosac Naify. p. 200-221.

POWERS, Alan (2008). *Era uma vez uma capa*. Trad. de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify.

RAMOS, Graça (2011). *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica.

A presença das bruxas em contos franceses

Paula Fabrisia Fontinele de Sá²³

Introdução

A figura da bruxa ultrapassou a representação histórica e chegou à literatura infantil, passando a ser representada como elemento indispensável no qual se reflete as maravilhas e as monstruosidades de um mundo fictício, ou mimético, que tanto agradam os leitores. Esse mundo da ficção, conforme Rosenfeld (2011, p. 15), recupera momentos selecionados e transfigurados de uma realidade empírica exterior à obra, tornando-se, pois, representativo para algo além da realidade empírica, mas imanente à obra. É partilhando dessas ideias que identificamos algumas imagens de bruxas nas literaturas dos autores franceses Charles Perrault (século XVII) e Pierre Gripari (século XX).

As bruxas que buscamos são personagens representadas na literatura infantil. Segundo Prince (2010, p. 109), a personagem, de maneira geral, na literatura para criança, trabalha com um universo fictício e ilusório em que descreve em parte e caracteriza pouco a pouco os dramas infantis. Sendo assim, a personagem, geralmente, adota funções e papéis de um tipo literário que é facilmente identificado pelo leitor-criança, por isso, para a autora supra, a representação de uma personagem da literatura infantil está sempre ligada ao seu jovem leitor.

A autora referida (2010, p. 109) acrescenta que entre a personagem e o leitor acontece uma “operação didática” de abertura para o mundo por meio de uma estrutura de identidade narrativa que é única na literatura. Por consequência, a personagem adquire na literatura infantil uma importância que transcende a narração e/ou a intriga. Devido a essas constatações, para Prince (2010), uma leitura unicamente estruturalista da literatura infantil parece impossível, visto que, em um texto que tem leitores com competências progressivas, é interessante observar que as personagens podem ser também progressivas.

É nesse sentido, e principalmente por isso, que acreditamos que a personagem da bruxa vem sendo modificada, além das características estigmatizadas, muitos autores, visando ao novo modo de entender a criança, revertem o perfil da bruxa, alterando o mito da maldade pelo da bondade. Outros autores brincam com o perfil tachado no imaginário coletivo e criam para o leitor-mirim obras que interagem com o leitor, produzindo nesse

²³ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

leitor significados que o relacionam com o mundo a sua volta. Observaremos isso nas análises que se seguem.

Bruxas de Perrault

O autor francês Charles Perrault (1628-1703) foi considerado o primeiro autor a escrever narrativas que, posteriormente, se tornaram as primeiras obras-primas da literatura infantil francesa e ocidental, em particular, na Europa. Em 1697, ao publicar *Histórias ou Contos do tempo passado com moralidade* (*Histoires ou Contes du temps passé, avec des moralités*), mais tarde conhecidos como *Contos da Mamãe Gansa*²⁴, Perrault renovou a produção cultural francesa do século XVII, transplantando contos populares de suas origens camponesas para uma cultura cortesã, de modo a socializar, civilizar e educar os jovens. Em outras palavras, o autor francês se utiliza de meios pedagógicos para re(criar) histórias, mirando fixar valores que correspondiam às novas necessidades sociais e políticas orientadoras do ideário burguês do século XVII.

Os contos de Charles Perrault intrigam por muitos aspectos, dentre eles o destaque às personagens femininas, pois muitas são princesas, fadas, bruxas. Os contos foram publicados em uma sociedade patriarcal que desprezava o paganismo; no entanto, as histórias trazem o “poder mágico” sempre nas mãos das mulheres. Tal fato questiona as funções femininas nessas histórias, visto que, “se as francesas do século XVII eram as primeiras reivindicantes da emancipação das mulheres, as bruxas e fadas eram as representantes do poder feminino que, presente nas sociedades primitivas, foi combatido e derrotado pela cultura judaico-cristã” (Mendes, 2000, p. 16). O conto *A Bela Adormecida no bosque* (1994) será o objeto da nossa análise, por contemplar os principais tipos femininos de Perrault. Esse conto apresenta a história da filha, muito desejada, de um rei:

Era uma vez um rei e uma rainha que estavam muito desgostosos por não terem filhos – mais desgostosos do que se pode imaginar. Eles faziam tudo o que era possível no mundo para conseguir isso: banhavam-se em águas milagrosas, faziam promessas, peregrinações, mas nada dava resultado. Mas finalmente um dia a rainha engravidou e teve uma filha²⁵ (Perrault, 1994, p. 89).

24 *Contes de ma mère l'Oye*. Segundo Mendes (2000, p. 64): tal expressão era a “inscrição da gravura que serviu de frontispício à edição original”, já que “Mamãe Gansa” era o nome dado às mulheres que contavam histórias.

25 No original: « Il était une fois un Roi et une Reine, qui étaient si fâchés de n'avoir pas d'enfants, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde, vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre, et rien n'y faisait. Enfin pourtant la Reine devint grosse et accoucha d'une fille » (Perrault, 1998, p. 111).

Essa história é narrada em duas partes, o que nos dá a impressão de tratar-se de duas narrativas diferentes²⁶. A primeira parte narra desde o nascimento da princesa até o seu casamento com o príncipe. Essa primeira parte é a mais conhecida e, constantemente, traduzida, adaptada e estudada. Entretanto, o texto original de Perrault nos apresenta outra parte. No que se apresenta como uma segunda narrativa, o príncipe, já casado com a Bela Adormecida, esconde da família, por alguns anos, seu relacionamento e seus filhos, Aurora e Dia, pois temia a Rainha, sua mãe. No entanto, essa era esperta e astuta, características então entendidas como comuns às bruxas, e não acreditava nas desculpas dadas pelo filho que justificavam a ausência dele no reino. Assim,

por várias vezes, para levá-lo a se explicar, a rainha disse ao príncipe que ele precisava arrumar a sua vida, mas ele jamais teve coragem de confiar a ela o seu segredo. Embora a amasse, ele a temia, porque sua mãe pertencia à raça dos ogros e o rei só se casara com ela por causa de sua grande riqueza²⁷ (Perrault, 1994, p. 106 – grifos nossos).

A mãe do príncipe, segundo o narrador de Perrault, pertencia à raça dos *ogros*²⁸. O narrador, ao citar esse traço, o estabelece como condicionante da personalidade da personagem. Assim, por meio dessa palavra (ogro), já reconhecemos fatores psicológicos como monstruosidade, personificação dos medos, segundo Bettelheim (1980), e amoralidade.

O termo *ogro*, conforme Brunel (1998), apareceu impresso, pela primeira vez, em Charles Perrault²⁹. E, ainda segundo Brunel, a origem dessa palavra a associa às trevas do mundo infernal e inferior, mostrando-se, pois, como um desdobramento folclórico do Diabo e, também, da bruxa. A bruxa literária liga-se ao ogro devido à sua natureza, considerada não humana, já que apresenta comportamentos incomuns – podemos falar de aspectos físicos e/ou psicológicos, e à sua ligação com a morte. O século XVII acreditava que as bruxas, como o ogro, devoravam criancinhas:

26 P. J. Stahl (1994, p. 231) afirma que essas duas partes do conto são, originariamente, duas narrativas diferentes e, segundo tal editor francês, elas se acham igualmente englobadas em uma só história – *Sol, Lua e Tália* - no livro napolitano de Giambattista Basile – *Pentamerone* (1636).

27 No original: « *La Reine dit plusieurs fois à son fils, pour le faire expliquer, qu'il fallait se contenter dans la vie; mais il n'osa jamais se fier à elle de son secret ; il la craignait quoiqu'il l'aimât, car elle était de race ogresse, et le Roi ne l'avait épousée qu'à cause de ses grands biens* » (Perrault, 1998, p. 131).

28 Segundo Cirlot (1984, p. 426), a origem da personagem “ogro” remonta a Saturno, que devora seus filhos à medida que Cibele os trazia ao mundo. Dessa maneira, o central nesse mito é a destruição como consequência inevitável da criação. O ogro aparece na literatura como a personificação do “pai terrível”, apresentando o traço saturniano de devorar crianças pequenas.

29 Além de *A bela Adormecida no bosque*, a personagem do ogro aparece em *O pequeno polegar* e é representada, também, pelo lobo de *Chapeuzinho vermelho*.

Falava-se mesmo à boca pequena na corte que ela tinha as mesmas inclinações dos ogros e que, quando via criancinhas, precisava fazer um esforço terrível para não se atirar sobre elas. Por isso, o príncipe jamais quis contar a ela o seu segredo³⁰ (Perrault, 1994, p. 106).

No conto de Perrault, o príncipe, após a morte de seu pai, tornou-se rei. No entanto, como rei, precisou ir à guerra. O lado perverso da bruxa-ogra é revelado quando, após a viagem do filho, agora rei, a rainha-mãe vê a possibilidade de ter como alimento a nora e os netos. Aquela se apresenta como a figura da mãe-terrível considerada “o modelo inconsciente de todas as feiticeiras” que povoam a imaginação popular (Durand, 1989, p. 74).

Para realizar seus desejos, a bruxa direciona os seus personagens antagônicos para o bosque: “Logo que ele partiu, sua mãe mandou a nora e os netos para uma casa de campo no meio de um bosque, para poder satisfazer mais facilmente seus horríveis desejos”³¹ (Perrault, 1994, p. 107). Lugares como um bosque, sinônimo de floresta, são indispensáveis dentro desse tipo de narrativa, pois indicam, de antemão, que nesse ambiente os obstáculos estarão presentes. A floresta, no caso um bosque, desempenha, conforme Lexikon (1997, p. 98),

um papel significativo como área sagrada e misteriosa, habitada por deuses bons e maus, por espíritos e demônios, por homens selvagens, por entidades femininas [...]. Por essa razão, representações de florestas ou a floresta na qualidade de cenário de ações dramáticas muitas vezes referem-se simbolicamente ao irracional.

O “bosque/floresta” é considerado, portanto, o hábitat natural da bruxa. Ambiente repleto de mistério, que mantém, de acordo com Lexikon (1997, p. 99), uma relação simbólica com o medo real da floresta, sendo interpretado também como símbolo da mulher. A presença de um bosque nessa história, lugar aonde a bruxa irá “efetuar” seus desejos, apresenta-se como mais um elemento que compõe o perfil da personagem em análise.

No bosque: “Certa noite, disse ao mordomo: ‘Amanhã quero comer no almoço a pequena Aurora’. [...] – ‘É isso que eu quero’, disse a rainha, no tom de uma ogra que

³⁰ No original: *On disait même tout bas à la Cour qu'elle avait les inclinations des Ogres, et qu'en voyant passer de petits enfants, elle avait toutes les peines du monde à se retenir de se jeter sur eux ; ainsi le Prince ne voulut jamais rien dire* (Perrault, 1998, p. 131).

³¹ No original: [...] *dès qu'il fut parti, La Reine Mère envoya la belle-fille et ses enfants à une maison de campagne dans les bois, pour pouvoir plus aisément assouvir son horrible envie* (Perrault, 1998, p. 122-123).

está ansiosa para comer carne fresca, ‘e quero comê-la acebolada’³² (Perrault, 1994, p. 107). A personagem bruxa mostra ter fome de carne humana, apresentando-se como um ser canibal, fora da civilização e da norma. Tal característica revela uma personagem incomum, atípica dentro da sociedade, capaz de infringir tabus.

A Europa dos séculos XV-XVII presenciou, consoante Brunel (1998, p. 757), a realidade do canibalismo, devido à fome e à penúria vivenciadas naquele momento, traço que foi associado à mulher tornada bruxa. A Rainha-ogro é, pois, a imagem do Mal, uma vez que fazia parte dos valores atuantes, na sociedade do século XVII, a crença na mulher-demônio que devorava crianças.

A ideia da bruxa nessa representação alude também ao ciclo do eterno retorno, visto que as mulheres, como afirma Delumeau (2009, p. 465), arrastam todos os seres da vida para a morte e da morte para a vida. Elas criam, mas também destroem, por isso

a mãe ogra é uma personagem tão universal e tão antigo quanto o próprio canibalismo, tão antigo quanto a humanidade. [...] Por trás das acusações feitas nos séculos XV-XVII contra tantas feiticeiras que teriam matado crianças para oferecê-las a Satã encontrava-se, no inconsciente, esse temor sem idade do demônio fêmea assassino de recém-nascidos (Delumeau, 2009, p. 465).

O “demônio fêmea”, a “bruxa”, que devora criancinhas encontra-se com frequência em lendas e contos folclóricos como um de seus aspectos mais selvagens, desempenhando a natureza demoníaca acreditada como presente nas mulheres. O desejo de comer carne humana, em especial de crianças, é apontado, em Brunel (1998, p. 760), como a vontade de possuir as virtudes da juventude, por isso, muitas bruxas são representadas na literatura infantil como sendo velhas e feias.

Entretanto, o conto em análise não traz características físicas capazes de compor a personagem bruxa. Essa é apenas associada ao ogro, mas não no aspecto físico, já que o ogro é comumente representado como um monstro disforme, feio, porém, pelo seu lado simbólico de “comedor de crianças”. Fora isso, a personagem é descrita como má, perversa e insaciável: adorava “sentir o cheiro de carne fresca”³³ (Perrault, 1994, p. III). Acreditou ter comido seus netos e, depois, sua nora: “sentia-se muito satisfeita com a

32 No original: « Elle y alla quelques jours après, et dit un soir à son Maître d’Hôtel: - Je veux manger demain à mon dîner la petite Aurore. [...] – Je le veux, dit La Reine (et elle le dit d’un ton d’ogresse, qui a envie de manger de la chair fraîche), et la veux manger à la sauce Robert » (Perrault, 1998, p. 123).

33 No original: « [...] halener quelque viande fraîche » (Perrault, 1998, p. 129).

sua maldade, e se preparava para dizer ao rei, quando voltasse, que lobos enfurecidos tinham devorado sua mulher e seus filhos”³⁴ (Perrault, 1994, p. 108).

Mesmo com as poucas descrições, entendemos que o papel da rainha-ogro, a bruxa, dentro dessa segunda narrativa, está no seio do esquema actancial. É ela que toma o papel oposto ao do(a) herói(ína) e é por essa razão que a bruxa está sendo sempre representada, de alguma forma, seja como “mãe-má”, “madrasta”, “ogro”, “lobo”, nas peripécias descritas nos contos de Perrault. Nessa segunda parte da história, a rainha-ogro constitui o principal inimigo da personagem epônimo, capaz de desestabilizar, por alguns momentos, a constância da narrativa.

A ogra reconheceu a voz da rainha e dos meninos; furiosa por ter sido enganada, ela ordenou logo na manhã seguinte, com uma voz terrível que fez tremer todo mundo, que fosse colocada no centro do pátio uma grande tina cheia de sapos, cobras e lagartos, para dentro dela jogar a rainha e seus filhos, o mordomo, a mulher dele e a sua auxiliar. Deu ordem também para que todos fossem trazidos com as mãos atadas às costas. Todos já estavam lá, com os carrascos prontos para jogá-los dentro da tina, quando o rei, que ninguém esperava que voltasse tão cedo, entrou no pátio a cavalo. [...] ao ver aquele horrível espetáculo perguntou, aturdido, o que significava tudo aquilo. Ninguém teve coragem de lhe dizer, mas a ogra, enfurecida pelo que tinha acontecido, mergulhou de cabeça dentro da tina e foi devorada num segundo pelos horríveis bichos que ela mesma mandara colocar lá dentro³⁵ (Perrault, 1994, p. 111).

A presença dessa personagem instaura o conflito nessa segunda parte da narrativa. Confirmando e intensificando os valores burgueses de que comportamentos amorais, desonrados, desobedientes recebem as consequentes punições, que devem ser drásticas. Os planos da rainha não se concretizaram. O rei chega no momento preciso, e a mãe, enfurecida por seu plano ter fracassado, atira-se no caldeirão. O conflito é solucionado com a morte da personagem má, estabelece-se uma relação de causa-efeito. Ao final da história, de modo direto e sem emoção o narrador conclui: “O rei não deixou de

34 No original: « Elle était bien contente de sa cruauté, et elle se préparait à dire au Roi à son retour, que les loups enragés avaient mangé la Reine sa femme et ses deux enfants » (Perrault, 1998, p. 128).

35 No original: « L'Ogresse reconnut la voix de la Reine et de ses enfants, et furieuse d'avoir été trompée, elle commanda dès le lendemain au matin, avec une voix épouvantable, qui faisait trembler tout le monde, qu'on apportât au milieu de la cour une grande cuve, qu'elle fit remplir de crapauds, de vipères, de couleuvres et de serpents, pour y faire jeter la Reine et ses enfants, le Maître d'Hôtel, sa femme et sa servante: elle avait donné ordre de les amener les mains liées derrière le dos. Ils étaient là, et les bourreaux se préparaient à les jeter dans la cuve, lorsque le Roi qu'on n'attendait pas si tôt, entra dans la cour à cheval: il était venu en poste, et demanda tout étonné ce que voulait dire cet horrible spectacle; personne n'osait l'en instruire, quand l'Ogresse, enragée de voir ce qu'elle voyait, se jeta elle-même la tête la première dans la cuve, et fut dévorée en un instant par les vilaines bêtes qu'elle y avait fait mettre » (Perrault, 1998, p. 130-131).

se entristecer um pouco: afinal ela era sua mãe. Mas logo se consolou com sua linda mulher e os seus filhos”³⁶ (Perrault, 1994, p. III).

Bruxas de Gripari

Pierre Gripari é um autor francês que ganhou destaque no mundo dos livros para crianças em meados do século XX. A sua coletânea *Contos da Rua Brocá* (*Contes de la rue Broca*), publicada em 1967, tornou-se significativa no panorama ocidental, sobretudo no cenário infantil francês. Os contos nasceram, segundo o próprio Gripari (1996, p. 15), da amizade de um escritor chamado Pierre com as crianças da Rua Brocá³⁷. Logo, as histórias foram escritas com base nas sugestões das próprias crianças. Nessa coletânea, conhecemos: *A bruxa da Rua Mufetar*³⁸; *O gigante de meias vermelhas*³⁹; *O par de sapatos*⁴⁰; *Escubidu, a boneca que sabe tudo*⁴¹; *Romance de amor de uma batata*⁴²; *A história de Lustucru*⁴³; *A fada da torneira*⁴⁴; *O diabinho bom*⁴⁵; *A bruxa do armário de limpeza*⁴⁶; *A casa do tio Pedro*⁴⁷; *O príncipe Blub e a sereia*⁴⁸; *O porquinho malandro*⁴⁹ e *Não-sei-quem, não-sei-o-quê*⁵⁰.

Os contos citados apresentam-se sob a forma de curtas histórias e as mulheres estão sendo sempre representadas nessas narrativas. Consoante Peyrouet (2001, p. 223), Gripari explora, em algumas obras, uma visão negativa da mulher, representando-a, por vezes, como as bruxas mais detestáveis. Segundo o estudioso citado, isso se dá porque é assim que as bruxas frequentemente aparecem no estereótipo folclórico e Gripari se rendeu a essa forma de representação.

36 No original: « *Le Roi ne laissera pas d'en être fâché: elle était sa mère; mais il s'en consola bientôt avec sa belle femme et ses enfants* » (Perrault, 1998, p. 131).

37 A rua Brocá fica em Paris e atravessa o bulevar de Port-Royal, conforme Pierre Gripari (1996). Foi criada no século XVII em homenagem ao cirurgião e antropólogo francês Pierre Paul Broca.

38 *La sorcière de la rue Mouffetard*

39 *Le géant aux chaussettes rouges*

40 *La paire de chaussures*

41 *Scoubidou, la poupée qui sait tout*

42 *Roman d'amour d'une patate*

43 *L'histoire de Lustucru*

44 *La fée du robinet*

45 *Le gentil petit diable*

46 *La sorcière du placard aux balais*

47 *La maison de l'oncle Pierre*

48 *Le prince Blub et la sirène*

49 *Le petit cochon futé*

50 *Je-ne-sais-qui, je-ne-sais-quoi*

Em *Contos da Rua Brocá* duas histórias se destacam quando pensamos a representação da bruxa, tais como *A bruxa da Rua Moufetar* e *A bruxa do armário de limpeza*, no entanto, neste trabalho, faremos uma análise apenas da bruxa do primeiro conto citado. *A bruxa da Rua Moufetar* traz a seguinte história: “Era uma vez uma *bruxa velha* que morava em Paris, no bairro dos Gobelins. Era uma bruxa *muito velha mesmo, e muito feia*, mas o maior desejo dela era se transformar na moça mais linda do mundo”⁵¹ (Gripari, 1996, p. 11 – grifos nossos). A bruxa dessa narrativa, ambicionando qualidades como juventude e beleza, se aventura na busca por comer uma criança – símbolo, segundo Lexikon (1997, p. 68), do começo e da plenitude de possibilidades. Entretanto, para dificultar a peripécia e, com isso, provocar humor, o narrador informa que é preciso comer uma criança com particularidades: ela deve ser uma menina e seu nome começar com a letra “N”:

Um belo dia, ela viu um anúncio no Jornal das Bruxas: MINHA SENHORA! Se a senhora é VELHA e FEIA / Pode tornar-se JOVEM e BONITA! / É só / COMER UMA MENINA / com molho de tomate! E, mais embaixo, com letras menores: Atenção! / É indispensável que o nome da menina comece com a letra N!⁵² (Gripari, 1996, p. 11-12 – grifos nossos).

O aspecto físico da bruxa, descrito pelo narrador onisciente, intensifica a consciência caricatural dessa personagem. A partir desse começo identificamos os temas da feiura e do ogro como manifestação do Mal nessa história. Esses temas dão movimentação para a narrativa *A bruxa da Rua Moufetar*, já que é devido a essas características que a aventura se desenrola.

O tema do ogro⁵³ em uma narrativa infantil aparece para amedrontar e mostrar ao leitor o caráter cruel e monstruoso da personagem bruxa. Conforme Brunel (1998, p. 755), a origem da palavra “ogro” a associa às trevas do mundo infernal e inferior, mostrando-se, pois, como um desdobramento folclórico do Diabo e, também, da bruxa. A bruxa literária liga-se ao ogro devido à sua natureza, considerada não humana – já que apresenta comportamentos incomuns – podemos falar de aspectos físicos e/ou psicológicos –, e à sua ligação com a morte. Além disso, como dissemos, a representação em Gripari retoma no tema da feiura um elemento do ogro, sua feiura física e socialmente inadequada. Por isso, quando falarmos em feiura, estaremos também caracterizando a personagem como “ogra”.

51 No original: « *Il y avait une fois, dans le quartier des Gobelins, à Paris, une vieille sorcière, affreusement vieille, et laide, mais qui aurait bien voulu passer pour la plus belle fille du monde!* » (Gripari, 1967, p. 19).

52 No original: « *Um beau jour, em lisant le Journal des sorcières, elle tomba sur le communiqué suivant : MADAME/ Vous qui êtes VIEILLE et LAIDE/ Vous deviendrez JEUNE et JOLIE!/ Et pour cela:/ MANGEZ UNE PETITE FILLE/ à la sauce tomate! Et plus bas, en petites lettres: Attention!/ Le prénom de cette petite fille devra obligatoirement commencer par la lettre N!* » (Gripari, 1967, p. 19).

53 Segundo Cirlot (1984, p. 426), a origem da personagem ogro remonta a Saturno, que devora seus filhos à medida que Cibele os trazia ao mundo. Dessa maneira, o central nesse mito é a destruição como consequência inevitável da criação. O ogro aparece na literatura como a personificação do “pai terrível”, apresentando o traço saturniano de devorar crianças pequenas.

No que diz respeito à representação da mulher, um tema bastante encenado na literatura é a sua feiura. Nessa representação, a misoginia tem espaço, refletindo o desprezo pela fealdade feminina que parece agregar em sua aparência algo de maligno, dado que é senso comum que a feiura e a desarmonia são irmãs da maldade e do mau-caráter. As bruxas, simbolizadas no imaginário coletivo, são mulheres cuja imagem foge do ideal patriarcal da feminilidade, ou seja, são fisicamente feias, velhas, decrépitas.

Esses primeiros adjetivos, entendemos, são usados para denunciar a presença do mal na narrativa, visto que termos como *velhice*, *feio* e *mau* estão interligados. Eco (2007, p. 212) explica que na maior parte dos casos, as mulheres eram acusadas de bruxaria “porque eram feias”. Consoante o autor referido, devido à feiura feminina, inventou-se que, nos Sabás infernais, as mulheres poderiam se transformar em criaturas belas e atraentes, porém essas estariam sempre marcadas por traços ambíguos que revelariam sua feiura interior.

Nessa perspectiva, a velhice associada à feiura é entendida como uma das horripilantes formas que uma mulher pode assumir. Em oposição ao belo da juventude, a mulher envelhecida simboliza a decadência física e moral. Eco (2007, p. 16) afirma que “como o mal e o pecado se opõem ao bem, do qual são o inferno, assim o feio é o ‘inferno do belo’”. Victor Hugo (2004, p. 30-31), na sua peça *Cromwell* (1827), afirma que o feio é o grotesco – uma coisa disforme, horrível. Para o autor supra, o grotesco (o feio) assume na arte um papel imenso, na qual “de um lado, cria o disforme, e o horrível; do outro, o cômico e o bufo”.

O feio é, portanto, desagradável, assustador, monstruoso, e quando manifestado em territórios do fantástico e do mágico, não se dá de forma solitária, pode ser usado para provocar hilaridade, ligando-se, pois, ao cômico. Para Propp (1992), rir das diferenças do outro é cômico, pois, ainda segundo o autor, as particularidades das pessoas podem suscitar estranheza de modo a torná-la ridícula. Motivada pela insatisfação com a feiura, como dissemos, a bruxa da Rua Mufetar resolve comer uma menina, sua vizinha, que se chama Nádia. A bruxa vai ao encontro da menina e ao procurar meios para devorá-la, sem sucesso, proporciona aos leitores diversão. Vejamos no diálogo que se segue:

- Bom dia, Nádia!
- Bom dia, minha senhora!
- Pode me fazer um favor?
- Que favor?
- Queria que você me trouxesse uma lata de molho de tomate da mercearia do seu pai. Assim não preciso ir até lá. Ando tão cansada...
- Nádia, que tinha um coração muito bom, concordou na hora. Assim que a menina virou as costas, a bruxa – pois a velhinha era a bruxa – começou a rir, esfregando as mãos:
- *Puxa, como sou esperta!* – ela dizia⁵⁴ (Gripari, 1996, p. 12 – grifos nossos).

54 No original: « - *Bonjour, ma petite Nadia!* / - *Bonjour, Madame!* / - *Veux-tu me rendre un service?* / - *Lequel?* - *Ce serait d'aller chercher pour moi une boîte de sauce tomate chez ton papa. Cela m'éviterait d'y aller, je suis si fatiguée!* / Nadia, qui avait bon cœur, accepta tout de suite. Sitôt qu'elle fut partie, la sorcière - *car c'était elle* - se mit à rire en se frottant les mains: / - *Oh! Que je suis maligne!* disait-elle » (Gripari, 1967, p. 20).

A bruxa velha e feia da narrativa em análise transforma todo horror que poderia causar em comicidade. A imagem da personagem rindo, esfregando as mãos e concluindo sua esperteza resgata uma dimensão cômica, que põe no ridículo a figura da bruxa, revelando um fino humor, um tom jocoso e divertido capaz de aproximar leitor e personagem. Essa caracterização do cômico por meio da personagem se destacará ao longo da narrativa, como é possível verificar no diálogo que se estabelece entre um personagem chamado Said – o pai de Nádia – e a bruxa:

- Bom dia, Seu Said.
- Bom dia, minha senhora. O que deseja?
- Eu queria a Nádia.
- Hein?
- Ah, desculpe... quer dizer: uma lata de molho de tomate.
- Pois não! Grande ou pequena?
- Grande, é para pôr a Nádia...
- O quê?
- Não é nada disso, eu quis dizer que é para pôr no macarrão...
- Ah, tudo bem! Se quiser, também tenho macarrão...
- Não precisa, não, já tenho a Nádia...⁵⁵ (Gripari, 1996, p. 13).

Vemos que o perfil da bruxa é construído em *A bruxa da Rua Moufetar* comicamente. É muito cruel, pois deseja comer carne humana, mas é também boba. Por causa do feio feminino, a personagem é representada como objeto de divertimento, o que dá à figura da bruxa dessa história um caráter, em particular, burlesco. Assim, por meio da feiura da bruxa que representa o Mal, Gripari permite ao leitor zombar dessa figura não convencional, pois sua imagem é patetizada.

Por outro lado, entendemos na feiura da bruxa a possibilidade de discutir a mulher-bruxa como uma figura à margem da sociedade. Belo/feio; Certo/Errado; Claro/Escuro; Mulher/Bruxa; Deus/Diabo, são fragmentações entre o eu e o outro que proporcionam reflexões sobre as minorias. Gripari representa a bruxa como uma personagem que está na periferia do mundo “normal”. É a senhora feia, que deseja ser bela – ser aceita. O uso da comicidade nessas circunstâncias se prende a um realismo de que vivemos em um mundo onde a beleza é necessária. Por isso, a bruxa dessa narrativa quer tornar-se outro, revelando o primeiro indício de uma suposta metamorfose. O tema da metamorfose da feiura em beleza é antigo e aparece em inúmeras outras narrativas de contos de fadas, segundo Coelho (1984, p. 126), a transformação dos seres e das coisas está ligada à ideia de evolução da humanidade e da eterna insatisfação humana com o seu ser.

55 No original: « - Bonjour, monsieur Saïd./ - Bonjour, Madame. Vous désirez?/ - Je voudrais Nadia./ - Hein?/ - Oh, pardon! Je voulais dire: une boîte de sauce tomate./ - Ah, bon! Une petite ou une grande?/ - Une grande, c'est pour Nadia.../ - Quoi?/ - Non, non! Je voulais dire: c'est pour manger des spaghetti.../ - Ah, bien! Justement, j'ai aussi des spaghetti.../ - Oh, ce n'est pas la peine, j'ai déjà Nadia.. ». (Gripari, 1967, p. 22).

No decurso da narrativa, a bruxa não consegue realizar seus desejos: nem devora a menina e nem se torna bonita. A insatisfação desponta várias ideias: “Amanhã de manhã vou até a rua Mufetar, disfarçada de vendedora. Quando a Nádia for fazer compras, eu pego ela’. [...] De fato, no dia seguinte todas as vendedoras da rua Mufetar eram a bruxa (267 vendedoras)”⁵⁶ (Gripari, 1996, p. 14-15).

A bruxa é feia (grotesca), mas possui poderes mágicos (a arte da magia), uma imagem que se constitui na da bruxa ancestral, aquela que possuía poderes capazes de libertá-la de uma realidade desfavorável. A bruxa se utiliza de artimanhas para tentar comer a menina Nádia, transformando-se em um outro ser. Representando todas as vendedoras de um mercado, a bruxa consegue aprisionar a heroína dentro da gaveta de uma caixa. Entretanto, Bachir, irmão de Nádia, aparece como um personagem inteligente e mais esperto que a bruxa – apresenta-se como o auxiliar/mediador desse conto contemporâneo –, revertendo, pois, a ação provocada pela personagem malévola. Nos contos de fadas, “a esperteza/astúcia inteligentes vencem a prepotência e a força bruta” (Coelho, 1984, p. 128).

O reconhecimento de elementos grotescos como engraçados são usados para a construção do humor do texto. A figura da bruxa é sempre burlada pelos outros personagens, que a transformam sempre em elemento de riso. E esse riso serve como veículo para se apreender novas visões e entender a realidade descrita. Nessa perspectiva, acreditamos que o cômico nesse tipo de representação da bruxa mostra que aspectos do “Bem” e do “Mal” dependem das circunstâncias. A bruxa é malvada, mas a sua malvadeza é produzida no ridículo que não assusta ninguém, criando, no máximo, uma tensão.

Bruxas: entre Perrault e Gripari

Sabemos que os contos estudados foram escritos em épocas diferentes: século XVII, o de Perrault; século XX, o de Gripari. Devido a isso, entendemos que a representação da bruxa nos contos selecionados remete à percepção que se tinha de bruxaria na época em que os contos foram publicados. Nessa perspectiva, os contos de Perrault parecem retratar na figura das bruxas um realismo cruel vivido em seu tempo, em que à mulher cabia a maldade por essência. A mulher cruel, e, por isso, vista como demônio, assume diferentes formas, entre estas, a de mãe-má, na qual reconhecemos aspectos de medo e monstruosidade.

⁵⁶ No original: « - J'ai une idée: demain matin, je vais aller rue Mouffetard, et je me déguiserai en marchande. Lorsque Nadia viendra faire les courses pour ses parents, je l'attraperai. [...] Et en effet, le jour suivant, toutes les marchandes de la rue Mouffetard (il y en avait exactement 267), c'était elle » (Gripari, 1967, p. 23-24).

Tema comum na caracterização das bruxas de Perrault e Gripari é a maldade, como propriedade da bruxa, que denuncia um comportamento antropofágico. Lembremos que uma das acusações mais frequentes entre as acusadas de bruxaria era a de praticar o canibalismo nos Sabás, e a carne infantil era certamente uma das mais procuradas. Assim sendo, as histórias estudadas neste artigo refletem a malvadeza da bruxa como fruto do percurso histórico que associa a figura da mulher e a da bruxa à do demônio e à do Mal.

O conto de Perrault estudado era narrado a partir e para a sociedade. Na época de Perrault, não havia distinção entre faixas etárias e o conceito de criança era inexistente: viviam e eram tratadas como adultos. Assim sendo, os enredos das histórias de Perrault eram envolvidos em cenas de violência, como, por exemplo, a presença de comportamentos que remetem ao canibalismo, mantendo, pois, um paralelo bem próximo aos problemas vividos no mundo daquela época.

A semelhança com a realidade contribui para que a verossimilhança assuma o papel de credibilidade sobre a figura da bruxa. A mãe-malvada de Perrault revela uma situação histórica sobre a visão masculinizada da mulher: esta, reprimida, adquiria poderes de sedução, por isso carregava a projeção de uma mulher - mãe - terrível. A maior similaridade da personagem bruxa de Perrault é com as personagens históricas, com as concepções reais que construíram a personagem da bruxa. Já a personagem bruxa de Gripari comunga aspectos históricos estigmatizados pelo folclore, aqueles da bruxa velha, feia, má, dotada de poderes mágicos que a arrastam para o universo do fantástico e maravilhoso.

Nos contos estudados, a representação das bruxas reflete na própria estrutura dos contos. As bruxas dos contos analisados apresentam-se, em geral, como opositor, para atrapalhar ou impedir os desígnios dos heróis. Apesar dessa função nas histórias, Gripari apresenta, ao leitor, uma narrativa diferenciada, na qual a bruxa assume o papel da personagem principal. A personagem da bruxa, antes secundária e coadjuvante, é, agora, a protagonista, o que nos remete a importância e a popularização da imagem da bruxa que vem sendo construída ao longo da formação da literatura infantil. A bruxa foi adquirindo ares de personagem determinante nas histórias, mas, em geral, sempre representando a adversária dos personagens do Bem e, por isso, sendo sempre manifestação do Mal.

A figura da bruxa em *A bruxa da Rua Moufetar* preservou alguns estigmas, como feiura, maldade e poderes mágicos que continuam bem definidos e facilmente identificados na literatura infantil, ao longo das épocas. Entretanto, entendemos que o modo de representação e o efeito desses elementos foram modificados, pois, como afirmam Marcoin e Chelebourg (2011, p. 31), o leitor do século XX não crê mais nos efeitos de magias que são expostos, eles apenas se divertem. É, então, para esse leitor, que busca diversão e prazer com o texto, que a bruxa vem sendo reconstruída.

A literatura de Gripari apresenta para o contexto social da criança do século XX uma bruxa que guarda as características dos arquétipos tradicionais, apesar de a bruxa histórica e seus atributos nem sempre aparecerem explicitamente nas histórias. Não importa em que época, mas as bruxas parecem ser sempre cruéis, perseguidoras e maliciosas, de modo a tornar as histórias das quais elas fazem parte em dramas. O acontecimento dramático, geralmente associado às personagens do mal, dialoga com o mundo da criança que registram as ações das personagens e com elas dialogam.

Gripari regasta, principalmente, a concepção de personagem má e detestável que se popularizou no folclore, explorando por meio dessa personagem mensagens simbólicas que acionam a fantasia. Entretanto, ao lado dessa imagem tradicional, percebemos uma transformação de alguns elementos, principalmente do Mal. A relação com o Mal é diferente, é enigmática e atrativa nas histórias desse autor.

A personagem da bruxa esteve sempre ligada ao mal. O Mal (a fatalidade, os problemas) nos contos de fadas subsiste como uma necessidade, uma vez que os contos, ao representar a “realidade”, os desequilíbrios da vida, apresentam em figuras, como a da bruxa, o contraponto das histórias. Por meio da bruxa, como mostramos, é que as virtudes dos heróis são evidenciadas. O mal, representado nessas narrativas a partir da figura da bruxa, é uma espécie de teor literário, que possibilita tramar as histórias e permite ao leitor espantar seus próprios abismos.

Assim, elementos que denotam maldade, nesse universo da fantasia, só aparecem, consoante Jolles (S. d., p. 201), para que possam ser eliminados; e o desfecho, então, entra em concordância com os valores que se quer passar para o leitor. É, por isso, que o confronto com a bruxa, em geral, cessa com a derrota dessa personagem, para que o leitor aprenda com ela, combata-a de modo a ter consciência de um enfrentamento e da vitória sobre o Mal. Assim sendo, os finais dos contos são construídos pautados no sucesso, posto que, para Bettelheim (1980, p. 140),

essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável; é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa.

As narrativas de Perrault e Gripari terminam com um desfecho ordenado em que, mesmo depois de passarem por momentos fantásticos e monstruosos somos levados a crer que as personagens retornam à vida normal. Assim, os contos de fadas sobrevivem porque não há só o infantil neles, mas a capacidade de sonhar e pensar

sobre as representações do mundo e com elas desfrutar de um mundo apreensível que proporciona ao leitor, principalmente o mirim, prazer e curiosidade.

Considerações finais

Levando-se em conta as considerações advindas da análise, percebemos que a bruxa não é mais simplesmente um estereótipo da mulher, mas sim, também, um estereótipo literário. A personagem bruxa entra na literatura infantil produzindo efeitos de leitura e faz os estereótipos que circulam passar como verdadeiros e naturais. Nesse sentido, vimos que os textos de Perrault e Gripari são habitados pelo imaginário dos narradores e personagens e do próprio leitor.

O narrador de Perrault, devido a sua natureza admoestativa, trabalha a descrição das suas personagens de modo a destacar os atributos necessários ao jovem e/ou à mulher de seu tempo. As personagens que se apresentam despossuídas de virtudes são punidas com a morte ou simplesmente esquecidas. Em contraposição, o narrador dos contos de Gripari, parece trabalhar com o diálogo. Não percebemos a imposição de descrições para moralizar costumes, mas a tentativa de descrever uma personagem fantástica que se encontra na esfera do conhecimento popular e infantil, entretanto, mostrando que as interpretações atribuídas a essa personagem foram alteradas ao longo do tempo.

Entendemos que, no conto de Charles Perrault analisado, a personagem é representada como uma espécie de antítese da imagem idealizada da mulher. Sua representação pode ser entendida, ainda, como um tipo de recurso pedagógico (e, por vezes, alegórico) para “educar” crianças, jovens e mulheres para serem o que a sociedade patriarcal desejava deles. As subversões transformaram as mulheres em “bruxas”, logo o aspecto dessa figura passou a ser descrito como horrendo, grotesco, demoníaco, destoando da imagem passiva, domesticada, tão desejada na sociedade patriarcal. Em *A Bela Adormecida no bosque* existe uma personagem que é percebida como bruxa por possuir critérios estéticos e morais que a identifica com as imagens que as diversas sociedades históricas reproduziram em relação à bruxa. Revelam, principalmente, o caráter desenhado como ambíguo do ser *mulher*.

Já Pierre Gripari nos apresenta histórias que podem ser lidas com interesse por crianças e adultos. Para as crianças, independentemente da idade, entendemos ser possível, a cada época, um redescobrimento das histórias, do fantástico, da fantasia de acordo com a percepção de mundo que, como sabemos, muda conforme nossas experiências. *A bruxa da Rua Mufetar agrada* pela leveza vocabular, pela comicidade e, acreditamos, pela constatação de personagens populares, como a bruxa. A criança identifica com facilidade essa personagem, já que esta é representada tal qual o imaginário popular,

posto que a representação de traços mais simples e fixos se tornaram importantes para que a personagem fosse reconhecida por um grande público.

Por fim, acreditamos que a literatura infantil, assim como a literatura em geral, mostra, por meio da representação frequente da personagem da bruxa, a necessidade que a arte literária tem de se aproximar de elementos que denotam o Mal, uma vez que tais elementos são, em geral, os responsáveis pela tensão das narrativas e é essa tensão que torna a literatura instigante.

Referências

BETTELHEIM, Bruno (1980). *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BRUNEL, Pierre (1998). *Dicionário de mitos literários*. Trad. de Carlos Sussekind *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio.

CIRLOT, Juan-Eduardo (1984). *Dicionário de Símbolos*. Trad. de Rubens E. F. Frias. São Paulo: Moraes Ltda.

COELHO, Nelly Novaes (1984). *Literatura infantil: história, teoria, análise*. São Paulo: Quíron.

DELUMEAU, Jean (2009). “Os agentes de Satã”. In: _____. *A História do Medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. Trad. de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras. p. 462-576.

DURAND, Gilbert (1989). *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. de Hélder Godinho. Lisboa: Presença.

ECO, Umberto (2007). *História da feiura*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record.

GRIPARI, Pierre (1967). *La sorcière de la Rue Mouffetard et autres contes de la Rue Broca*. Paris: La table ronde.

GRIPARI, Pierre (1996). *Contos da Rua Brocá* (1996). Trad. de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes.

HUGO, Victor (2004). *Do grotesco e do sublime: tradução do Prefácio de Cromwell*. Trad. de Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva.

JOLLES, André (S.d.). *Formas simples*: legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.

LEXIKON, Herder (1997). *Dicionário de símbolos*. Trad. de Erlon Paschoal. São Paulo: Cultrix.

MARCOIN, Francis; CHELEBOURG, Christian (2011). *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin.

MENDES, Mariza. B. T. (2000). *Em busca dos contos perdidos: os significados das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora da Unesp.

PERRAULT, Charles (1998). *Contes de Perrault: dans leus version d'origine*. Paris: De la martinière jeunesse.

PERRAULT, Charles (1994). *Contos de Perrault*. Trad. de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Vila Rica.

PEYROUTET, Jean-Luc (2001). Pierre Gripari et ses contes pour enfants: la femme et la mort du récit, la femme et la vie. In: CONRAD, Anne Martin-. *Pierre Gripari*. Lausanne, Suisse: L'Age D'Homme. p. 221-226.

PRINCE, Nathalie (2010). *La Littérature de jeunesse: pour une théorie littéraire*. Paris: Armand Colin.

PROPP, Vladimir (1992). *Comicidade e riso*. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ática.

ROSENFELD, Anatol (2011). *Literatura e personagem*. In.: CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva. p. 9-49.

O lobo mau reencarnado

Ana Cláudia da Silva⁵⁷

Espíritas! Amai-vos, este o primeiro ensinamento; instruí-vos, este o segundo.

Espírito de Verdade apud Kardec

No universo dos livros para a infância e juventude, a recriação dos contos de fadas é um procedimento autoral bastante recorrente. A história mais glosada parece ser a de Chapeuzinho Vermelho. Publicado pela primeira vez em 1697 por Charles Perrault na obra *Contos da mamãe gansa* (2015) e reescrito pelos Irmãos Grimm (2012) entre 1812 e 1815, esse conto teve não apenas inúmeras releituras literárias – Buarque (2003), Alonso (2010), Phelps (2016), Machado (1993), Marjolaine (2012), Alphen (2016), Barusi & Natalini (2008), Ferrero (2015), Oliveira (1987), Almodovar (2009), Viana (2011), Martin-Gaite (2001), Company e Capdevilla (2003); Veneza (1999) e outras – como recriações cinematográficas, tais como os filmes *A garota da capa vermelha* (2011) e *Menina má.com* (2005) e a animação *Deu a louca na Chapeuzinho* (2005); ainda na série televisiva *Once upon a time* (2011), Chapeuzinho figura como Ruby, uma das personagens do inesgotável universo maravilhoso do seriado. A popularização da história é tal que até mesmo a psicóloga Emilia Ferrero, pesquisadora revolucionária dos estudos sobre a alfabetização, tomou a história de Chapeuzinho Vermelho como mote para vivências e reflexões sobre a aquisição da língua escrita (Ferrero; Corvo, 1997).

As leituras contemporâneas de Chapeuzinho Vermelho apresentam um discurso mais sedutor e menos autoritário, subvertendo o caráter atemorizador do conto tradicional. A ausência de maniqueísmo permite que Chapeuzinho Vermelho se apresente como uma menina antes perspicaz, esperta, ousada que tola, ingênua, desobediente; ela repetidamente vence o Lobo Mau, seu antagonista por excelência, sem recorrer à ajuda de algum caçador (o coadjuvante fixado pela versão dos Irmãos Grimm). O Lobo Mau, por sua vez, ganha a chance de contar sua versão da história ou mesmo... de tornar-se bom (é com essa hipótese, a da regeneração do Lobo Mau, que trabalha a obra que aqui abordamos).

As releituras dos contos de fadas subvertem, pois, a ordem estabelecida nos contos originais, mediante o uso de uma estratégia básica. Maria Cristina Martins explica:

Seja deslocando o ponto de vista da narrativa original, seja deslegitimando a história conhecida, a regra que parece nortear o processo revisionista

⁵⁷ Professora da Universidade de Brasília (UnB).

de um modo geral encontra-se sintetizada por Alicia S. Ostriker (1986, p. 215) em seu livro *Stealing the language*⁵⁸ [...]: “mantenha o nome, mas mude o jogo”, o que significa usar uma figura ou história previamente aceita e consolidada pela cultura de forma a contestar os significados atribuídos a essa figura ou história e criar novas possibilidades que favoreçam o surgimento de significados latentes, até então aprisionados nos textos originais. Portanto, a transformação das narrativas tradicionais é feita de tal forma que, apesar de ser possível para o leitor reconhecer o(s) conto(s) de fadas que estão sendo trabalhados em releituras revisionistas, algo diferente lhe salte aos olhos e não haja como ignorar que se esteja diante de outra história, em outro contexto que vem desestabilizar as interpretações convencionais cristalizadas dentro da tradição (Martins, 2013, p. 36)

As recriações contemporâneas dos contos de fadas, ao “mudar o jogo”, constroem novas histórias por meio de intertextualidade ou paródica ou estetizante; alteram sensivelmente a chave de significação das histórias primordiais para entregar ao leitor novas possibilidades de atuação e/ou destino da personagem-título, via de regra adaptada ao contexto atual. No conjunto da literatura espírita para crianças, porém, não há essa presentificação das personagens, visto que a ideia de tempo, na Doutrina dos Espíritos⁵⁹, inclui necessariamente sua infinitude, projetando o destino da personagem – cuja essência está no espírito imortal e não na matéria corporal e perecível que o abriga – para o mundo além-túmulo.

O conto “Chapeuzinho Vermelho” tem, no universo da literatura espírita infantil brasileira, mais de uma releitura (Portela, 2011; Salles, 2014). Escolhemos trabalhar, aqui, com a primeira delas, escrita por Roque Jacintho em 1972: *O lobo mau reencarnado* (Jacintho, 2014). Este é também o primeiro livro espírita infantil do mundo, traduzido e publicado em inglês e esperanto. O lançamento da obra, aos 18 de abril, marca as comemorações do Dia do Livro Espírita.

Antes, porém, queremos pensar o lugar do leitor espírita no panorama geral da leitura no Brasil. Para isso, tomaremos como instrumentos norteadores as duas primeiras edições da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que são as que apontam primeiramente a presença de leitores, obras e autores espíritas no campo literário brasileiro.

58 A autora refere-se à obra *Stealing the language: the emergency of women’s poetry*. Boston: Beacon, 1986.

59 Doutrina dos Espíritos é o nome dado ao conjunto de ensinamentos sobre a vida além-túmulo, revelado por espíritos e organizado/codificado pelo pedagogo francês Hippolyte Léon Denizard Rivail, sob o pseudônimo de Allan Kardec, entre 1857 e 1868.

Leitores espíritas

O projeto continuado de pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizado pelo Instituto Pró-Livro⁶⁰, tem como objetivo traçar, a partir de análise quantitativa e qualitativa, o perfil do leitor brasileiro. Na primeira edição, em 2001, o objetivo foi “identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso a livros”, focalizando especialmente o mercado consumidor de livros. O perfil traçado nessa edição não contempla referências específicas ao leitor espírita. Contudo, se considerarmos que a literatura espírita pode estar incluída no grupo de livros do gênero religioso – excetuando a Bíblia – a pesquisa então nos informa o seguinte:

Quadro 1 - O livro religioso em 2001.

Motivação da leitura e gênero	22% da população leitora brasileira acima de 14 anos lê livros para “evoluir espiritualmente”, sendo 23% dela do gênero feminino e 20%, masculino.
Quantidade de leitores de livros religiosos e gênero	20% (2,4 milhões) da amostra declaram ler livros religiosos, sendo 24% mulheres e 15% homens.
Livro religioso X idade	A leitura de livros religiosos aumenta proporcionalmente ao avanço da idade do leitor (leitores mais velhos leem mais livros religiosos).
Livro religioso X escolaridade	O índice de leitura desses livros aumenta em razão inversamente proporcional ao aumento da faixa de escolaridade (pessoas com escolaridade mais baixa leem mais livros religiosos).
Livro religioso x classe social	A leitura de livros religiosos não apresenta variação significativa em relação à classe social do leitor, variando os índices entre 18% (classes A e D/E), 19% (classe B) e 22% (classe C).
Hábito da leitura de livros religiosos	43% dos entrevistados leram ou consultaram livros religiosos no último ano.

Fonte: Retrato da leitura no Brasil (2001).

A leitura de livros religiosos em 2001, portanto, era mais fortemente presente entre mulheres, leitores mais velhos e leitores com menor escolaridade, sendo mais encontrável nas pequenas cidades que nas grandes metrópoles⁶¹.

⁶⁰ A pesquisa conta com o patrocínio do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), da Câmara Brasileira do Livro (CBL), da Associação Brasileira de Editores de Livros (ABRELIVROS) e da Associação Brasileira de Celulose e Papel (BRACELPA).

⁶¹ O relatório disponível no site do Instituto Pró-Livro não apresenta os dados da distribuição de gêneros lidos por tamanho de cidade, mas o afirma, em suas conclusões.

A segunda edição dos *Retratos da leitura no Brasil*, de 2008⁶², objetivou “[...] medir a intensidade, forma, motivações e condições para a prática da leitura no País na segunda metade dessa década [2000]” (Amorim, 2008, p. 22). Diferentemente da primeira edição da pesquisa, esta apresenta a informação sobre a religião dos leitores: 2% deles são espíritas.

É notável que, ao traçar o perfil dos leitores que declaram gostar de ler em seu tempo livre e fazer isso com frequência, a pesquisa nos informe serem 76% deles espíritas, o que nos permite inferir que pessoas espíritas são mais estimuladas à leitura que as adeptas de outras religiões.

A pesquisa informa-nos, ainda, que 30% das mulheres e 23% dos homens leem livros religiosos. De 2001 a 2008, o percentual aumentou sensivelmente: a quantidade de leitores de livros religiosos subiu 8% e a de leitoras, 6%. Em linhas gerais, 27% dos brasileiros leem esses livros – 7% a mais que em 2001.

A relação entre leitura de livros religiosos e escolaridade alterou-se também: em 2001, leitores de menor escolaridade os liam com mais frequência; em 2008, os leitores com Ensino Médio são o maior grupo dentre os leitores de livros religiosos (34%), seguidos pelos leitores com Ensino Superior (26%). Portanto, no curso de sete anos, o grupo de leitores de livros religiosos tornou-se mais escolarizados.

Ainda em 2008, verificamos que a relação entre o leitor de livros religiosos e a idade se manteve tal qual em 2001, isto é, crescendo proporcionalmente ao aumento da idade do leitor. Logo, quanto mais idoso, mais o brasileiro busca livros religiosos. Trata-se de uma inclinação natural que, ao aproximar-se da desencarnação, a pessoa procure explicação ou consolação para o término da experiência da vida presente. Nos centros espíritas, as pessoas maduras e idosas somam uma população bem maior que a de jovens, visto que a Doutrina dos Espíritos trata permanentemente da morte como libertação do espírito que, ao reencarnar, passara por constrangedor processo de aprisionamento à matéria física do corpo terrestre. É compreensível, portanto, que na maturidade o leitor busque livros religiosos com mais frequência que na sua juventude. Os discursos e práticas religiosos permanecem como único alento para a fragilidade humana perante a morte.

A segunda edição de *Retratos da leitura no Brasil* (Amorim, 2008) destaca Zíbia Gaspareto e Chico Xavier entre os 25 autores mais admirados pelos leitores⁶³, ficando cada um respectivamente na décima terceira e décima sexta posição do ranking. Já na classificação de livros mais importantes na vida do leitor, o romance *Ninguém é de*

62 A pesquisa sinaliza um aumento de 40,5 milhões no número de leitores autodeclarados.

63 Observamos, aqui, que os delineadores da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* consideraram como autor o médium e não o espírito que compõe a obra, como propomos.

ninguém, do espírito Lucius (2000), com psicografia de Zíbia Gasparetto, obtêm o décimo quinto lugar, superado por *Violetas na janela*, do espírito Patrícia (1993), psicografia de Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho, que fica em nono lugar no ranking. Vale lembrar que esse romance, mesmo quatorze anos depois de sua publicação, aparece ainda em sétimo lugar na classificação do último livro lido pelos leitores.

Notamos que, embora Chico Xavier seja mencionado como um dos autores mais admirados, nenhum livro seu (ou psicografado por ele) consta da lista de livros fundamentais para os leitores. Parece que a avaliação dos leitores, aqui, levou em conta mais a fama e inserção social do médium mineiro que propriamente a leitura dos livros por ele psicografados. É notável também a diferença de erudição entre os livros psicografados por Chico Xavier e os dois mencionados anteriormente, os quais apresentam um registro mais popular do uso da língua portuguesa e enredos literários menos complexos⁶⁴.

No quesito “motivação dos leitores”, 26% deles leem por motivos religiosos, sendo preponderante a quantidade de mulheres sobre a de homens⁶⁵. O perfil desses leitores é o seguinte: escolaridade até a primeira etapa do Ensino Fundamental (11%) ou Médio (11%); quanto mais velhos, mais leem por esse motivo e concentram-se prioritariamente nas regiões Centro-Oeste (36%) e Norte (30%).

O romance *Violetas na janela* (Patrícia, 1993) volta a ser mencionado na pesquisa: na relação de títulos que os leitores releem, com 1% das ocorrências, igualando-se em porcentagem a títulos como *Pequeno Príncipe*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *Os três porquinhos*, *Cinderela*, *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Harry Potter*, *Dom Casmurro* e *O alquimista*. À exceção dos dois últimos, os demais situam-se entre a literatura infantil e a juvenil. Esta aproximação do romance de Patrícia ao da literatura juvenil ocorre porque tanto a autora quanto a protagonista são jovens (romance autodiegético)⁶⁶.

Relendo os contos de fadas em perspectiva espírita

Todos os estudos sobre os contos de fadas apontam para sua faculdade primeira, que é a de formar a pessoa para a vida:

Quer tenhamos ou não consciência disso, os contos de fadas modelaram códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com que pensar sobre o que acontece no nosso mundo (Tatar, 2013, p. 8).

64 Repleto de passagens cômicas, o romance de Patrícia, com linguagem juvenil, alimenta a curiosidade sobre o mundo além-túmulo; o de Lucius, por sua vez, aborda a temática do ciúme do marido cuja esposa começa a trabalhar fora de casa. Os dois temas caem, sem dúvida, no gosto popular.

65 Também esta relação não está demonstrada, apenas citada no relatório.

66 Vale notar que todos esses títulos perdem para a Bíblia, que figura como o livro mais relido, com 8% de ocorrências.

Os contos de fadas nos remetem a uma experiência familiar, totalmente pessoal, centrada mais nos conflitos familiares que no mundo externo. Ora, ao trazê-los para a formação espírita, os autores operam uma simplificação pedagógica do enredo, apontando para soluções dos conflitos baseadas na filosofia espírita. Todas elas, porém (como quaisquer releituras), supõem o conhecimento dos contos originais, aos quais estão reservadas, conforme Bettelheim já demonstrou, certas funções psíquicas e terapêuticas. As releituras espíritas, então, funcionam como suplementos, construindo percursos inéditos para as antigas personagens que, via de regra, se regeneram, apagando o lado sombrio dos contos de fadas (essencial para o equilíbrio psíquico) e oferecendo a um leitor específico uma chave de leitura que aponta para uma nova mundividência, conforme à Doutrina dos Espíritos.

A relação entre o conto de fadas e a literatura espírita infantil está presente desde a criação do gênero, em 1972, com a publicação da obra *O lobo mau reencarnado*, de Roque Jacintho (2014). O enredo baseia-se na versão dos Irmãos Grimm de *Chapeuzinho Vermelho* (Tatar, 2013), em que a menina e a avó são salvas pelo caçador, que abre a barriga do lobo com uma tesoura e as liberta; Chapeuzinho, depois, enche a barriga do animal com grandes pedras, de modo que, ao acordar, ele tenta correr, mas está tão pesado que cai morto. A releitura espírita começa na cena final da história, focalizando o seu desfecho: “O Lobo Mau, depois de engolir a vovó de Chapéuzinho Vermelho, pusera uma touca na cabeça e deitara na cama, esperando a vinda da menina” (Jacintho, 2014, p. 5). Segue-se o diálogo de conotação erótica sobre as partes do corpo do lobo, que, depois, engole a menina. Na história de Jacintho, é o caçador que enche a barriga do lobo de pedras, tirando, assim, o protagonismo da menina na destruição de seu inimigo.

Ao acordar, o lobo tem sede e encaminha-se ao rio para beber água; como está pesado, cai no rio e morre afogado. É então que começa a saga espiritual do Lobo Mau:

à medida que o Lobo Mau afundava na lagoa, afogando-se, revia na sua imaginação todas as maldades que praticara na vida. [...]
Chorou, arrependido, porém desencarnou. Desligou-se, pouco a pouco, de seu corpo inerte e, em espírito, voltou a sentir-se leve, mais leve ainda, a ponto de libertar-se do fundo das águas e sair à superfície.
O quadro que viu, todavia, era outro.
Estava no lado da Espiritualidade (Jacintho, 2014, p. 8)

Conclusão

Segundo Nelly Novaes Coelho, a importância da literatura infantil, sintonizada com os desafios do mundo contemporâneo, está justamente em sua perspectiva formadora:

De maneira lúdica, fácil e subliminar, ela *atua* sobre os pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, *orientando* seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação, ao lhes *propor* objetivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia (Coelho, 2012, posição 675 – grifos nossos).

Sublinhamos na declaração da pesquisadora a relação da literatura infantil com seu leitor: ela atua sobre ele, orienta seus interesses e propõe objetivos. Nesse conceito, literatura e educação estão essencialmente imbricados. Dado que o Espiritismo não se constitui como religião mas como doutrina, “conjunto coerente de ideias a serem transmitidas, ensinadas” (Houaiss, 2002), a literatura infantil apresenta-se, pois, como importante aliada para a educação doutrinária.

Se o método de pesquisa é imposto pelo objeto, então para pensar a literatura espírita é preciso considerar a literariedade em comunhão com o aspecto pedagógico – e até mesmo, em alguns casos, pedir licença ao literário para avaliar essa literatura a partir da função social que desempenha, que é ser instrumento da educação espírita. Afinal, a aquisição do conhecimento é a segunda lição mais cara ao Espiritismo, superada apenas pelo mandamento maior do amor ao próximo. Caridade e conhecimento, práticas essenciais à Doutrina dos Espíritos, tornam-se assim linhas mestras na construção de uma literatura que objetiva, como tantas outras, a formação do leitor – no caso, do leitor espírita.

Referências

A GAROTA da capa vermelha (2011). [Filme]. Direção: Catherine Hardwicke. Produção: Alex Mace, Leonardo DiCaprio e outros. Roteiro: David Johnson. Elenco: Amanda Seyfried, Gary Oldman e outros. Canadá; Estados Unidos da América, Warner Bros. 1 DVD (100 min., color). Título original: *Red Riding Hood*.

- ALMODOVAR, A. R (2009). *Chapeuzinho Vermelho: a verdadeira história*. São Paulo: Callis.
- ALONSO, Carolina (2010). Antecedentes de uma famosa história. In: BONSCH, Arnaldo. *Não era uma vez.... contos clássicos recontados*. São Paulo: Melhoramentos. p. 55-63.
- ALPHEN, Jean Claude R (2016). *A outra história de Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Salamandra.
- AMORIM, Galeano (Org.) (2008). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- ANDRÉ LUIZ [Espírito] (2012). *Nosso lar*. Psicografia de Francisco Candido Xavier. 63. ed. Brasília: FEB. E-book Kindle.
- BARUSI, Agnese; NATALINI, Sandro (2008). *A verdadeira história de Chapeuzinho*. Trad. de Indigo. São Paulo: Brinque-Book.
- BUARQUE, Chico (2003). *Chapeuzinho Amarelo*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- COELHO, Nelly Novaes (2012). *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas. E-book Kindle.
- COMPANY, Merce; CAPDEVILA, Roser (2003). *As trigêmeas e Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Scipione.
- CUNHA, Martim Vasques da (2015). *A poeira da glória: uma (inesperada) história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Record.
- DEU a louca na Chapeuzinho Vermelho (2005). [Animação]. Direção: Cory Edwards e outros. Produtores: The Weinstein Company e outros. Roteiro: Cory Edwards e outros. Elenco (voz): Anne Hathaway, Gleen Close e outros. Estados Unidos da América: Europa Filmes. 1 DVD (80 min), color. Título original: *Hoodwinked!*
- FERRERO, Emilia; CORVO, Clotilde Ponte (1997). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática.
- FERRERO, Mar (2015). *O que não viu Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Mov Palavras.
- GOÉS, Lúcia Pimentel (2003). *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas.
- GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm (2012). *Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815)*. Trad. de Christine Rohrig. São Paulo: Cosac e Naify. 2 v.

HOROVITZ, Adam; KITSIS, Edward (2011). *Onde upon a time*. [Série televisiva]. Produção: ABC.

HOUAISS, Antônio (Dir.) (2002). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5a. Rio de Janeiro: Objetiva. CD-Rom.

INSTITUTO NACIONAL DO LIVRO (2001). *Retrato da leitura no Brasil*. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/dados-do-setor/retratos-da-leitura-no-brasil/pesquisa-de-2001/>>. Acesso em: 26 set. 2017.

JACINTHO, Roque (2014). *O Lobo Mau reencarnado*. São Paulo: Luz no Lar.

KARDEC, Allan (2000). *O livro dos espíritos: a filosofia*. Tradução Sandra R. Keppler. São Paulo: Mundo Maior.

KARDEC, Allan (2013). *O Evangelho segundo o Espiritismo*. Tradução Evandro Noletto Bezerra. Brasília: Federação Espirita Brasileira. E-book Kindle.

LUCIUS [Espírito] (2000). *Ninguém é de ninguém*. Psicografia de Vera Lucia Marinzeck de Carvalho. São Paulo: Vida & Consciência.

MACHADO, Angelo. *Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará*. São Paulo: Melhoramentos.

MARJOLAINE, Leray (2012). *Uma Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

MARTIN-GAITE, Carmen (2001). *Chapeuzinho Vermelho em Manhattan*. São Paulo: Martins Fontes.

MARTINS, Maria Cristina (2013). “Remendo novo em pano velho”: a mesma história, outra história, em releituras de contos de fadas de Angela Carter, A. S. Byatt e Margaret Atwood. *Itinerários*, Araraquara, SP, n. 37, p. 31-47. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/5690/4975>>. Acesso em: 27 nov. 2017

MENINA má.com (2005). [Filme]. Direção: David Slade. Produtores: David Higgins, Jody Patton e Paul Allen. Roteiro: Brian Nelson. Elenco: Patrick Wilson, Ellen Page e outros. Estados Unidos da América: Europa Filmes. 1 DVD (104 min), color. Título original: *Hard Candy*.

OLIVEIRA, Lolio Lourenço (1987). *A desistória de Chapeuzinho Vermelho*. São Paulo: Contexto.

PATRÍCIA [Espírito] (1993). *Violetas na janela*. Psicografia de Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho. São Paulo: Petit.

PEREIRA, Histávia Duarte (2014). *Releituras de Chapeuzinho Vermelho: era uma vez... em outras vozes*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás. Catalão. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3925>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

PERRAULT, Charles (2015). *Contos da mãe gansa ou histórias do tempo antigo*. Trad. de Leonardo Froes. São Paulo: Cosac Naify.

PHELPS, Ethel Johnston (Org.) (2016). *Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial*. Trad. de Julia Romeu. São Paulo: Seguinte.

PORTELLA, Kate Lúcia (2011). *Quando Chapeuzinho obedeceu*. Araras, SP: IDE.

ROUSSEAU (2013). *Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM. E-book Kindle.

SALLES, Adeilson (2014). *Chapeuzinho e-mail*. Bauru, SP: CEAC.

SLADE, David; HIGGINS, David et al (2005). *Hard Candy*. [Filme]. Produção de; direção de. Estados Unidos da América, Paris Filmes. DVD, 103 min. Color. No Brasil: *Menina má.com*

TATAR, Maria (Org.) (2013). *Contos de fadas*. Trad. de Maria Luiza X. de A. Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

VERNEZI, Maurício (1999). *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o Lobo contou*. Belo Horizonte: Compor.

VIANA, Arievaldo (2011). *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau*. São Paulo: Global.

ZILBERMAN, Regina (2002). *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global.

As adaptações e recriações de clássicos da literatura mundial e brasileira para o cordel infantil: particularidades e diálogo com outros gêneros

Josefina Ferreira Gomes de Lima⁶⁷

Palavras iniciais

Antes de tratar das adaptações, tentamos definir o que é uma adaptação e o que a difere de uma tradução, já que a fronteira entre os dois processos é tênue. Girlene Marques Formiga (2009), na sua tese *Adaptação de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil*, define adaptação como um texto reescrito a partir de uma obra clássica denominada literária, para um público que não tem acesso ao texto “original”. É uma unidade de sentido que é legítima e deve ser considerada um gênero, onde a apropriação do discurso do outro é explícita e integral na medida em que é utilizada a ideia geral da obra sobre a qual está sendo construído um novo texto. No entanto, o termo “adaptação” é estigmatizado por parte dos intelectuais que consideram uma obra adaptada um texto menor, talvez porque o produto final seja destinado ao público infantil. Há também quem considere que a adaptação reduz o texto-fonte, violentando-o, tendo como resultado final uma obra pobre.

A tradução tenta “manter” a integralidade do original – embora isso não seja possível, já que o tradutor também faz seus ajustes considerando o idioma do texto-fonte e o vocabulário –, ao passo que a adaptação faz recortes de trechos de difícil compreensão e ajusta a linguagem, tornando-a mais acessível ao público infantil. Traduzir é, de qualquer forma, um tipo de adaptação, uma que se torna impossível que obras antigas, que trazem termos em desuso ou palavras que não encontram tradução em outra língua, se mantenham íntegras depois de um processo de tradução.

A adaptação pode ser considerada também como uma imitação parafrásica do texto original. Seja qual for a denominação dada, todos os dias os escritores recontam, recriam os mais variados textos da literatura universal e brasileira, disponibilizando-os para o público infantil, juvenil e adulto. Uma produção que é legitimada pelas instâncias de legitimação como a escola, que adota livros adaptados e disponibiliza

⁶⁷ Professora da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

para seu público; e o Governo, que abre espaço para aquisição de tais obras pelo PNBE⁶⁸ (Programa Nacional de Biblioteca Escolar).

Dillius e Silveira (2014, p. 112), ao citar Carvalho (2013, p. 255), apontam que, para esse autor,

um dos entraves para a concretização da aquisição desse repertório literário é o leitor-alvo que, do ponto de vista da maturidade cognitiva, linguística e intelectual, está em transição, não permitindo, em diversas situações, uma aproximação mais satisfatória com o livro original/fonte.

Cademartori (2009, p. 70) assevera que o caráter aproximativo da adaptação não justifica, porém, que, ao adaptar, se subtraia da obra o que podemos chamar de elementos essenciais, porque constituem marcas de identidade a que a obra deve a permanência ao longo dos séculos, farta fonte de sentido aos leitores.

Nas palavras de Ceccantini (1997, p. 6), os contos de fadas foram adaptados em função do “interesse lúdico” ou dramático do enredo, somado à exemplaridade do comportamento humano ali em evidência; exemplaridade que fugia dos estreitos limites “morais” para assumirem o valor de “sabedoria de vida”, válida para qualquer tempo ou espaço. Lembra que Monteiro Lobato, maior nome da literatura infantil, foi um entusiasta das adaptações e realizou-as em larga escala. Conforme Ceccantini (1997, p. 6), o autor deu “nova vida a uma série de textos que o tinham impressionado vivamente na infância e que julgava fundamental serem conhecidos das novas gerações”.

A trajetória das adaptações de obras literárias universais e brasileiras tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, que buscam compreender como acontecem os processos de adaptação e o impacto na vida dos leitores a quem se destina o produto final. Girlene Formiga (2009) mostra, na sua tese, que as adaptações voltadas para o público infantil são antigas, quando faz referência às adaptações dos clássicos na Roma

68 O PNBE, Programa Nacional de Biblioteca Escolar, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. As ações deste Programa são executadas de forma centralizada, com o apoio logístico das escolas públicas, prefeituras e secretarias estaduais e municipais de Educação. Em anos pares, os acervos são enviados às escolas de educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. E nos anos ímpares, recebem as obras as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do ensino médio. O FNDE elabora edital que estabelece as regras para a inscrição e avaliação das coleções de literatura, de pesquisa, de referência e outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica. Publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado na Internet, o documento determina as regras de aquisição e o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. A Avaliação e a seleção das obras do PNBE são realizadas por equipes de mestres e doutores de universidades federais, profissionais com múltiplas experiências, entre as quais a docência na educação básica e a formação de professores. Após a avaliação e a seleção das coleções e acervos, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei nº 8.666/93, tendo em vista os direitos autorais das obras. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-funcionamento>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

Antiga, no séc. I d.C., quando os retóricos se apropriavam de obras clássicas integrais, adaptando-as a seus pupilos. De acordo com a autora,

As características desses textos mantêm alguma semelhança com as chamadas “adaptações” ou “histórias recontadas”, quando se registram nos catálogos das editoras brasileiras, clássicos literários devidamente adaptados e destinados a jovens leitores, constituindo, pois, uma forma de texto que ainda continua tendo mercado cativo em pleno século XXI (FORMIGA, 2009, p. 15).

Nos estudos realizados até então, percebe-se que pesquisadores tentam elencar obras adaptadas a partir de clássicos, como fez Carvalho (2006, 2007), que investigou e apresentou uma amostra constituída de 899 publicações/adaptações, editadas entre 1882 e 2007, o que evidencia a recorrência desse tipo de texto no horizonte de expectativas – na acepção de Jauss (1994) – do leitor infantojuvenil brasileiro (Carvalho, 2010, p. 211). O mesmo fez Formiga (2009), investigando as adaptações nos catálogos de editoras como Ática, FTD, Scipione e Escala Educacional, cujo resultado aponta uma lista enorme de títulos e a repetição dos mesmos clássicos nas editoras em anos diferentes, e adaptados por diferentes autores, inclusive escritores mais novos, como Walcyr Carrasco.

Carvalho (2014, p. 43) destaca, na sua tese de doutorado, os estudos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1980), que privilegiam a produção literária brasileira para crianças e jovens a partir de 1980 e apresentam, de forma resumida, um painel sobre o processo de formação da literatura infantil no mundo ocidental, salientando o sucesso das adaptações de romances de aventuras, como *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, “autores que asseguram a assiduidade de criação e consumo de obras”, afirmam as autoras.

Lajolo e Zilberman (1980), citadas por Carvalho (2014), assinalam que no Brasil, no final do século XIX, o mercado comercial começa a descobrir o filão da literatura infantil, e inicia um investimento nas traduções e adaptações, realizadas por brasileiros, uma vez que antes de 1880, só circulavam edições estrangeiras. Tais publicações são reações àquelas vindas de Portugal, tendo em vista que são livros com um português distanciado da língua materna dos leitores brasileiros, ou seja, busca-se uma nacionalização da literatura. As autoras apontam dois projetos editoriais que usam “de diferentes (e progressivas) formas de adaptação” (Lajolo; Zilberman, 1988, p. 31). O primeiro é a publicação, em 1894, dos *Contos da Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, obra de estreia da coleção *Biblioteca infantil Quaresma*. O segundo ocorre em 1915, com a *Biblioteca Infantil*, da Editora Melhoramentos, sob a direção de Arnaldo Oliveira Barreto. A partir desse período passamos a contar com as adaptações de Monteiro Lobato, que enriqueceu o cenário da literatura infantil com suas adaptações.

Câmara Cascudo (2006, p. 166) já trata das adaptações quando confirma o surgimento da literatura de cordel no Nordeste, inferindo que “as histórias portuguesas sofreram no Brasil consideráveis modificações na boca das negras velhas ou amas de leite”. Esse postulado faz sentido, se considerarmos que foi para o Nordeste que veio o maior número de negros africanos para trabalharem nos engenhos de açúcar e com eles, as canções e histórias. O folclorista brasileiro lembra que os africanos também tinham seus contistas, os contadores de histórias que andavam de lugar em lugar recitando seus contos, como o *Akpalô*⁶⁹ fazedor de alô ou conto; e também o *arokin*. Essas histórias contadas pelas negras, segundo Cascudo (*op. cit.*, p. 166), davam conta de bichos confraternizando com pessoas e falando como gente, casando-se, banqueteadando-se, acrescentando-se às portuguesas de Trancoso⁷⁰, contadas aos netinhos pelos avós coloniais, quase sempre histórias de madrastas, príncipes, gigantes, pequenos-polegares, mouras encantadas, mouras tortas.

Os estudos apontam que na Literatura de Cordel não é diferente. Por meio da revisita aos contos de fadas e a outros textos clássicos, do aproveitamento de textos do acervo folclórico e do diálogo entre obras conhecidas, os autores da literatura de cordel, sobretudo a destinada ao público infantil, procuram adaptar obras passadas, buscando atender e ampliar o horizonte de expectativa do leitor, uma vez que se utilizam de elementos do conhecimento prévio dos leitores mirins, como histórias já bastante conhecidas, acrescentando elementos que constituem desafios a mais para serem desvendados pelo público leitor. É o caso das obras dos autores selecionados para esta pesquisa: Arievaldo Viana, escritor que reconta, em cordel, o conto dos Irmãos Grimm *Chapeuzinho Vermelho*, trazendo como título *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau*; e *A roupa nova do imperador*, um conto do dinamarquês Hans Christian Andersen, que é recontado com o título, *João Grilo e Cancão de Fogo tecendo a roupa nova do imperador*. Neste último caso, o texto é mais desafiador, porque instiga o leitor a se interessar em conhecer os falsos tecelões, que foram trazidos do conto já conhecido pelas crianças para a literatura de cordel. Ao se apropriar de obras passadas e recriá-las, utilizando outro formato e outros recursos, o autor não só amplia o horizonte de expectativas – porque propicia ao leitor oportunidade de conhecer os clássicos da literatura de cordel, colocando-os como os falsos alfaiates –, como promove um diálogo entre as duas narrativas, uma em prosa e outra em verso, a primeira considerada clássica e a outra, popular.

69 É uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias. Negras que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos. José Lins do Rego, no seu *Menino de Engenho*, fala das velhas estranhas que apareciam pelos banguês do Paraíba; contavam histórias e iam-se embora. Viviam disso. Exatamente a função e o gênero do *akpalô*. Cf. Câmara, *Literatura oral no Brasil* (2006, p. 166).

70 Gonçalo Fernandes Trancoso nasceu entre 1515 e 1520 e faleceu em 1596. Viveu em Lisboa, onde foi preceptor de meninos, mestre em latim e escrivão judicial, além de ser considerado por muitos estudiosos o inaugurador do contismo na literatura portuguesa. Cf. Trancoso, Gonçalo Fernandes. *Histórias de Trancoso*. Seleção de Magela Colares. Rio de Janeiro: Calibán, 2008.

O mesmo ocorre em *Duelo danado de Dandão e Dedé*, de Lenice Gomes e Arlene Holanda, em que as autoras retomam uma cantoria antiga do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum e adaptam para o público infantil. Podemos ver também em *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, obra em que o autor promove um encontro inusitado entre o cavaleiro inglês Lancelote, da Idade Média, e Lampião, cangaceiro do sertão nordestino, que viveu no período de 1898 a 1938. Nas palavras de Ramos e Panozzo (2010, p. 160), Lancelote é o fiel escudeiro do Rei Arthur, o melhor cavaleiro da Távola Redonda, envolvido em batalhas e campeonatos, que mais tarde foi marginalizado, por se tornar o amigo infiel, por força de sua traição pelo amor à rainha Guinevere. Lampião é o herói do sertão nordestino, tradicionalmente considerado o Rei do Cangaço. Em comum com Lancelote tem a sua condição de marginal e estrategista nos embates com a polícia.

Assim como os adaptadores em prosa, os poetas também buscam manter a história original, ao tempo em que usam de muita criatividade e conseguem fazer a migração de gêneros, recriar contos – transportando personagens de histórias de outros países para o Brasil – e ainda utilizar a linguagem poética com rima, métrica e os recursos sonoros, além de lançar mão dos paratextos para dar informações mais precisas ao leitor sobre o texto original. É o que veremos, a seguir, na análise que fazemos de três obras de poetas cordelistas.

Particularidades e diálogos com outros gêneros

1. As adaptações de Arievaldo Viana: clássicos universais

Os temas de parte das obras de Arievaldo Viana⁷¹, voltadas para o público infantil, são revisitas aos contos de fadas e a textos folclóricos de domínio público. São adaptações da prosa para o verso, como é o caso de algumas versões inspiradas nos contos dos Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e histórias de Trancoso.

Segundo Leonardo Arroyo (1968, p. 32), Gonçalo Fernandes Trancoso, autor de *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo*, obra que teve a 1ª edição em 1575, escreveu histórias colhidas diretamente da tradição popular portuguesa, influenciada pela árabe, e outras inspiradas nas obras de Caravaggio e Battista Basile. A influência do contista

⁷¹ Arievaldo Viana nasceu no sertão central do Ceará, onde começou o seu primeiro contato com o desenho e a poesia logo nos primeiros anos de vida. Foi alfabetizado pela mãe, graças ao auxílio da Literatura de Cordel. Na década de 1990 começou a publicar seus primeiros escritos, quando lançou *O Baú da Gaiatice*, (almanaque da Molecagem Cearense) e uma caixa de folhetos com 100 títulos, chamada *Coleção Cancão de Fogo*. Já publicou mais de 100 livretos de cordel e vários livros, em diversos gêneros literários, com a predominância do cordel e da literatura infantojuvenil. Criou o Projeto Acorda Cordel na Sala de Aula. É membro, desde 2000, da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC).

português em terras brasileiras é particularmente curiosa, como afirma Arroyo “cujo livro deve ter vindo para o Brasil nos primeiros anos de colonização, ou seja, data de sua primeira edição, em 1575” (idem, p. 34). Dessa forma, as histórias de Trancoso foram se espalhando por meio da leitura, em “serões” e, ao longo dos anos, sendo reproduzidas pelos cantadores nas cantorias e, conseqüentemente, escritas em folhetos pelos poetas cordelistas. Um movimento da escrita para a oralidade e desta para aquela.

A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau (2011), também adaptação de conto dos Irmãos Grimm, pertence à coleção Era Uma Vez, da Editora Globo/ Globinho. É de capa dura colorida, ricamente ilustrada por Jô Oliveira e não traz na capa a palavra “adaptação”. O próprio título já mostra a particularidade do autor e seu contexto, em vez de “*Chapeuzinho Vermelho*” como em outros títulos adaptados, o autor retoma uma tradição muito viva no Ceará que é a cantoria, os desafios dos cantadores. Apresenta-se todo em septilha (estrofe de 7 versos) em redondilha maior (versos com 7 sílabas poéticas), estruturamuito utilizada pelos cordelistas. Traz como paratexto a apresentação feita por Marco Haurélio, um pesquisador do folclore brasileiro e adaptador de vários textos como contos e fábulas. Nessa apresentação, Haurélio dá breve explicação sobre o que é o cordel e situa o leitor no tempo para chamar atenção para o texto-fonte e o que encontrará na versão adaptada.

Vamos voltar um pouco no tempo e visitar a Alemanha do início do século XX. Lá, dois irmãos, Jacob e Wilhelm, resolveram pesquisar a língua falada pelo seu povo (incluindo os dialetos) e as lendas e mitos da nação alemã. Os Irmãos Grimm, como ficaram conhecidos, recolheram centenas de contos narrados pelos camponeses e reuniram todos em um livro, a que chamamos contos da criança e do lar (Haurélio, 2011, p. 7).

É possível observar que o prefaciador faz um chamado ao leitor, incitando-o a conhecer o texto-fonte, ao tempo em que informa as origens dos contos e lendas: a oralidade. Essa convocação é comum em algumas adaptações e pode ser muito útil, porque aguça a curiosidade do leitor e abre caminhos para que este desperte o interesse pela versão original.

A convocação ao leitor já se inicia na capa de trás com duas quadras:

Leia do começo ao fim
Esta historinha aconselho
É um conto dos Irmãos Grimm
A Chapeuzinho Vermelho.

Que agora aparece
Nos versos do menestrel
E mesmo quem já conhece
Vai gostar deste cordel.
(Viana, 2011)

Além do convite para a ler a obra até o fim, o poeta informa que houve uma migração de gênero, da prosa para o verso, o que pode levar o leitor a ler e reler a versão em prosa e comparar com o novo formato. Essa estratégia de persuasão também aparece na primeira estrofe, na introdução e nas estrofes 21 e 22, introduzindo uma outra versão em que chapeuzinho não dá atenção ao lobo e segue seu caminho.

Existem muitas versões
Deste conto popular
Que atravessou gerações
De modo bem exemplar
A versão dos Irmãos Grimm
Do princípio até o fim
Em versos quero mostrar.
[...]
Para onde vais, garotinha,
Sozinha por esta estrada?
Pergunta o Lobo sutil
Fingindo não querer nada.
Vou visitar minha avozinha
Que já está bem velhinha
E se encontra adoentada.

Bem, amiguinho, a história

Antigamente era assim
Terminava dessa forma
Com este final ruim;
Com as novas gerações
Passou por transformações
Pelas mãos dos irmãos Grimm.
Outra versão diz que o lobo,
Cheio de má intenção,
Encontrou com Chapeuzinho,
Que não lhe deu atenção
Nem escutou o passarinho

Seguiu logo seu caminho

Levando o bolo na mão.
(Viana, 2011, p. 8, 12 e 28)

Contar a história em duas versões pode estimular o leitor à pesquisa porque os finais também mudam, e Viana, com esta estratégia, não só pode conquistar o público-alvo, como pode dá oportunidade a este de alargar a visão de mundo em relação aos contos e aguçar o espírito crítico. Se o destinatário tiver acesso a outras versões irá entender que com o tempo as histórias mudam e que nunca serão contadas do mesmo jeito. Vejamos como terminam as duas versões:

Dizendo isto o malvado
Para a menina avançou
Abriu a bocarra enorme
De um trago a devorou;
Com o estômago pesado
O lobo muito cansado
Novamente se deitou.

Um caçador que passava
Teve a curiosidade
De se aproximar da casa
E viu o lobo à vontade
Dormindo ali, bem deitado,
Então meteu-lhe o machado
Exterminando a maldade.
[.]
Um bom pedaço de carne
A velhinha então pegou
Botou no seu caldeirão
E a carne cozinhou.
Como era inteligente,
Levou pra porta da frente
E o resultado esperou.

Sentindo o cheiro do caldo
Ele muito se animou,
Estava morto de fome
Do fogo se aproximou.
Baixou a cabeça e...então
Despencou no caldeirão
Que a velhota preparou.
(Viana, 2011, p. 26, 32)

Além de mostrar dois finais diferentes, o autor deixa explícito as intenções pedagógicas, lição de moral e obediência à família, o que pode ser visto nas duas últimas estrofes, reforçado pela ilustração de uma família: vó, mãe e filha e, na parede, um quadro com a foto de um casal, certamente os pais da menina. Eis a conclusão:

Na verdade esta historinha
Surgiu para alertar
Criança que anda sozinha
Sem os perigos notar
É preciso ter cuidado
Não ir por caminho errado
Nem com estranhos falar.
Aqui termina o relato
Cumprir bem o meu papel
Contei a história em versos
Porque sou um menestrel
Neste estilo popular
Eu acabei de narrar a
“Chapeuzinho em cordel” (p. 36)

O crime das três maçãs (2012), adaptação para o cordel desse conto retirado do livro das Mil e uma Noites, faz parte da “Coleção Reinos do Cordel”. Editado pela editora Armazém da Cultura, a obra é ilustrada por Suzana Paz, também cearense, e prefaciada por Marco Haurélio, o qual apresenta uma sinopse do texto-fonte, com o título “Das Mil e uma noites para o cordel”, sinalizando que há uma migração de gênero. E assim, procura convencer e conquistar seu público-alvo que, pelo tema de amor, traição e crime, está destinado a leitores jovens ou adultos. E assim Marco Haurélio conclui o prefácio: “a coleção Reinos do Cordel, com esta adaptação primorosa, apresenta ao jovem leitor uma história fascinante que integra um dos grandes monumentos literários da humanidade”. A capa também traz uma estrofe em sextilhas, sinalizando que o enredo envolve ciúme, amor e morte, chamando a atenção do leitor não só para o texto-fonte, mas também para o cordel, além deste a seguir:

O amor e a calúnia
Andam sempre entrelaçados
Tramando contra o amor
E os seres apaixonados,
Deixando nessa contenda
Os corações enlutados.
(Viana, 2012, p. 5)

João Grilo e Cancão de Fogo costurando a roupa nova do Imperador (2012) é outra recriação do conto de Andersen, *A roupa nova do Imperador*. Uma adaptação em que Arievaldo Viana coloca como falsos alfaiates dois astutos trapaceiros bem conhecidos na literatura de cordel: João Grilo e Cancão de Fogo. Editada em 2012 pela Franco Editora, a obra é composta em sextilhas e traz na capa uma breve explicação sobre o cordel, seguida da minibiografia do autor. Traz também um breve resumo, em prosa, apresentando os novos personagens, os trapaceiros Cancão de Fogo e João Grilo, que o autor leva para a narrativa para serem os tecelões da roupa nova do Imperador. Esta é uma particularidade de Viana como adaptador: além da migração do gênero, também migra a de personagens, apresenta uma bela ilustração em preto e branco, todavia, sem o nome do ilustrador.

Abaixo, duas estrofes em que aparecem, respectivamente, a introdução e os tecelões, personagens anti-heróis da literatura de cordel:

Apolo tem aguçado
Meus dotes de trovador:
Mandou-me narrar em versos
De esmerado lavor.
A historinha d'A ROUPA
NOVA DO IMPERADOR.
[...]
João grilo e Cancão de Fogo,
Dois famosos vigaristas,
Diziam ser tecelões
E renomados artistas.
Do imperador vaidoso
A dupla já tinha pistas.
(Viana, 2012, p. 3)

Como faz uma interferência considerável no texto-fonte ao definir quem são os dois vigaristas tecelões, o autor apresenta, no final do livro, o texto-fonte com o título “A roupa nova do Imperador”, seguido da expressão “adaptado por Arievaldo Viana” e a foto e, ainda, breve descrição de Hans Christian Andersen, autor do conto original. É possível que a estratégia de se apresentar como trovador, utilizada pelo poeta para conseguir convencer o leitor, seja um motivo para que o destinatário almeje saber o que é um trovador e que perceba a possibilidade de uma mesma história ser contada utilizando outro gênero e outra linguagem.

Arievaldo Viana costuma utilizar nas suas adaptações a linguagem popular, regionalista, o que se pode perceber nas estrofes seguintes quando usa “surrão” como um saco – assim denominado na região Nordeste – no lugar de “baú” do texto-fonte; e

“coitado”, uma expressão que denota o sentimento de compaixão de uma pessoa que está sendo enganada ou injustiçada de alguma forma.

Ouro e pedras preciosas
Guardavam em seu surrão.
Com os teares vazios,
João Grilo e o Cancão
Fingiam que sempre estavam
Na maior ocupação.
[...]
E pôs-se a dar descrição
Do tecido imaginário.
Na cor, desenho e textura
Parecia um relicário...
E o ministro, coitado,
Fazendo papel de otário.
(VIANA, 2012, p. 6 e 10)

Finalmente, *O Bicho Folharal* (2008), selecionado para esta pesquisa, constitui também um relato de uma célebre narrativa que faz parte do acervo das histórias de Trancoso, escritor português famoso por escrever contos de proveito e exemplo. Considerando o ciclo temático, as obras se enquadram respectivamente nos ciclos animal, dos contos maravilhosos, do picaresco.

O Bicho Folharal, como as demais produções do mesmo autor, não se apresenta em folheto tradicional de papel barato, mas em livro de capa dura e ricamente ilustrado por Jô Oliveira⁷², destinado ao público infantojuvenil. A temática é animal e o tema é a esperteza e ingenuidade de certos animais, no caso, a onça e o macaco.

O poema é uma narrativa composta de 42 estrofes regulares de seis versos em redondilha maior, esquema rítmico ABCBDB. Conta a história de uma onça que tentou enganar o macaco, mas este se mostrou mais esperto, conseguindo enganá-la por três vezes.

A história chama a atenção do público-alvo por apresentar um enredo lúdico e fora do convencional, quando coloca a onça – animal geralmente associado à força e superioridade – em uma situação fora do comum, ou seja, em que o felino cai numa cilada que geralmente não é associada aos seus dotes de animal imponente e astuto.

⁷² Jô Oliveira nasceu na Ilha de Itamaracá, Pernambuco, em 1944. Morou na Paraíba, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro, onde estudou na Escola de Belas Artes. Como ilustrador fez mais de 50 selos postais para os correios, 40 livros infantis para diversas editoras e também já desenhou histórias em quadrinhos.

Outra característica atrativa do conto é o próprio título. O público-alvo costuma ser atraído por histórias que envolvem seres reais e imaginários. Os animais, por exemplo, atraem as crianças e os adolescentes, seja em histórias fantasiosas ou em textos didáticos ou científicos. Por esta razão, o nome “bicho folharal” desperta no leitor a curiosidade diante de uma espécie que ela não conhece: o animal que tem o corpo coberto por folhas, ao invés de pelos.

O humor também é ponto marcante da obra, uma vez que expressões como “tirar leite de onça”, “amarrar onça com embira”, e acontecimentos bizarros, como, por exemplo, passar mel no corpo e rolar por cima das folhas, e convencer o oponente de que é preciso o defunto espirrar para provar que morreu, são situações consideradas absurdas e que, por serem ilógicas, tornam a narrativa engraçada e atrativa para o público que se destina.

Por tratar-se de poema longo, selecionamos algumas estrofes que evidenciam a pertinência ao ciclo e o tema central:

Quando eu era pequenino
Nos alpendres do sertão
Que ouvia: “- Era uma vez...”
Ficava de prontidão;
Já sabia que as estórias
Jorravam em profusão.

Os meninos do sertão
Bebiam nossa cultura;
Os mais velhos transmitiam,
Em prosa franca e segura
As estórias de Trancoso
Em oralidade pura.
(Viana, 2008, p. 5)
[...]
Portanto usando a memória,
Vou fazer um recital,
Dizer em versos singelos
Um conto fenomenal:
Como foi que o macaco
Virou “Bicho Folharal” (idem, p. 6)
[...]
Depois da onça amarrada
Cheia de embira e enfeite
O macaco disse a ela:
- Minha comadre, se ajeite
Pois agora vou tirar
Uma xícara do seu leite
(p. 14)

E disse, por trás dos outros:
- Vovó quando faleceu
Deu três espirros bonitos
Que a todos nós comoveu,
Este é o melhor sinal
Pra saber se alguém morreu (p. 21)
[...]
A Onça para provar
Que esticara a canela
Deu três espirros bem grandes,
Todos viram a esparrela
Fugiram dando risadas,
Mangando da cara dela (idem)

Depois rolou à vontade
Nas folhas secas do chão
As folhas grudaram todas,
Causava admiração
Ninguém o reconheceu
Depois da transformação (p. 24)
A onça surpreendeu-se
Ao ver aquele animal,
Perguntou desconfiada:
- Que bicho és tu, afinal?
O Macaco respondeu:
- Sou o Bicho Folharal! (idem)

Na análise das estrofes selecionadas percebemos que o poema narrativo é uma revisita aos contos, pela expressão introdutória “Era uma vez...”, portanto, enquadra-se no ciclo maravilhoso e no ciclo dos animais, pois, além de retomar um conto antigo, suas personagens são animais que falam e o tema desenvolvido mostra a ingenuidade da onça e a esperteza do macaco. Ao acreditar na história do macaco de que estava prestes a acontecer um grande furacão e que quem não fosse amarrado seria lançado no mar, a onça acredita e pede que o esperto animal a amarre, assim ele pôde lhe tirar o leite. A onça deixa se levar mais uma vez pela conversa do macaco já que, se fingindo morta, acredita na ideia de que defunto espirra. Pela terceira vez a onça cai na conversa do astuto animal quando este, depois de se lambuzar no mel e rolar por cima das folhas, tendo todo o corpo coberto, se identifica para a onça como sendo o Bicho Folharal. Só consegue ser desmascarado depois de ter o corpo molhado na água da cacimba e as folhas se soltarem do corpo.

Percebe-se, ainda, que Viana utiliza muito a linguagem regional, do cotidiano do seu contexto, o que tornaria difícil a leitura por leitores de outras regiões do Brasil. Para evitar esse problema, o poeta disponibiliza no final da obra um glossário com os regionalismos utilizados. Esta é também uma estratégia para cativar o público. Podemos

ver, nas estrofes citadas anteriormente, palavra como “mangar” que na região onde vive o autor significa fazer chacota, zombar de alguém. Utiliza o eufemismo “Esticar as canelas” para se referir à morte. É uma expressão conhecida em algumas regiões do Brasil, mas que pode não existir em outros países, dificultando, assim, a compreensão do texto por leitores de outras línguas. Essa particularidade de Viana se repete em todas as suas adaptações.

Outra particularidade comum aos adaptadores em cordel percebida na obra em análise é o diálogo com o leitor por meio de um chamamento, o que não se vê nos textos fontes que são bem objetivos, apenas contam a história. As estrofes que seguem nos mostram como acontece essa convocação do leitor:

Quando eu era pequenino
Nos alpendres do sertão
Que ouvia: “- Era uma
vez...”
Ficava de prontidão;
Já sabia que as estórias
Jorravam em profusão.

Os meninos do sertão
Bebiam nossa cultura;
Os mais velhos
transmitiam,
Em prosa franca e segura
As estórias de Trancoso
Em oralidade pura.
[...]
Portanto usando a
memória,
Vou fazer um recital,
Dizer em versos singelos
Um conto fenomenal:
Como foi que o macaco
Virou “Bicho Folharal”
(Viana, 2008, p. 5)

O poeta já começa se apresentando como uma pessoa que se encantava com os contos que ouvia dos adultos, sinalizando que os contos que estão nos livros nasceram da oralidade. E faz a introdução dizendo que irá narrar em versos. Isto tem um significado considerável porque o adaptador supõe que o leitor já deve conhecer a versão em prosa por ser muito antiga.

2. Adaptação de Lenice Gomes e Harlene Holanda: um clássico da cantoria brasileira para o público infantil.

Duelo danado de Dandão e Dedé (2009), de Lenice Gomes⁷³ e Arlene Holanda⁷⁴, é a segunda obra de cordel analisada na pesquisa. Diferente das adaptações de Arievaldo Viana, que fez adaptações de contos da literatura universal, as poetisas recorrem à tradição oral dos cantadores e repentistas brasileiros, revisitando uma das maiores pelepas, segundo a história da cantoria no Brasil, que é *A Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho*⁷⁵, na qual o livro foi inspirado. As autoras adaptaram o antigo duelo para o público infantil e usaram trechos do trava-línguas utilizado pelos repentistas, só que de uma forma bem lúdica, bem ao gosto do público criança.

A obra, que adapta uma cantoria improvisada⁷⁶ para um cordel destinado ao público infantil, é um poema narrativo composto de 21 estrofes, sendo 12 sextilhas, 8 oitavas e uma quadra em redondilha maior e com ritmo e sonoridade agradáveis, provocados pela rima e aliterações.

É ricamente ilustrado – através de colagem com papéis cortados, dobrados e/ou dispostos uns sobre os outros – por Andrea Ebert⁷⁷ e recria, por meio da adaptação, uma cantoria que passa a ser cordel, uma vez que as poetisas precisaram de um tempo para recriá-la, aproveitando trechos da cantoria original.

Além das estrofes retiradas da cantoria original, que por sua vez foram recolhidas da tradição oral pelos repentistas, as autoras acrescentam outras já conhecidas do patrimônio cultural folclórico. Assim, o referido poema é uma recriação para o público infantil a partir de elementos do folclore. As autoras usam o termo “Duelo” que significa “Desafio” e “Peleja”, esta última é utilizada por Arievaldo Viana e também por Maurício de Sousa e Fábio Sombra. Visando conquistar um leitor infantojuvenil, apresentam, logo no início do livro, um texto informando como eram as cantorias de antigamente, os cenários, os desafios e a recepção da plateia, como se vê no fragmento:

73 Lenice Gomes (Recife, PE) – Natural de Japi, agreste pernambucano. Escritora, Licenciada e Bacharel em História, Especialista em Literatura Infantojuvenil, Pesquisadora, Contadora de Histórias. Ministrou cursos, oficinas e palestras, autora dos livros infantis: “Na boca do mundo”, “Quando eu digo digo digo”, “O tempo perguntou pro tempo”, “Brincando adivinhas”, recomendado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

74 Arlene Holanda – Nasceu em Limoeiro do Norte (CE), é escritora e ilustradora, passeia por diversos gêneros literários, como a poesia, o conto e a crônica. É historiadora e desenvolve trabalhos como designer, arte educadora e produtora cultural. Já publicou dez livros, um dos quais distinguido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, com o selo “Altamente Recomendável”.

75 Essa cantoria está registrada, segundo Lenice Gomes e Arlene Holanda (2009, p. 33) no livro do folclorista Leonardo Mota.

76 Segundo Lenice Gomes e Arlene Holanda (2009, p. 32), a cantoria de versos improvisados ao som da viola é uma arte herdada da cultura ibérica e que floresceu no meio rural do Nordeste, especialmente no sertão. Embora parecidos, cantoria e cordel são diferentes. Naquela, os versos são feitos na hora “de repente”, enquanto que este é elaborado como os demais trabalhos poéticos: escritos e depois publicados.

77 Andrea Ebert nasceu em São Paulo em 1970. Ilustra a obra de Lenice Gomes e Arlene Holanda com papéis recortados que, posteriormente, foram fotografados para tornarem-se as páginas do referido livro.

No sertão de antigamente, acontecia verdadeiros duelos, nos quais as armas não eram espadas: eram violas. As palavras eram balas afiadas que saíam das bocas dos cantadores. Num mundo de rimas improvisadas, saía vencedor quem deixasse o outro sem palavras ou fizesse “quebrar rimas”, que significa não completar devidamente as estrofes. O cenário para esses encontros eram o terreiro das fazendas ou um cantinho das feiras, onde os violeiros montavam suas barracas e faziam ali o espetáculo (Gomes e Holanda, 2009, p. 5).

Nas três páginas seguintes da obra, as autoras constroem um ambiente por meio de três outros textos que mostram como se preparava uma cantoria: o cenário, as comidas e bebidas, a chegada dos cantadores e suas vestimentas, e a recepção. Com isso, certamente, o leitor que não conhece a cantoria terá curiosidade de conhecê-la, uma vez que é uma atividade cultural não comum em alguns estados brasileiros. Como nordestinas, as autoras se apropriam do linguajar popular, o que, mesmo com a presença dos paratextos, deve dificultar a leitura por leitores que não conhecem o contexto. Ainda assim, para facilitar o entendimento, além dos paratextos no início do livro, as autoras apresentam, no final, um histórico mais detalhado da cantoria no Brasil, partindo da origem e concluindo com uma lista de grandes cantadores nordestinos:

O estilo de poesia popular conhecido como “cantoria” foi herdado da cultura ibérica, que, por sua vez, recebeu influência de Provença, uma região do sul da França. Lá no século XI, surgiram os primeiros trovadores [...] No Brasil, especialmente, no Nordeste, surgiram os primeiros cantadores de viola. Este tipo de poesia, atravessando a fase colonial, veio alcançar seu apogeu na Paraíba, [...] dentre os grandes cantadores nordestinos podemos citar Pinto do Monteiro, Romano da Mãe d’Água, Inácio da Catingueira, Cego Aderaldo, Zé Pretinho do Tucum e, mais recentemente Ivanildo Vilanova, Pedro Bandeira, Dimas Batista (Gomes; Holanda, 2009, p. 32).

Lenice Gomes e Arlene Holanda recorrem ao ciclo das pelejas para simular uma cantoria, utilizando-a como tema do seu cordel. Como as próprias autoras lembram, o cordel é diferente do repente, uma vez que este é criado de forma improvisada e aquele é criado por um autor que tem um tempo para criar por escrito. O que muitos poetas populares fazem é recriar tais pelejas. Nesse caso específico, a peleja é o tema proposto para homenagear uma das maiores duplas de repentistas do Brasil. Eis como se inicia o duelo:

Nós estamos reunidos
Na vila da Catingueira
Para começar um duelo
De viola choradeira
E o cantador do meu lado
Vai “comer” muita poeira.

Pois já penso diferente
Nessa mesma ocasião
O cantador do meu lado
Derrubo, boto no chão
Vai sair desconfiado
Como um cachorro ladrão (p. 10)

Nota-se, pelo tom de cada repentista, que a cantoria não vai ser fácil, como se vê nos termos que aparecem nos versos “Vai ‘comer’ muita poeira” e “Derrubo, boto no chão”. Tais expressões não devem ser interpretadas no sentido denotativo, mas no conotativo. Derrubar e fazer comer poeira significa vencer no verso. Talvez fosse necessário um glossário, como fez Arievaldo Viana em uma de suas adaptações, para explicar os regionalismos, visto que os paratextos apresentados não são suficientes para explicar todos os termos e expressões regionais. E assim segue o texto, com a marca regional expressa na linguagem. Esta é uma particularidade dos adaptadores analisados neste estudo. O que mais encanta no duelo são o ritmo das estrofes, a musicalidade presente nos trava-línguas e a disputa acirrada:

Não perdes por esperar
Eu te derrubo no assento
Tu cais de perna pro ar
Vai dar até passamento:
O sapo dentro do saco
O saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo,
E o papo soltando vento,

Dandão, você não provoque
Senão vai voar cavaco
Preste bastante atenção
Pra não cair de sopapo;
O saco com o sapo dentro
O sapo dentro do saco
O papo soltando vento,
E o sapo batendo papo (p. 17)

E assim segue a cantoria com momentos cada vez mais desafiadores pela complicação dos trava-línguas e pelo humor. Para concluir, as autoras apresentam outro paratexto, logo que termina o duelo. Mais uma forma de chamar atenção do leitor, um reforço de tudo que foi dito nas primeiras páginas explicativas:

Foi o povo quem se desmantelou de gargalhadas, acompanhadas das vaias da torcida de Dedé. Deu-se por encerrado o desafio, nem precisa dizer que Dedé saiu vencedor. Dandão, muito aparvalhado, foi saindo de fininho, para ninguém dar fé. Com um sorriso amarelo, pensou sem muita convicção: perder ou ganhar são coisas de ocasião: perde-se daqui se ganha dali...[...] Dandão lhe apertou a mão. Combinaram que qualquer dia se encontrariam de novo, nas cantorias do sertão (p. 30)

Como se vê, há uma preocupação das autoras com o público-alvo, quando dão pistas do lugar onde ocorre a cantoria: o sertão. Assim, facilita para o leitor de lugar onde não ocorre esta manifestação artística entender melhor a história. Os recursos persuasivos empregados são necessários e, no caso do livro de Arlene Holanda e Lenice Gomes, foram bem aplicados, mesmo com a falta do glossário. O reforço dos paratextos pode despertar o leitor a conhecer e pesquisar as cantorias e os termos e palavras nelas utilizados.

Considerações finais

Após o estudo e a análise das obras, neste artigo, apoiada nos estudos de alguns pesquisadores como Carvalho (2010), Formiga (2009) e outros autores, percebe-se a importância das adaptações de clássicos universais e brasileiros para o público infantil e juvenil. No entanto, reconhecemos que, nos meios acadêmicos, os estudos ainda são poucos sobre esse processo de transformação, visto que ainda há por parte de alguns intelectuais e pesquisadores, certa desconfiança sobre o processo de adaptação e até questionamentos sobre a qualidade do produto final.

Ainda que considerada, muitas vezes, como uma escrita menor, a adaptação é de grande importância para a iniciação do leitor criança no mundo da literatura, por tratar-se de um público que ainda não possui capacidade cognitiva para compreensão e fruição de um texto original.

Foi possível observar, nas obras adaptadas analisadas, as particularidades de cada autor na tentativa de alcançar o leitor infantil e juvenil. Além do uso dos paratextos (prática comum aos adaptadores), da adequação da linguagem, do diálogo com outras

obras, da riqueza nas ilustrações, da migração de gêneros e personagens, há um aspecto comum nas adaptações de clássicos pelos poetas cordelistas que é a convocação do leitor. Tais particularidades constituem estratégias para conquistar o público-alvo a quem se destina o texto, visando atender aos horizontes de expectativas do leitor, conforme percepção de Hans Robert Jauss (1994).

Consideramos, ainda, a criatividade dos autores Arievaldo Viana que, além de recontar em versos *A roupa nova do imperador*, transportou duas personagens da literatura de cordel para serem os falsos tecelões; e Arlene Holanda e Lenice Gomes, que armam um cenário e recriam cantoria antiga para o público infantil, inclusive com ilustração inovadora utilizando o processo de colagem e/ou sobreposição de pedaços de papéis recortados.

Enfim, como afirma Carvalho (2014),

se a adaptação é, num primeiro momento, um recurso utilizado para a transposição da cultura oral para a escrita com o aproveitamento das obras de *Robinson Crusóé* (1719), de Daniel Defoe, e *Viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, as quais não foram escritas para crianças, mas as conquistaram, a adaptação volta à cena como um recurso para aproximar tais textos ao público infantil.

Referências

ABREU, Márcia (1999). *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil.

ARROYO, Leonardo (1967). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

CADEMARTORI, Lígia (2009). *O professor de literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de (2010). A literatura infantil e juvenil e o mercado cultural: processo de antologização em coleções de adaptações literárias. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECANTINI, João Luís Cardoso Tápias (Org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 209-222.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de (2014). *Adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. Teresina: EDUFPI; Curitiba: CRV.

CASCUDO, Luis Câmara (2006). *Literatura oral no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global.

CECANTINI, João Luís Cardoso Tápias (1997). A adaptação dos Clássicos. *Proleitura*, Assis, Unesp, v. 4, n. 13, p. 6-7.

DULLIUS, Amanda Amaral; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (2014). A adaptação de clássicos da literatura infantil para leitores de anos iniciais: um estudo de caso nos acervos do PNBE 2010 e 2012. *Revista de Iniciação Científica da ULBRA*, n. 12, p. 110-118.

FORMIGA, Girlene Marques (2009). *Adaptações de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil*. João Pessoa: Editora da UFPB.

GOMES, Lenice; HOLANDA, Arlene (2009). *Duelo danado de Dandão e Dedé: cantoria em trava-línguas*. Ilust. de Andrea Hebert. São Paulo: Elementar.

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

LIMA, Josefina Ferreira Gomes de (2014). *Poesia Infantil e literatura de cordel: forma, sonoridade e temas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, Universidade Estadual do Piauí.

PIZANI, Melissa Santana (2010). *A presença do cordel na literatura infantil: um estudo sobre Lampião & Lancelote, de Fernando Vilela*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá.

RAMOS, Flávia Broccheto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry (2010). Poesia infantil contemporânea: entre o sertanejo e o medieval. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINIE, João Luís (Org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 155-167.

SOUSA, Maurício de; SOMBRA Fábio (2012). *A peleja do violeiro Chico Bento com o rabequeiro Zé Lelé*. São Paulo: Melhoramentos.

TRANCOSO, Gonçalo Fernandes (2008). *Histórias de Trancoso*. Seleção de Magela Colares. Rio de Janeiro: Calibán.

VIANA, Arievaldo (2008). *O bicho folharal*. Ilust. de Jô Oliveira. Fortaleza: Imeph.

VIANA, Arievaldo (2011). *O coelho e o jabuti*. São Paulo: Globo.

VIANA, Arievaldo (2012). João Grilo e Cancão de Fogo tecendo a roupa nova do imperador. Juiz de Fora: Franco.

VIANA, Arievaldo (2011). *A peleja de Chapeuzinho Vermelho com o Lobo Mau*. Ilust. de Jô Oliveira. São Paulo: Globo.

VILELA, Fernando (2006). *Lampião & Lancelote*. São Paulo: Cosac Naify.

Literatura infantojuvenil e inclusão: os desafios da dislexia

Cíntia Schwantes⁷⁸

Recentemente, pais de alunos de uma escola religiosa na Espanha pressionaram a direção e conseguiram que um menino autista fosse retirado da sala de seus filhos. Inclusão parece ser uma bela palavra que pertence ao mundo do ideal, aquele que jamais deve ser atingido, apenas admirado de longe. As responsabilidades podem ser escalonadas – pais não recebem informações, seus filhos tampouco, sobre necessidades especiais que possam ocorrer com colegas de sala; as escolas estão pouco preparadas para lidar com esses alunos e, portanto, não proveem as necessárias informações, há pouco empenho, ademais, em promover esse preparo; há resistências vindas de todas as partes. Por outro lado, há uma pressão para que a escola seja inclusiva, inclusive por força de lei.

Consideremos que o ENEM oferece assistência aos candidatos que apresentem laudo médico no momento da inscrição e algumas universidades federais tem setores que se destinam a atender os alunos portadores de necessidades especiais. Essas iniciativas, no entanto, tem um alcance limitado. Em primeiro lugar a ausência de informações não conduz apenas à discriminação dos alunos que têm uma necessidade especial, ela implica também subdiagnóstico. Além disso, alguns portadores, como consequência do preconceito e da discriminação sofridos ao longo de sua vida escolar, preferem ocultar sua necessidade especial, se possível. Isso se aplica notadamente a portadores do Transtorno de Déficit de Atenção e à dislexia.

Se as relações das crianças disléxicas com a instituição escola – direção, professores, orientadoras pedagógicas – é fraturada, a quantidade de ruídos nas relações entre colegas de sala pode se tornar rapidamente volátil e cruzar a linha do *bullying*. E como a escola largamente ignora a questão, ela não previne essa ocorrência, nem intervém nas situações do dia a dia, pois isso demandaria reconhecer alguma especificidade ligada ao aluno portador de necessidades especiais.

Dentro desse cenário pouco promissor, algumas iniciativas merecem destaque. É o caso de alguns livrinhos infantis, destinados a leitores iniciais, que procuram explicar o que é a dislexia e como é a vida das crianças disléxicas. Serão mais detidamente analisados aqui *João, presta atenção*, de Patrícia Secco, e *Eu tenho dislexia*, de Rose E. S. Machado.

⁷⁸ Professora da Universidade de Brasília.

A dislexia tem um impacto considerável na vida escolar de crianças e adultos, visto como coloca dificuldades na leitura, que é o meio pelo qual o conhecimento é veiculado na nossa sociedade, e na escrita, que é a forma como, a mais das vezes, as avaliações são conduzidas. A falha nas avaliações enfrentada por pessoas disléxicas pode decorrer simplesmente da dificuldade de se expressar por escrito, mas pode também revelar que a aprendizagem sofreu um impacto negativo em razão das dificuldades de leitura. Ambas as ocorrências são facilmente evitáveis dentro do cotidiano escolar. A primeira através de providências que garantam acesso ao conhecimento (apresentar as informações em vídeos ou áudios, por exemplo, ou prover a criança com um leitor que leia em voz alta para ela os textos utilizados como base). A segunda, através de avaliações orais ou outras formas de avaliação.

A dislexia pode ser fonológica ou de superfície. Essa distinção decorre da rota de leitura que é mais afetada em cada disléxico. O processo de leitura se dá através de duas rotas, a lexical, que usamos com palavras conhecidas, as quais lemos como um todo, ou a sublexical, que depende da silabação e usamos em palavras desconhecidas. Portadores de dislexia de superfície tem um repertório de palavras conhecidas menor que um leitor normal de mesma idade, o que os força a silabar com frequência, o que diminui o ritmo da leitura. Isso se torna problemático pois precisamos decodificar no mínimo cem palavras por minuto; um ritmo menor do que esse implica no não entendimento do que foi lido. Portadores de dislexia fonológica, por outro lado, tem dificuldade em silabar e diante de uma palavra desconhecida são incapazes de decodificá-la.

Idealmente, crianças disléxicas devem contar com acompanhamento fonoaudiológico, que as ajude nas tarefas fonológicas envolvidas no processo de leitura. Acompanhamento psicopedagógico, que as ajude a enfrentar os problemas de autoestima causados pelo fracasso escolar, bem como treinamento da psicomotricidade, podem ser benéficos. Esse acompanhamento visa a garantir independência no processo de leitura-escrita, que pode ser completamente obtida nos casos de dislexia leve. De toda forma, a medida possível de independência garante melhor inserção no mercado de trabalho, melhor autoestima e melhor qualidade de vida para os disléxicos.

O acompanhamento, no entanto, é uma medida de longo prazo, que não dispensa medidas de curto e médio prazo para garantirem acesso a boas condições de aprendizado e a qualidade de vida, na medida que crianças e adolescentes disléxicos costumam sofrer não apenas com a falta de apoio institucional, mas também com a incompreensão de seus pares. *Bullying* é um problema de alguma gravidade no cotidiano escolar e atinge em especial as crianças que apresentam alguma diferença, especialmente se ela for valorada negativamente.

A dislexia pode se tornar aparente nas classes iniciais, quando o processo de alfabetização de determinados alunos apresenta percalços, que podem rapidamente

se tornar visíveis para os colegas. Sem acesso ao conhecimento do problema e sem orientação da instituição escolar, é apenas esperável que os outros alunos comecem a estigmatizar a criança disléxica, a recusá-la nos trabalhos em grupo, a ostracizá-la no horário do recreio e nas atividades sociais da escola e mesmo a ativamente insultá-la ou caçoar dela⁷⁹.

A instituição escolar pode encontrar algumas maneiras de prevenir a ocorrência do *bullying*. Por exemplo, a mais das vezes, quando a professora ou a coordenadora pedagógica da escola apresenta o aluno disléxico como tal para a turma, duas mensagens são dispostas para os outros alunos. A primeira é que a diferença colocada pelo aluno disléxico não é considerada negativa. A segunda, não menos importante, é de que o aluno disléxico conta com o apoio da escola. Ambas contribuem para impedir a ocorrência do *bullying*.

Embora o acesso ao conhecimento tenha sido bastante facilitado pela internet, vários são os motivos que dificultam o entendimento do que é dislexia por pais e professores. Via de regra, os currículos dos cursos de licenciatura dedicam pouca atenção à questão das necessidades especiais em geral; pais, por outro lado, podem se sentir intimidados com a perspectiva de ler textos fora de suas áreas de conhecimento. Nesse sentido, obras infanto-juvenis que abordem o assunto tem uma dupla utilidade: introduzem o assunto para pais e professores, bem como explicitam para a própria criança disléxica o que é que acontece com ela.

O *corpus* deste artigo é composto de dois livros infantis que abordam a dislexia. O primeiro é *Eu sou disléxico*, de Rose E. Sgroglia Machado, o quinto livro da Coleção Inclusão Educacional, publicada pela editora Rideel⁸⁰. Visualmente, o livro apresenta uma mistura da linguagem dos livrinhos infantis (páginas sem margem, completamente cobertas pela ilustração, traços simples) com a dos quadrinhos (o texto vem em recordatórios, as falas dos personagens em balões).

79 Segundo Deborah Christina Antunes e Antônio Álvaro Soares Zuin, “esse tipo de violência, que tem sido objeto de investigação em alguns estudos nacionais e divulgado cotidianamente pela mídia, é conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Lopes Neto, 2005; Smith, 2002), que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força, vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender (Lopes Neto, 2005; Martins, 2005; Rigby, 2002; Smith, 2002). Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas (Smith, 2002). (...) Martins (2005) identifica o *bullying* em três grandes tipos. Segundo a autora, baseando-se no estudo teórico de produções na área, o que se chama por *bullying* é dividido da seguinte maneira: diretos e físicos, que inclui agressões físicas, roubar ou estragar objetos dos colegas, extorsão de dinheiro, forçar comportamentos sexuais, obrigar a realização de atividades servis, ou a ameaça desses itens; diretos e verbais, que incluem insultar, apelidar, “tirar sarro”, fazer comentários racistas ou que digam respeito a qualquer diferença no outro; e indiretos que incluem a exclusão sistemática de uma pessoa, realização de fofocas e boatos, ameaçar de exclusão do grupo com o objetivo de obter algum favorecimento, ou, de forma geral, manipular a vida social do colega. (...)”. In: *Do bullying ao preconceito: Os desafios da barbárie à educação*. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326454004/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

80 Os títulos da coleção são: 1) Eu tenho uma deficiência visual, 2) Eu tenho uma deficiência auditiva, 3) Eu tenho paraplegia, 4) Eu tenho déficit de atenção, 5) Eu tenho dislexia, 6) Eu sou hiperativo, 7) Eu tenho deficiência física e 8) Eu tenho Síndrome de Down.

O enredo expõe um caso paradigmático de diagnóstico de dislexia. O protagonista, Marcelo, é uma criança inteligente que passa demonstrar grande relutância de cumprir com as tarefas escolares, tanto na escola quanto em casa. A professora sugere à mãe que procure um diagnóstico, e ela assim o faz. Diagnosticado por um neurologista, Marcelo passa a ser acompanhado por uma psicopedagoga que visita a escola e dá à equipe informações sobre como lidar com os desafios da dislexia, e também aborda o assunto com a mãe de Marcelo. Uma vez devidamente acompanhado o menino começa a superar suas dificuldades. Seus talentos para esportes e artes são valorizados, e por fim ele se adapta ao cotidiano escolar.

Sabe-se, através de dados de pesquisa, que a dislexia costuma se tornar aparente na escola, uma vez que é o processo de alfabetização que põe em evidência as dificuldades do transtorno. O diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar, da qual o neurologista faz parte. Igualmente, em alguns casos, crianças disléxicas podem demonstrar talentos em áreas como esporte e artes, entre outras razões porque sua autoestima sofre menos nessas disciplinas, que não dependem exclusivamente das habilidades leitoras do aluno. Isso, no entanto, não é regra geral. A dislexia decorre de uma anatomia cerebral peculiar, que afeta particularmente a área da linguagem; dessa forma, as capacidades cognitivas da criança disléxica não são afetadas. No entanto, a área da linguagem é muito próxima da área da psicomotricidade, e é comum que haja interferências, como a lateralidade cruzada, que pode interferir negativamente no desempenho em esportes ou atividades artísticas como a pintura.

A seguir, três páginas do livrinho que serão mais atentamente analisadas:



Figura 1 - Consulta com um neurologista: a anamnese. Reprodução de página do livro *Eu sou disléxico*, de Rose E. Sgroglia Machado.

A consulta com um neurologista costuma ser o primeiro passo do diagnóstico de dislexia. Aqui, vemos a anamnese, que é a primeira etapa do diagnóstico. A mãe relata os sintomas mais comuns da dislexia, e o neurologista dá o encaminhamento subsequente ao processo: avaliação médica, psicopedagógica e fonoaudiológica. A linguagem pictórica mostra a mãe de semiperfil, com as sobrancelhas levantadas, indicando sua preocupação. O neurologista, por sua vez, tem uma expressão concentrada, com olhos muito abertos, indicando a atenção com que ouve o relato materno. O fundo é claro, dando destaque aos personagens.

A próxima cena a ser analisada é aquela em que a psicopedagoga visita a escola que Marcelo frequenta e explicita à equipe de professores os procedimentos que devem ser adotados em sala de aula com um aluno disléxico. Algumas, como “elogiá-lo”, ou “colocá-lo na primeira fileira” são bastante sucintas e explícitas, outras, como “ajudar na autoestima do Marcelo” são mais vagas, uma vez que nenhuma instrução direta é dada. A linguagem dos quadrinhos enfatiza a importância do diálogo entre a escola e a profissional que acompanha o aluno disléxico. Todos sorriem, o diálogo nos balões é amistoso e animado. O fundo aqui também é claro, dando destaque às personagens.



Figura 2 - Procedimentos que devem ser adotados em sala de aula com um aluno disléxico. Reprodução de página do livro *Eu sou disléxico*, de Rose E. Sgrogli Machado.

O livro também é bastante didático ao apresentar sugestões de como ajudar uma criança disléxica. Dadas as restrições de espaço, muitos dos conselhos serão apresentados nas duas últimas páginas, na forma de tópicos. A penúltima página é mais genérica e recebe o título de “Orientação para pais e professores”, dividida em duas partes principais, “O que é dislexia” e “como agir frente a uma criança disléxica”. A última página, intitulada “Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula”, traz vários tópicos.

Um dos conselhos usuais é o de não solicitar ao aluno disléxico que leia em voz alta em classe, o que poderia transformá-lo em alvo de *bullying*. Outra sugestão que é costumeiramente feita – a de fazer avaliações orais – é contemplada em “Permitir a apresentação de trabalhos de forma criativa, variada e diferente por meio de produção de texto, desenhos, colagens, etc.”

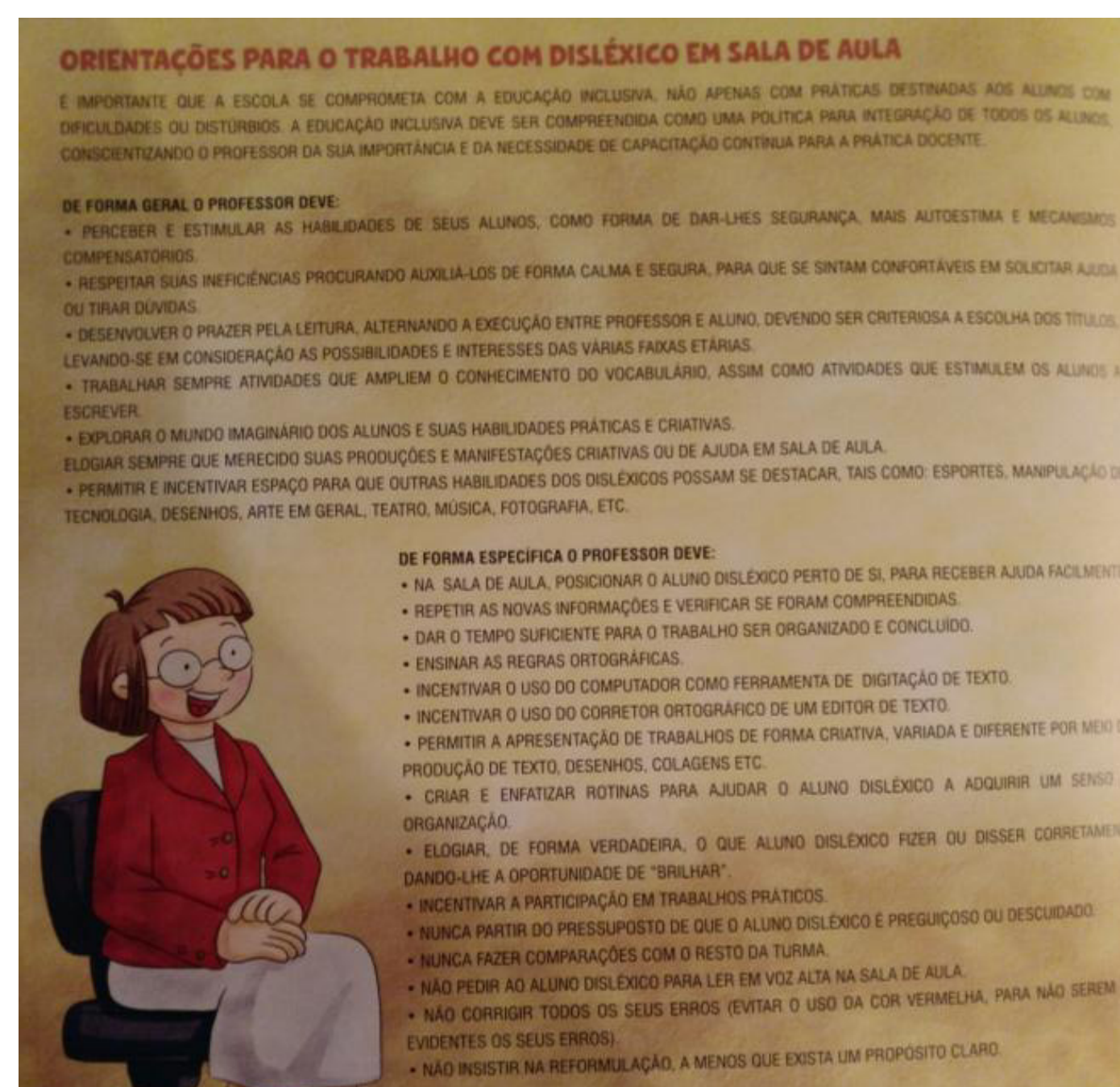


Figura 3 - Orientações para o trabalho com disléxico em sala de aula. Reprodução de página do livro *Eu sou disléxico*, de Rose E. Sgroglia Machado.

Assim, a obra apresenta uma narrativa construída seguindo os passos clássicos da estruturação do enredo, facilmente assimilável por leitores que sejam alunos da Educação Básica, e com direito a um final feliz. Ao mesmo tempo, traz informações mais detalhadas, para uso de pais e professores, nas páginas finais.

O segundo livro a ser abordado é *João, presta atenção*, de Patrícia Secco, com ilustrações de Edu E. Engel. Trata-se de um livro infantil que foi também transposto para o Youtube, em um vídeo que simula o ato de virar as páginas do livro, com o texto apresentado simultaneamente em uma leitura em voz alta. Além da adequação aos novos tempos e novas tecnologias, essa é uma forma bastante adequada de apresentar conteúdos a crianças disléxicas.

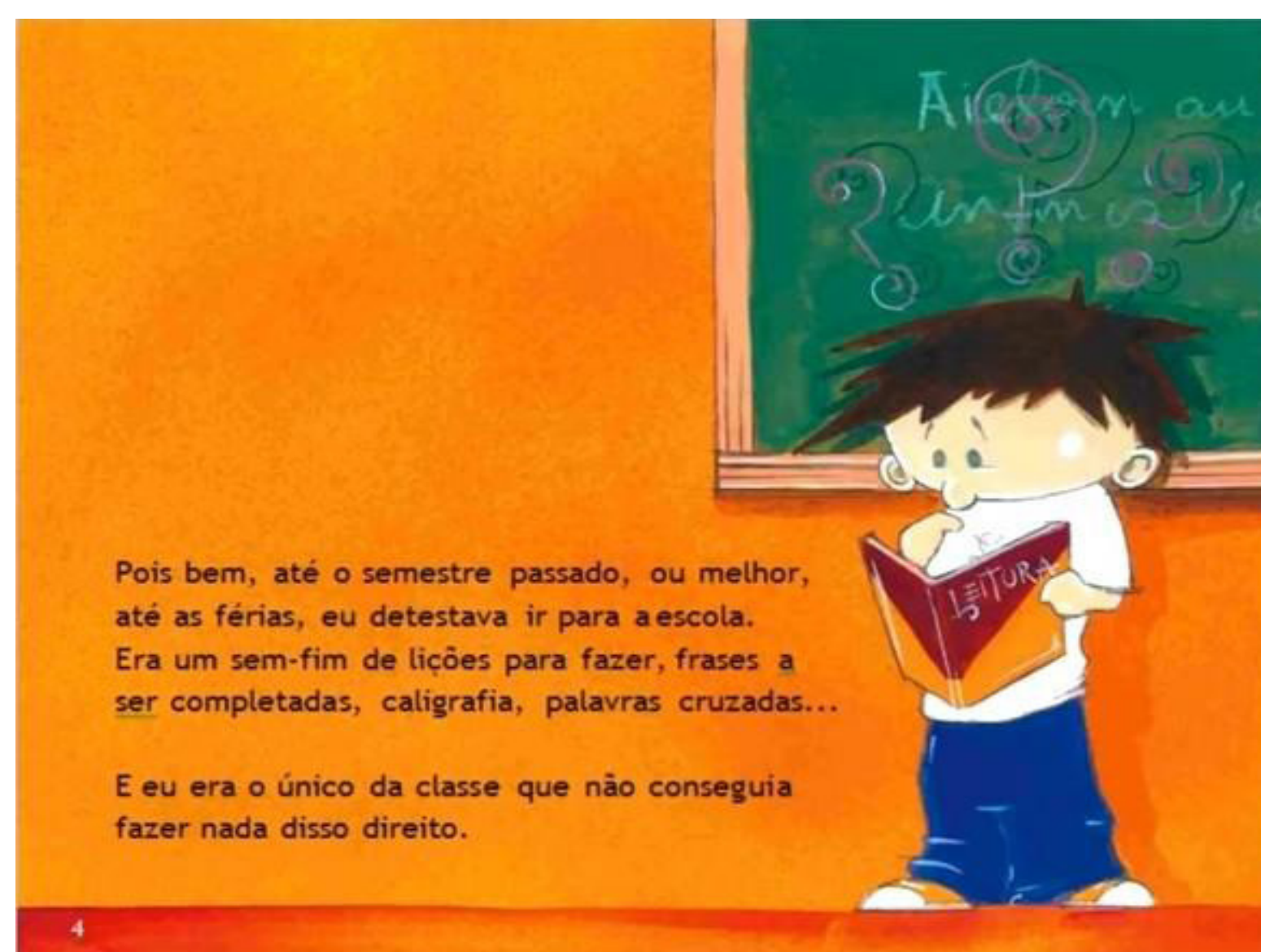


Figura 4 - Reprodução de página do livro *João, presta atenção*, de Patrícia Secco, com ilustrações de Edu E. Engel.

Enquanto a linguagem dos quadrinhos traz um narrador heterodiegético (exceto se há mecanismos que indiquem o contrário), *João, presta atenção* é narrado pela própria criança disléxica. João apresenta suas dificuldades, e o fato de que não gostava de ir para a escola. Ele descreve os sintomas da dislexia e os problemas de autoestima que ela causa. Levado pela mãe a uma psicóloga (tia Paula), João passa a entender qual é o seu problema; sua mãe e a psicóloga expõe para a professora o possível diagnóstico. A professora passa a adotar as práticas pedagógicas aconselhadas para alunos disléxicos, e os pais também passam a ler em voz alta para ele e a oferecerem livros dentro de sua capacidade de leitura.

A linguagem visual apresenta cores fortes e majoritariamente primárias, e as ilustrações, de traços simples, cobrem toda a página. Dessa forma, a obra se torna bastante chamativa. Na página apresentada acima, significativamente, João enfatiza as atividades escolares ligadas à leitura e escrita (“frases a ser completadas, caligrafia, palavras cruzadas...”) como parte de sua dificuldade (“E eu era o único da classe que não conseguia fazer nada disso direito) na escola.

Aqui encontramos uma narrativa que inicia *in media res* – João abre o livrinho declarando sua felicidade por ter sido aprovado e promovido de ano na escola, e então desdobra a narrativa para as dificuldades que haviam tornado essa perspectiva quase inalcançável para ele, em um *flashback* que situa o leitor em suas dificuldades de aprendizagem.

Como na obra anteriormente analisada, há um trecho dirigido a pais e professores:

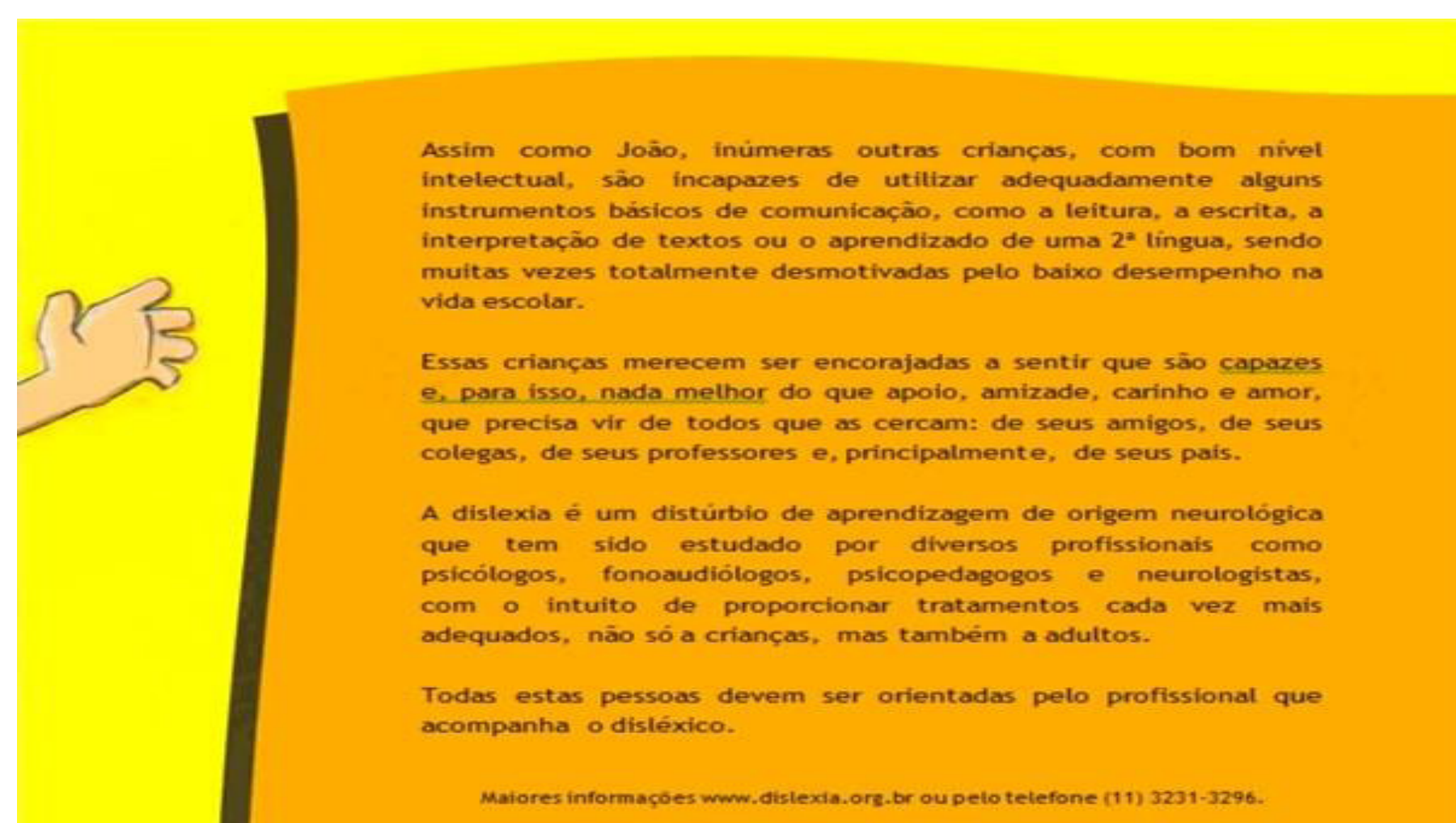


Figura 5 - Reprodução de página do livro *João, presta atenção*, de Patrícia Secco, com ilustrações de Edu E. Engel.

A última página do livrinho traz um pequeno texto que explica o que é a dislexia e aconselha que os adultos que interagem com a criança disléxica sejam orientados “pelo profissional que acompanha o disléxico”.

Ambos os livrinhos procuram apresentar, em uma linguagem simples, tanto verbal quanto visual, o conceito de dislexia e sugestões de como lidar com ela de forma a prevenir um impacto negativo na vida escolar, bem como na autoestima, da criança portadora. Em ambos, há um “final feliz”, com os sintomas da dislexia sendo ultrapassados pelos protagonistas. Marcelo e João terminam suas narrativas apresentando bom rendimento escolar e melhora em sua autoimagem.

Embora os resultados de um diagnóstico e acompanhamento da dislexia possam levar um tempo um pouco mais longo para serem superados, e nem sempre a escola é tão receptiva quando se trata de fazer adaptações para alunos portadores de necessidades especiais, o objetivo dos livrinhos – apresentar uma série de conhecimentos e sugestões acerca da dislexia – são cumpridos. O final feliz também é necessário em termos de incentivo para todos os envolvidos. Assim, podemos concluir que esses livrinhos, tanto por seu conteúdo, que é correto embora sucinto, e sua linguagem de fácil entendimento, que procura abordar o tema de forma divertida, consistem em uma boa primeira aproximação ao tema, da qual tanto a escola quanto a família, e a própria criança, podem se beneficiar.

Referências

CALDEIRA, Elisabeth; LÁZZARIS, Dulce Maria (2004). Dislexia e disgrafia: dificuldades na linguagem. *Revista Psicopedagogia*, n. 65, p. 127-134.

ELLIS, Andrew W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. 2. ed. Porto Alegre: Santana.

MACHADO, Rose E. Sgroglia (2012). *Eu tenho dislexia*. São Paulo: Rideel.

NICO, Maria Ângela; IANHEZ, Maria Eugênia (2002). *Nem sempre é o que parece. Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares*. São Paulo: Alegro.

PINTO, Maria da Graça L. Castro (1994). *Desenvolvimento e distúrbios de linguagem*. Porto, PT: Porto.

ROCHA, Maria Angélica M. *et al.* (2009). Dislexia: atitudes de inclusão. *Revista de Psicopedagogia*, v. 26, n. 80, p. 242-253. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/252/dislexia--atitudes-de-inclusao>>. Acesso em: 14 set. 2017.

ROTHER-NEVES, Rui; HAASE, Victor (2004). Percepção e coordenação serial em distúrbios no desenvolvimento da linguagem. In: RODRIGUES, Cássio; TOMITCH, Leda Maria Braga *et al.* *Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.

SECCO, Patrícia. *João, presta atenção*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J8HotQQDwX8>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SELIKOWITZ, Mark (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.

SHAYWITZ, Sally (2006). *Entendendo a dislexia*. Porto Alegre: Artmed.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy *et al.* (2004). *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre: Artmed.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ANTUNES, Débora Christina (2017). *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326454004/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

O ensino de literatura e a proposta interventiva do PROFLETRAS

Adriana Lins Precioso⁸¹

Motivos para a resistência

Já faz algum tempo que se observa a ausência do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental em todo o país; uma das razões mais ouvidas e que serve como justificativa é: a diminuição do número de aulas e o privilégio dado às aulas de gramática para que todo o conteúdo seja ministrado ao longo do ano letivo. Outras hipóteses se juntam à essa:

1. A ideia generalizada de que basta “**inserir**” a literatura nos gêneros textuais ou gêneros do discurso para contemplá-la;
2. Literatura serve **apenas** para se desenvolver projetos com temas transversais como: meio ambiente, identidade, normas de comportamento, ludicidade, etc...
3. O anúncio constante da **falência** da literatura;
4. Fechar os olhos para o **caráter antitextual** (segundo os princípios linguísticos do “bom” texto) no qual a Literatura se caracteriza e fundamenta.

Ao elencar essas possíveis considerações que cercam a escola, os professores e os novos estudos do texto, percebe-se o apagamento da especificidade dos gêneros literários e a superficialidade do seu uso. O mais impressionante é que essa parece ser a máxima que rege a ordem de importância do que deve ser estudado e trabalhado tanto no Ensino Fundamental quanto nos estudos de pós-graduação como formação continuada para professores da rede pública de ensino, imprimindo neles, um certo desprestígio em relação a Literatura, seus textos e o trabalho com ela em sala de aula.

Para demonstrar essa realidade, propõe-se analisar a proposta do PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, programa constituído em rede nacional que teve início em 2013/2 e que organiza suas ações até os dias de hoje. Posteriormente, serão apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos que surgem como forma de resistência e revelam os ganhos específicos em se trabalhar a Literatura em sala de aula.

⁸¹ Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

O PROFLETRAS

A caracterização do programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras se dá por meio do formato em rede, *designado* apenas para professores efetivos das escolas municipais e estaduais do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, com 49 unidades assim distribuídas em todo o Brasil⁸²:

Centro-Oeste: 5;
Nordeste: 23;
Norte: 5;
Sudeste: 11;
Sul: 5

A meta ampla do programa se define da seguinte forma:

- O empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais, de tal modo que o Profletras, em nível nacional, venha a promover:
- o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental [...] (CAPES, 2013).

A área de concentração intitula-se “Linguagens e Letramentos” e divide-se em duas linhas de pesquisa: “Teorias da Linguagem e Ensino” e “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”. É nessa primeira linha que se encontram as diretrizes para o trabalho com a Literatura. A descrição dessa linha enfatiza o estudo que permeia as noções de língua e linguagem, tomando a Literatura como um tipo especial de linguagem, com uma metodologia específica visando à formação de leitores em diferentes níveis. As variadas concepções de leitura são aqui retomadas, bem como, as metodologias que as fundamentam. O desdobramento dos estudos sobre identidade, culturas brasileiras, letramentos e oralidade também são completados nessa linha.

A oferta de disciplinas do programa parece reproduzir o mesmo destaque dado à Literatura no Ensino Fundamental, revelando a sua “insignificância” ou “menor valor” diante de tantas outras áreas específicas e aglomeradas no ensino linguístico. Basta observar a oferta das disciplinas em sua totalidade na lista abaixo:

82 Dados retirados do site do programa. Disponível em: <<http://www.profletras.ufrn.br>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

- Fonologia, Variação e Ensino;
- Gramática, Variação e Ensino;
- Texto e Ensino;
- Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita;
- Leitura do Texto Literário;
- Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação;
- Linguagem, Práticas Sociais e Ensino;
- Função Sociossimbólica da Linguagem;
- Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano;
- Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano;
- Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de atipicidade dos sujeitos;
- Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade;
- Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais;
- Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita;
- Literatura Infantojuvenil;
- Literatura e Ensino;
- Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como adicional (Dados retirados do site do programa⁸³).

Após a estruturação da listagem fica nítida essa relação desigual, uma vez que, de todas as disciplinas ofertadas pelo programa, apenas 17,65% delas são destinadas especificamente ao estudo, a metodologia e a leitura da Literatura como parte da formação para professores que atuarão no Ensino Fundamental público do país, revelando assim, uma maior preocupação por parte dos gestores em “empoderá-los” dando ênfase aos estudos voltados de forma específica para a área da Linguística.

Essa reprodução de valores e a discrepância da oferta transforma os grupos de Literatura do programa, quase como, “militantes” de uma luta por reconhecimento e pelo valor da Literatura. Não é à toa que o clássico texto de Antonio Candido “O direito à literatura”, de 1988, e publicado na obra *Vários Escritos* em 1995, voltou ao palco das discussões nas aulas e eventos específicos da área da Literatura, também em consonância com os movimentos políticos, sociais e econômicos de retirada de direitos dos trabalhadores na atualidade do nosso país.

Candido afirma que “aparentemente, meio desligados dos problemas reais: ‘Direitos humanos e literatura’” (2011, p. 169), revelam um pressuposto de alteridade, um exercício, um esforço de educação e autoeducação, afim de reconhecer que tudo aquilo que é indispensável para mim, também o seja para o outro. O elenco de bens culturais e artísticos também devem ser incluídos com o esforço semelhante aos bens incompressíveis, pois estão na base dos direitos humanos. Tomando a literatura em sentido amplo, nos diferentes níveis e formas de apresentação, em todos os tempos e

⁸³ Disponível em: <www.profletras.ufrn.br>. Acesso em: 22 nov. 2017.

por grandes e pequenas civilizações, é inerente ao homem a necessidade de fabular. Sendo assim, literatura se constitui como uma necessidade, uma vez que “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia” (2011, p. 175).

Há uma negligência comum e generalizada em relação a fantasia e a ficção:

Subestimamos a fantasia, sobretudo, porque a julgamos acessória, ela não passaria de um escape, um desvio de rota do prumo da realidade. Quando muito, admitimos que a fantasia nos servira de consolo, nos ajudaria a suportar os fatos reais da vida, o que é certo, mas raramente acreditamos que ela nos constitui, nos molda e faz parte da arquitetura da nossa personalidade. Na contracorrente desse entendimento, que acusa a fantasia de escapista, bovarista, de tornar-nos incapazes de avaliar a objetividade dos fatos, pensamos que a experiência de imaginar histórias, ou mesmo embarcar naquelas que outra pessoa criou, nos torna mais sagazes, profundos, capazes de enfrentar reveses e compreender complexidades (Corso; Corso, 2011, p. 20).

O conceito de ficção também padece no senso comum e, infelizmente, é alargado nas instâncias educacionais; tomado como sinônimo de “mentira”, desatenta-se a respeito do termo genuíno:

Enquanto o filósofo lança mão do pensamento especulativo e o cientista se apoia na observação sobre os fenômenos da natureza, o artista recorre à imaginação e à fantasia para compreender o mundo. Fictício não significa falso, mas apenas historicamente inexistente (D’Onofrio, 2004, p. 9).

Reafirmando o valor da ficção, Corso e Corso declaram: “a ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social” (2011, p. 13). Sendo assim, além da amplitude dada ao termo literatura por Candido, pode-se retomar a concepção por D’Onofrio:

A literatura é uma forma de conhecimento da realidade que se serve da ficção e tem como meio de expressão a linguagem artisticamente elaborada (...) Vejamos o conceito de literatura como: “forma de conhecimento da realidade” irmaniza a atividade literária como as outras operações do espírito humano, todas elas voltadas para a compreensão do mundo em que vivemos (2004, p. 9).

Pensada dessa maneira, a literatura deve ocupar espaço junto aos direitos humanos e de valorização pela sua essência, existência e permanência na escola. Para isso, se faz necessário, a apresentação e a substituição de uma série de equívocos diretamente relacionados ao uso limitador da literatura em sala de aula.

A literatura no PROFLETRAS

De acordo com o panorama que foi apresentado até aqui, justifica-se o posicionamento da área da Literatura enquanto grupo de resistência, questionador e desejoso da promoção de mudanças. Vale salientar que, em 2016, as unidades fizeram avaliações internas e levaram ao Conselho Gestor as possíveis alterações que auxiliarão nas melhorias do programa para o próximo quadriênio (2017-2021).

Sendo assim, apesar da baixa oferta de disciplinas específicas do Profletras na área da Literatura, comemora-se o avanço no que se refere à formação do leitor literário, ao uso das novas tecnologias como suporte metodológico e ao aprofundamento das teorizações acerca da leitura literária em contexto escolar. Vale ressaltar que muitas dessas propostas metodológicas não inauguram o trabalho com o texto literário, contudo auxiliam no fomento de novas possibilidades.

As atividades leitoras da área da Literatura no Profletras possuem princípios norteadores que se complementam com as práticas, formando o tão desejado binômio “teoria-prática” e tão queixoso da sua “ausência” pelos professores do Ensino Fundamental na Educação Básica nos cursos de formação continuada. Sendo assim, um dos princípios que se constitui em consonância com os direitos humanos apresentados por Candido é: “a importância da literatura para a formação humana”, “a necessidade de ficção, de fantasiar, de fabular a cada momento da vida” (Candido, 2011, p. 81). Pensando, especificamente, na literatura infantil, pode-se afirmar que: “as crianças usam as histórias como sistemas para organizar sua vida e seus impasses. Respeitadas as devidas proporções, a literatura infantil é um apoio para a filosofia possível desse momento” (Corso; Corso, 2011, p. 20).

Os primeiros questionamentos acerca da Literatura parecem girar em torno das perguntas: por que ensinar Literatura? Como se ensina Literatura? Desse modo, tanto a recuperação da Literatura enquanto direito defendida por Candido, quanto a conceituação do que é Literatura por Compagnon (2009), em relação ao lugar em que ela tem ocupado na sociedade nos dias atuais, auxiliam na problematização e na justificativa de uma “luta” para que esse espaço seja retomado na escola, pois ela é, ainda, uma das maiores gerenciadoras do encontro entre o leitor em potencial e o texto literário.

Candido e Compagnon acreditam no resgate do texto literário em sala de aula como forma de humanizar as relações, portadora de uma linguagem específica, que fala de si mesma, do outro e do nós, a Literatura, é o único texto que toca a alma, que promove o exercício da aprendizagem de si mesmo e do outro, auxilia na formação ou questionamento de uma identidade, proporciona uma viagem sem que o sujeito leitor saia do lugar onde está. Para Compagnon, a Literatura promove a “descoberta de uma identidade em devenir” (2009, p. 57).

Outras diretrizes também auxiliam nesse processo de redescoberta da presença da Literatura em sala de aula e são fomentadas por meio das disciplinas destinadas ao trabalho com a Literatura, tais como:

- A leitura subjetiva percorrida por Annie Rouxel (2013), estimula para a prática da descoberta do leitor empírico enquanto sujeito que no processo de leitura expressa outras tantas leituras resultantes de sua identidade e das relações socioculturais;
- Hans Robert Jauss (1967) traz valiosa contribuição ao reivindicar o papel interativo do leitor, abrindo caminho propício às pesquisas interventivas acerca do ensino da literatura;
- Wolfgang Iser avança com a estética da recepção ao propor o jogo do texto, na formulação do crítico, que pode ser efetivado de acordo com a experiência e a carga cultural de cada leitor;
- Rildo Cosson contribui com a proposta interventiva do Letramento Literário como ferramenta metodológica para o efetivo trabalho de leitura do texto literário em sala de aula.

Além dessas diretrizes gerais e comuns ao eixo das disciplinas ministradas ao longo do território nacional nas 49 unidades, o grupo de Literatura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus de Sinop, traz como inovação a parceria realizada com o Grupo de Pesquisa “Estudos comparativos da Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas” certificado pelo CNPq. O trabalho colaborativo com o grupo auxiliou na escolha de uma literatura produzida na região, tanto na prosa como na poesia, foram contemplados textos fora do cânone ou com ele em diálogo e produzidos em contexto regional.

Essa escolha propiciou o encontro do leitor em formação (aluno do fundamental), bem como o professor em formação (no Mestrado) a conhecer uma produção específica, ambientada no espaço do qual eles conhecem por pertencerem a ele, desse modo, cria-se uma atmosfera de identificação, de identidade, movimenta-se um olhar para dentro da cultura local, que está à margem dos grandes centros.

Os primeiros resultados dos Trabalhos de Conclusão do Profletras foram apresentados em 2015/2 e 2016/2 pelas turmas 1 e 2 de ingresso no programa. Poesias, crônicas, contos, romances e literatura infantil produzida na contemporaneidade em Mato Grosso ocuparam o espaço de objetos a serem lidos, reproduzidos e recriados em diferentes plataformas, principalmente nas digitais e midiáticas. Todas essas práticas interventivas foram relacionadas dentro do contexto escolar visando estabelecer diálogos que pudessem contemplar a inserção das novas tecnologias em consonância com as competências e habilidades para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Considerações finais

Ainda que seja perceptível a relação de desigualdade entre as grandes áreas de Linguística e Literatura na concepção do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras, e que se faça necessária uma luta, muitas vezes, silenciosa ou silenciada, para o alcance de uma paridade mínima, observa-se com um certo entusiasmo, o avanço e o aprofundamento dos estudos literários nas produções dos mestrandos. Há, sim, uma defasagem prescrita no documento norteador do programa e que precisa ser corrigida com urgência.

Contudo, não se pode negar que, essa realidade também impulsionou uma discussão mais ampla a respeito das hipóteses que tentam anunciar, a todo custo, a falência da Literatura em contexto escolar. “As discussões em torno dos questionamentos, por que ensinar e como ensinar literatura, remetem à reflexão acerca do literário e das trajetórias teóricas que têm modificado as práticas de ensino” (Precioso; Silva, 2016, p. 279).

Deslocou-se também a perspectiva da posição do leitor, dando a ele, uma maior importância, por meio das leituras acerca dos estudos da recepção, como já foi anunciado anteriormente. A reconstituição do papel do leitor enquanto sujeito ativo no jogo interativo para a construção dos sentidos dos textos aparece como forma de inovação para as práticas interventivas mediadas pelo procedimento metodológico organizado por Rildo Cosson (2006).

A retomada da concepção de que a Literatura também faz parte da constituição dos direitos humanos pelo viés do acesso aos bens culturais constituídos por um cânone e também pelos movimentos culturais que são engendrados por ele, esse resgate impulsionou aos mestrandos a possibilidade de efetuar um trabalho diferenciado, consciente e permeado por uma proposta metodológica que visa o estabelecimento de um trabalho colaborativo (professor / aluno), tornando-se o aluno, um sujeito ativo no processo tanto de leitura como de produção de sentido dos textos.

Outro fator preponderante foi a relação interdisciplinar estabelecida com o auxílio das novas tecnologias, com os laboratórios de informática e a utilização da internet como suporte para diferentes produtos dos trabalhos finais: vídeos, infopoemas, *ebooks*, publicação de obras com edição própria, *booktrailers*, entre outros, que só foram possíveis porque houve um investimento no protagonismo estudantil; vários trabalhos tiveram o uso do tão temido “celular em sala de aula”, fato que mudou a ordem das coisas estabelecidas por diferentes escolas.

Vale ressaltar que as escolas se constituíram como parceiras na empreitada dos diferentes mestrados. Só assim, com o estabelecimento dessa colaboração, tantas vezes, alterando de forma drástica a rotina escolar é que foi possível realizar um trabalho inovador, no qual, cada mestrado pode, com o auxílio das bases teóricas desenvolvidas pelo mestrado, operar nas proposições das práticas por eles pensadas nos projetos.

Sendo assim, os grupos de Literatura, nas 49 unidades do Profletras, buscam estabelecer seu espaço e o fortalecimento dos trabalhos desenvolvidos enquanto aguardam, efetivamente, as alterações propostas ao Conselho Gestor do Programa. O que podemos considerar, de fato, é que o ensino de Literatura, apesar de ainda enfrentar inúmeros obstáculos, avançou de forma considerável após surgirem os primeiros resultados das propostas interventivas das duas primeiras turmas e das propostas já anunciadas pelas duas próximas turmas (2016/2017), elas já anunciam mudanças nas práticas e na forma de sistematizar o uso do texto literário em sala de aula.

Referências

CANDIDO, Antonio (2011). O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro; São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades.

COMPAGNON, Antoine (2009). *Literatura para quê?* Belo Horizonte: UFMG.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), (2013). *Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário (2011). *A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso.

COSSON, Rildo (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

LAJOLO, Marisa (2009). O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global.

MARQUES, S.V (2009). Poética moderna e Linguística Textual: apontamentos de uma relação problemática. In: *Revista Norte@mentos. Estudos Literários*, Sinop, v. 2, n. 3, p. 90-101.

PRECIOSO, Adriana Lins; SILVA, Rosana Rodrigues da (2016). Avanços e processos do ensino de literatura: práticas interventivas do Profletras. *Revista Cerrados*, v. 25, n. 42. Dossiê Ensino de Literatura: tensões, polêmicas e processos.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; SANTOS, Alcione Maria dos. Literatura e estudos literários na matriz curricular do Profletras. In: DORNELES, Marcos Rogério Heck; FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho (Coords.). SIMPÓSIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURAS (2015), 1, 2014, Aquidauana; ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA E FILOSOFIA, 1, 2014, Aquidauana. *Anais eletrônicos...* Aquidauana: MCelestiné. p. 90-101.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (Orgs). (2013). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda.

Literatura contemporânea no Exame Nacional do Ensino Médio

Rosilene Silva da Costa⁸⁴

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído no ano de 1998 no Brasil com o objetivo de avaliar essa etapa da Educação Básica. Desde a sua primeira aplicação o exame passou por uma série de modificações: o número de questões aumentou, a matriz de referência mudou e ao objetivo, que era apenas a avaliação do Ensino Médio, agregou-se a seleção de estudantes para ingressar no Ensino Superior. A participação de estudantes no ENEM sempre foi por livre iniciativa, ou seja, a prova nunca foi obrigatória. Assim, no ano de 1998 houve a inscrição de cerca de 157 mil candidatos – média que foi crescendo até o ano de 2016. Em 2001, a prova teve a participação de mais de 1,5 milhão de candidatos, demonstrando um aumento de dez vezes o número de pessoas em relação à primeira edição. Já em 2016, o exame recebeu a inscrição de mais de 8 milhões de estudantes.

Em sua décima segunda edição (2009), o exame passou por uma grande reformulação: as provas que eram realizadas em um dia passaram a ser feitas em dois dias, o que significou o aumento do número de questões. Assim, de 63 questões e uma redação, o ENEM passou a ter 180 questões e uma redação. Além disso, o exame que só aferia a qualidade do Ensino Médio foi transformado em um “grande vestibular” que dá acesso ao Ensino Superior em diferentes instituições brasileiras – públicas e privadas. Esse acesso se dá pelos programas Prouni⁸⁵ e Fies⁸⁶, mas vale ressaltar que algumas instituições do Brasil e do exterior já aceitam a nota do ENEM como uma referência para o acesso do estudante, substituindo o vestibular, mesmo quando não há participação nos programas do governo.

Além dessa possibilidade de acesso ao Ensino Superior, em 2009, o ENEM passou a ofertar a possibilidade de certificação de pessoas que não haviam concluído a Educação Básica. Dessa forma, ao realizar a prova e tirar uma média mínima em cada

84 Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

85 Conforme dados do sítio oficial, “o Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Disponível em: <<https://goo.gl/iZKgBD>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

86 Conforme dados do sítio oficial, o “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Disponível em Acesso em novembro de 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/k4v5xT>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

disciplina, a pessoa poderia receber o certificado de conclusão do Ensino Médio – independentemente de ter concluído o Ensino Fundamental⁸⁷. Outra mudança ocorrida nessa edição da prova foi a divulgação da classificação das escolas de Ensino Médio a partir das notas dos estudantes nas provas. Essa classificação divulgada faz com que as escolas, especialmente as privadas, incentivem os estudantes a participar do exame para que os nomes das instituições estejam em boas colocações nas classificações de cada região – o que agrega valor ao trabalho realizado por elas.

Esse pequeno e breve apanhado histórico demonstra a importância do ENEM para a educação brasileira, visto que ele abre portas diversas para os estudantes da Educação Básica e por isso acaba se tornando um balizador do que ocorre nas salas de aula do país. Quando dizemos que o ENEM é um balizador da educação do país, estamos nos referindo ao fato de que as escolas trabalham para alcançar os objetivos do exame. As primeiras 11 edições do exame buscavam unicamente avaliar o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio, a partir de quatro objetivos:

I - conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (Ministério da Educação, Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998).

Percebe-se assim, que o exame já nasceu com o objetivo de encaminhar os estudantes para o ensino superior, que na década de 1990 tinha uma oferta bastante restrita, fazendo com que se voltasse muito mais para os aspectos do mundo do trabalho. Em 2009, os objetivos do exame mudaram – considerando também que desde 2003 o Brasil teve uma expansão muito grande da oferta de ensino superior, visto que o governo investiu na expansão universitária. O ENEM acompanhou esse projeto de expansão universitária modificando os seus objetivos:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

⁸⁷ Isso foi eliminado na edição de 2017 – não sendo possível que as pessoas recebam certificação através desse exame.

II - estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (Ministério da Educação, Portaria nº 109, de 25 de maio de 2009).

As mudanças introduzidas por essa portaria são muitas e algumas aqui já destacadas, contudo chamamos a atenção para o fato de que antes o exame visava apenas a uma avaliação de desempenho, e a partir da décima segunda edição, ele passa a ser uma “avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das *competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania*” (Ministério da Educação, Portaria nº 109, de 25 de maio de 2009 – grifo nosso).

Ao acrescentar e modificar objetivos ao exame, o Ministério da Educação aponta para o exercício da cidadania, cujas competências e habilidades são aferidas em diferentes momentos da prova, que é elaborada a partir de uma extensa matriz de referência. É na Matriz de Referência que estão descritas as competências e habilidades que os candidatos deverão apresentar para obter sucesso na prova. Além disso, nela também aparecem os conteúdos que serão exigidos dos estudantes. Assim sendo, as questões são elaboradas a partir de situações-problemas que exigem que os alunos não apenas dominem os conteúdos previstos para o Ensino Médio, mas também que saibam resolvê-los demonstrando responsabilidade e ética na convivência em sociedade.

As quatro áreas do conhecimento⁸⁸ avaliadas no ENEM possuem cinco eixos comuns: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. No entanto, em cada uma delas eles

88 Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

aparecem em competências que se desdobram em diferentes habilidades que são cobradas nas 180 questões objetivas e na prova de redação. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os estudantes são avaliados em cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e as tecnologias de cada uma delas. Isso se dá a partir de nove competências que se dividem em 30 habilidades, sendo que neste momento nos interessa apenas a Competência 5 e suas três habilidades, por nelas estarem explicitados os conteúdos de literatura:

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16-Relacionarinformaçõessobreconcepçõesartísticaseprocedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (Ministério da Educação, Matriz de Referência - ENEM)

Ao analisarmos a Competência 5 e suas habilidades, nos deparamos com uma tentativa de sintetizar os conhecimentos literários que os estudantes constroem, ou deveriam construir, ao longo da vida escolar. No entanto, essa sintetização não determina quais autores, períodos ou gêneros literários que serão exigidos dos estudantes, o que faz com que muitos professores, críticos literários e pesquisadores acabem por discordar desta formulação. Algumas pesquisas elaboradas em dissertações e teses fazem apontamentos negativos a respeito do exame. Luft (2014) considera que as provas do ENEM ao não levarem em conta esses aspectos tradicionalmente cobrados em exames de literatura, põem “em risco aquilo que é mais caro à disciplina, a autonomia dos textos literários” (Luft, 2014, p. 240). Silva (2013) segue na mesma linha de Luft ao defender que as questões de literatura nas provas do ENEM não exigem a formação de um leitor literário, visto que não se exige conhecimento de aspectos puramente literários em cada uma. Já Tiuman (2017) aponta que a literatura tem “sido excluída do ENEM, uma vez que os textos literários estão presentes nestas provas, mas a leitura especializada ou literária que ele demanda não tem sido alvo destas avaliações” (Tiuman, 2017, p. 283).

Além desses textos teóricos mais longos, outros artigos foram publicados sobre a literatura no ENEM. Fischer *et al.* (2012) analisou todas as provas realizadas pelo exame entre 1998 e 2010 para verificar quais autores e obras eram “requisitados” nas questões de literatura. O estudo desse autor, realizado em parceria com outros pesquisadores, é

apenas quantitativo, mas ele conclui que pelo “poder normativo do ENEM e o crescimento da importância desse exame para o Ensino Médio, pode-se praticamente antever a morte das aulas de literatura na escola” (FISCHER *et al.*, 2012, p. 118). O que autor chama de morte das aulas de literatura é não haver o ensino da tradição literária. Em 2014, o mesmo autor, em parceria com Gabriel Luft, desenvolveu um estudo semelhante, contudo, a análise dessa vez foi feita a partir da premissa de que o ENEM torna o ensino de literatura desastroso. Para comprovar a tese defendida, os autores analisaram as provas aplicadas entre 1998 e 2013, separando todas as questões que abordavam literatura – o que eles apontam como sendo 184 questões dentre 1953. Nesse texto, os autores não analisaram a matriz de referência do exame, embora a citem como sendo usada como determinante de conteúdos em muitas escolas. A análise feita pelos autores foi quantitativa e qualitativa, no sentido de verificar os usos que os textos literários tiveram nas provas aplicadas. Os pesquisadores concluíram que as provas fazem apenas uma leitura funcional, que eles chamam de mecânica, dos textos literários, abrindo mão de uma leitura cultural, que envolve conhecimentos da tradição literária. Assim, também nesse estudo, os autores gaúchos avaliam de forma negativa as questões de literatura no ENEM.

Em 2015, outra pesquisa desses autores, revelou, após uma investigação de campo com estudantes e professores do Ensino Médio, que os jovens liam, em sua grande maioria, apenas as obras obrigatórias para os exames vestibulares. Os docentes, por sua vez, apontaram que essa leitura de obras obrigatórias é positiva, pois inclusive forma o gosto literário dos discentes. Os autores então concluem que os textos literários são importantes para formar os jovens que entram no Ensino Superior, e que as leituras obrigatórias garantirão uma produção textual melhor nesse nível de ensino. Dessa forma, o ENEM, quando não exige leituras obrigatórias, está “perdendo” e, na contramão do dito em artigos anteriores, os autores apontam que assim o exame estaria reforçando um “modelo de ensino centrado quase que exclusivamente no estudo da história literária” (Fischer; Luft, 2015, p. 171) – o que no nosso entender seria parte do ensino da tradição literária.

Eble (2013) parte da pesquisa de Fischer (2012) para analisar a relação entre obras e autores presentes na prova do ENEM e aqueles pesquisados pelos professores das instituições de ensino superior. A autora postula que a prova é elaborada a partir de uma perspectiva historiográfica – o que é percebido pela análise dos autores e obras citadas. Para ela, a prova reflete as mesmas obras e autores das pesquisas porque são pesquisadores (professores universitários dos cursos de Letras) que elaboram as questões do exame. O texto de Eble é apenas uma constatação, visto que a autora tenta não emitir juízo de valor a respeito dos dados de sua comparação.

Contrariando o que os pesquisadores apontados até o momento fizeram, e precedendo o trabalho deles, Andrade (2011) fez um estudo em que perguntava qual o lugar da literatura no ENEM. Para responder a essa pergunta, a autora, além de examinar

todas as provas realizadas até aquele momento, analisou minuciosamente as matrizes de referência do exame, visto que entre 1998 e 2008 era uma matriz e a partir de 2009 foi instituída outra. Após analisar quantitativa e qualitativamente as questões, Andrade concluiu que “a Literatura perde sua sacralização, o que permite uma maior aproximação do aluno com essa linguagem” (Andrade, 2011, p. 150). Ao perder sua sacralização, a literatura se torna uma linguagem próxima dos alunos, pois também é a linguagem das representações. A autora, assim, como Luft e Fischer, se preocupa com as leituras obrigatórias dos vestibulares, que ela chama de “leitura de clássico”, contudo, para ela, o exame está preocupado com a competência leitora do estudante concludente do Ensino Médio. De tal modo, é necessário que ele esteja

habilitado para responder às exigências da sociedade a qual está inserido, sabendo se posicionar frente às questões político-culturais e sociais que lhe são apresentadas e o texto literário deve cumprir, também, essa função, no espaço escolar (Andrade, 2011, p. 151)

Percebemos que essa autora apresenta críticas ao exame, no sentido de muitas vezes os textos literários serem usados meramente para cobranças de conhecimentos linguísticos. No entanto, a sua avaliação sobre o ENEM é de que ele permite que se veja o “ensino de literatura como uma necessidade de apropriação da linguagem e de valorização do patrimônio cultural” (Andrade, 2011, p. 151) – contrapondo-se muito ao asseverado pelos demais pesquisadores anteriormente citados.

Outros estudos foram elaborados acerca das questões de Literatura no ENEM, os quais se debruçaram em analisar provas específicas: Medeiros (2012); Silva e Lima (2014); Luna e Marcuschi (2015); Franco, Souza e Paulo (2015); Suassuna e Bezerra (2016). Em suma, eles apontam para o uso da literatura para análise de aspectos linguísticos, assinalam o aspecto historicista das provas e oscilam entre se filiar a uma corrente mais tradicional como a dos pesquisadores gaúchos ou a uma perspectiva mais voltada para a valorização da linguagem e da cultura como a da pesquisadora paraibana. Nós adotamos a perspectiva de Andrade (2011), visto que ela considera a formação do leitor de forma mais completa. Além disso, não nos prendemos apenas nos aspectos seletivos do exame, visto que antes de ser um classificador para entrada no ensino superior, o ENEM é uma avaliação do Ensino Médio.

Ao considerarmos o caráter avaliador da última etapa da Educação Básica, é necessário também ponderar que se trata de um exame nacional – o qual lida com as diferentes realidades do Brasil. Assim, ao instituir uma lista de autores e conteúdos obrigatórios e cobrá-los de forma tradicional, abrindo mão da habilidade leitora dos estudantes, poderia se incorrer no risco de privilegiar algumas realidades em detrimento de outras. Quando as questões não exigem um conhecimento específico

sobre determinada época, autor ou obra, elas apostam na capacidade interpretativa que qualquer leitor de literatura tem. Assim sendo, o estudante será capaz de responder a questão independentemente de ter lido Machado de Assis, Ariano Suassuna, Simões Lopes Neto, Milton Hatoum, Cora Coralina, Cecília Meireles ou outro autor – o que não exige o professor de ensinar e cobrar leitura literária na escola, nem o estudante de proceder às leituras. Para ter êxito nas questões de literatura, o estudante precisa estar familiarizado com o texto literário.

Considerando isso, concordamos com Mata *et al.* (2016) no sentido de que a

matriz de um exame não pode ser confundida com o currículo da mesma forma que qualquer prova realizada na escola não representa o programa de ensino de um professor, durante o período delimitado para se promover a avaliação” (MATA *et al.*, 2016, p. 372).

Todavia, infelizmente, essa não é a realidade encontrada nas salas de aula, visto que muitas vezes os currículos, não apenas da disciplina Literatura, são ditados pelos certames que os estudantes enfrentarão ao final da Educação Básica. O ENEM precisa ser um aferidor dos conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da Educação Básica e deveria ser elaborado a partir do que ocorre nas salas de aula dessa etapa, porém vemos o inverso acontecer: as salas de aula se pautam pelo que é cobrado no ENEM – o que demonstra a necessidade de se discutirem aspectos curriculares em nosso país.

Após verificar o que os muitos críticos literários e professores dizem sobre as questões de literatura na prova do ENEM, decidimos analisar essas questões. Não fizemos uma análise qualitativa delas, visto que isso já tem sido exaustivamente feito por outras pessoas. Fizemos uma avaliação quantitativa, mas não uma quantificação tradicional, no mesmo sentido realizado por Fischer *et al.* (2012). Nosso trabalho teve como objetivo verificar o espaço que a literatura contemporânea ocupa nas provas do ENEM, mais propriamente o espaço reservado para a diversidade e a alteridade. Nos detivemos nas provas aplicadas entre 2009 e 2016. Em nosso *corpus*, observamos não apenas as questões da prova de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, mas coletamos todas as questões em que autores e textos literários apareceram ao longo desses oito exames.

Destarte, nessa pesquisa analisamos 1440 questões objetivas e 9 propostas de redações. Dessas 1440 questões, 122 apresentam textos literários, sendo que estão distribuídas em diferentes áreas, não apenas na área reservada ao estudo de Literatura. Dentre as 122 questões que apresentam textos literários, 8 delas se referem a teóricos ou críticos da área – o que demonstra que não se está abrindo mão, completamente, do estudo mais tradicional da disciplina. As 122 questões estão divididas entre três áreas da prova, além de aparecerem no texto motivador de uma das

propostas de redação. E conforme tem sido apontado pela crítica, os textos literários não aparecem nestas provas apenas para aferir os conhecimentos de literatura, visto que eles acabam integrando questões de diversas áreas, exigindo que os estudantes, além da capacidade de leitura literária, articulem outros conhecimentos – o que encaminha para a interdisciplinaridade, tão requerida nos dias de hoje.

Quadro 1 - Questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que apresentam textos literários. Provas aplicadas entre 2009 e 2016.

Área	Disciplina	Número de Questões	Total
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2	3 questões
	Química	1	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Filosofia	2	16 questões
	Geografia	3	
	História	8	
	Sociologia	3	
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Conhecimentos Gerais de Literatura	21	102 questões
	Elementos da Escola Literária	13	
	Figuras de Linguagem	11	
	Função da Linguagem	9	
	Interpretação de Texto	24	
	Linguística	18	
	Tipologia Textual	5	
Redação	Texto Motivador	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Pelo quadro acima, pode-se perceber que as questões de literatura em sua maior parte obrigam que os estudantes tenham conhecimento de literatura – não necessariamente de um determinado autor. Mas é necessário que o estudante domine minimamente esse conhecimento, pois cerca de um terço das questões (44) que envolvem textos literários exige algum conhecimento formal. As provas do ENEM, além de gerarem toda uma comoção por balançarem as estruturas curriculares das escolas, também criam

polêmicas devido às cobranças da educação em direitos humanos⁸⁹, que aparece não apenas como exigência da proposta de redação, mas também na diversidade de textos e imagens das demais questões. Em termos de conteúdo, a inovação é pouca, pois as questões de literatura estão quase que totalmente dentro da área de humanidades.

Verificamos, em um segundo momento, quem são os autores que figuram na prova do ENEM. Cabe destacar que não catalogamos questões que usassem charges ou tirinhas, ou qualquer outro tipo de texto com imagens. Assim, nossa pesquisa constatou que há uma discrepância muito grande entre o número de autores e o número de autoras citados nas provas. Enquanto 80 autores são mencionados, apenas 11 autoras recebem atenção. Assim, percebe-se que nesse quesito, a prova não busca igualdade de gênero, pois a desproporção é muito grande. Dentre os autores citados, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira são o mote de 5 questões cada um – chegando a repetir-se questões sobre os autores ou suas obras em alguns anos do certame. Entre as mulheres, Clarice Lispector é a mais citada, aparecendo em 3 questões. Cabe destacar ainda que há a citação de 5 autores estrangeiros nesse grupo de provas, contudo, apenas 1 escritor africano é referido, Agostinho Neto; a escritora francesa Marguerite Duras é a única estrangeira citada.

Dentre os gêneros literários analisados, encontramos 27 canções, 40 poemas e 55 excertos de prosa (contos, crônicas e romances). A literatura contemporânea está presente em 68 questões, ou seja, mais da metade do total de itens. Dentre essas 68 questões, apenas 9 delas tratavam de autoras ou de textos de autoras contemporâneas – demonstrando mais uma vez a falta de harmonia na construção dos itens. Os demais 54 textos analisados usam textos de outras épocas literárias. Apesar de não haver paridade entre o número de autoras e autores – asseverando aquilo que já é constante na literatura –, as provas analisadas apresentam uma diversidade de textos que consideram também as diversidades regionais – garantindo a representatividade da cultura literária de todo o país.

A literatura contemporânea que encontramos é aquela literatura consagrada, embora haja alguns textos de cordel. No entanto, escritores jovens, escritores negros, escritores LGBTI, escritores periféricos, e outros escritores representantes das minorias

89 Flowers distingue três tipos de definições de educação em Direitos Humanos, segundo os próprios agentes implicados, que caracteriza como: agências governamentais, incluindo organizações intergovernamentais, agências da ONU e conferências promovidas por ela, organizações não governamentais (ONGs) e intelectuais universitários e educadores. Segundo os respectivos lócus de atuação, a autora afirma que ora era colocada a ênfase na consolidação dos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos na perspectiva de se afiançar a paz social, na importância de se mobilizar a transformação das estruturas vigentes numa determinada sociedade e no empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos ou na dimensão ética da educação em Direitos Humanos e nos valores que pretende afirmar como solidariedade, tolerância e justiça. Estas diferentes perspectivas não necessariamente se contrapunham, mas as diversas ênfases propunham finalidades diferenciadas para a educação em Direitos Humanos, o que, na prática, promovia processos que privilegiavam temáticas e estratégias distintas. Consideramos que Flowers explicita com clareza a polissemia da expressão educação em Direitos Humanos e a importância do aprofundamento da reflexão sobre esta questão, procurando-se sempre contextualizar o debate. (Candau; Sacaviano, 2013, p. 60-61).

não são contemplados em nenhuma questão. O cânone é preservado, apesar de não ser cobrado da mesma forma que ocorre nos vestibulares tradicionais. O ENEM preserva a sua característica de exame avaliativo, mas não abre mão dos autores consagrados.

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos duas hipóteses que não se confirmaram. Acreditávamos que os textos literários estariam presentes em maior número nas propostas de redação, mas vimos que eles figuram em tão somente em uma. Somente na redação de 2009, cujo tema era o “O indivíduo frente à ética nacional”, um texto de Lya Luft apareceu entre os textos motivadores. Ele apontava para aspectos da ética, que faz parte da educação em direitos humanos. Nossa segunda hipótese não comprovada era a seguinte: os textos de literatura aparecem nas questões que tratam de diversidade e alteridade. Nossa hipótese não foi totalmente equivocada, visto que em algumas questões que envolvem diferenças geográficas, os textos de literatura estão presentes e, de alguma forma, isso obriga os estudantes a articular conhecimentos de direitos humanos. No entanto, o texto que mais se aproximou de uma articulação de conhecimento de mundo, conhecimento de outras áreas e educação em direitos humanos foi o texto “A bomba”, de Carlos Drummond de Andrade, usado como texto motivador de uma pergunta de Química na prova de 2015.

Mesmo que nossas hipóteses iniciais não tenham se confirmado, percebemos que os textos literários – especialmente aqueles que estão no rol da literatura contemporânea – não estão nas provas apenas para que os jovens apresentem o domínio das três habilidades da Competência 5. Ao introduzir esses textos nas provas de diferentes áreas, os examinadores almejam que eles deem sentido ao mundo (Lajolo; Zilberman, 1982). Como esse exame, mais do que selecionar pessoas para entrar na universidade, busca averiguar a qualidade da educação em nosso país, o uso que nele se faz da literatura demonstra a preocupação com a formação de leitores completos, não apenas de identificadores de características de determinada época, escola literária ou autor. Contudo, por sua característica interdisciplinar e seus objetivos voltados para a educação em direitos humanos, torna-se necessária e urgente uma revisão dos autores, autoras e textos escolhidos para cada edição da prova.

A leitura dos autores clássicos e/ou canônicos é imprescindível não apenas para o conhecimento de História da Literatura dos estudantes, mas também para a compreensão do mundo. No entanto, a atualidade exige que se repense a literatura a partir da perspectiva das minorias; e se o ENEM dita as regras do que ocorre na escola, como a maior parte dos teóricos aponta, essa prova é um excelente lugar para suscitar a leitura de obras que apresentem e representem a diversidade e alteridade – o que para além de formação literária, é também formação em direitos humanos.

Referências

ANDRADE, Gilsa Elaine Ribeiro (2011). Literatura e ENEM: implicações no Ensino Médio. *DLCV – Língua, Linguística & Literatura*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 139-153.

EBLE, Laeticia Jansen (2011). *Projeto movimentos atuais da literatura brasileira: relatório parcial de pesquisa*. Fundação Itaú Cultural, jun. 2013.

FISCHER, Luís Augusto *et al.* (2012). A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada – Letras em Revista*, Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 111-126.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela Fernanda Cé (2014). A tipologia das questões de literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e seus reflexos para o ensino de literatura. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, p. 331-351.

FRANCO, Adenize A. *et al.* (2015). As questões de literatura no Enem a partir de um breve diagnóstico. *Interfaces*, v. 6, n. 2, p. 103-112.

LAJOLO, Maria; ZILBERMAN, Regina (1982). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé (2014). *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre.

LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth (2015). Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 195-224.

MATA, Anderson Luís Nunes *et al.* (2016). Literatura e o letramento literário no ENEM: Contribuições para o debate no Ensino Médio. *Travessias*, v. 10, n. 1, p. 368-397.

MEDEIROS, Lígia Regina Calado de (2011). A que serve a literatura no ENEM? In: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO – ENLIJE, 2011, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: UFCG. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f66302745ea14ff35a9fd58c762b419f_861_432_.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

SILVA, Aluska (2013). *A Literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB.

SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Rafael Alexandre (2016). A literatura em provas e exames. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 34, n. 67, p. 83-103.

TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento (2017). A história da disciplina Literatura no Ensino Secundário Brasileiro e as Avaliações Externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de Letras. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Livros para jovens: uma experiência de autor

Lourenço Cazarré⁹⁰

Senhoras e senhores, inicialmente eu agradeço o convite para participar desta II Jornada de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, evento certamente relevante para a reflexão e o debate sobre produção, circulação e consumo da literatura infantil, infantojuvenil e juvenil.

A minha contribuição será uma breve reflexão sobre a escrita de livros para jovens, trabalho que faço há 34 anos, se considerarmos que meu livro *Os Bons e os Justos*, de 1983, é um livro para jovens. Pelo menos era para a editora Mercado Aberto, que assim o considerou e publicou em uma série chamada *Novelas*. Mas ao escrever essa novela policial, que tem como protagonista um delegado de polícia negro, nem me passava pela cabeça que existisse um mercado de livros para jovens.

Em 1985, o editor da *Atual* na época, Paulo Condini, me perguntou se eu não tinha um livro que pudesse ser lido por jovens. Enviei a ele *O Despertar dos Amantes*, que saiu na série *Morena*, naquele mesmo ano. Esse livro, que mostrava as perplexidades de um jornalista recém-formado, não teve segunda edição. Acredito que isso ocorreu porque, no desfecho, um dos principais personagens se suicida. Eu não sabia ainda que suicídio era um tema tabu.

Esses dois trabalhos foram incluídos em séries que tinham em vista a leitura de estudantes de segundo grau.

No começo dos anos 1980, as editoras infanto-juvenis brasileiras passaram por um período de crescimento acelerado em função de uma lei, creio que dos anos 1970, que tornava obrigatória a leitura de obras de ficção de autores nacionais em sala de aula.

Naquela época, os vestibulares se tornavam cada vez mais disputados, e o vestibulandos tinham de ler obras de ficção de autores nacionais sobre temas da atualidade: comportamento, sexo, política, problemas sociais.

Meu terceiro livro juvenil, *O Mistério da Obra-Prima*, ficou bem mais próximo do que eu considero hoje um livro realmente apropriado a um jovem leitor.

Mas quem seria esse jovem leitor ao qual me dirijo?

⁹⁰ Escritor de obras infantojuvenis.

Para imaginar esse jovem, eu só tenho uma base de comparação: o leitor que fui aos dez, doze anos. Nessa idade, eu frequentava a Biblioteca Pública Pelotense. Costumava apanhar 2 ou 3 volumes numa segunda-feira e os devolvia na semana seguinte, lidos. Era um leitor empolgado.

Posteriormente, a minha experiência de visitas às escolas onde eram lidos meus livros me mostrou que meus jovens leitores são aqueles que têm entre, digamos, nove e doze anos. É importante considerar que, muitas vezes, eles são garotos ou garotas que pela primeira vez enfrentam um “calhamaço” de, digamos, cem páginas.

Bem, com *O Mistério da Obra-Prima*, em 1986, dei início a uma série de aventuras protagonizadas por um detetive trapalhão, chamado Theocar. Na verdade, penso hoje que os livros do meu detetive não eram propriamente juvenis. Eram livros de humor, com trama policialesca, mas que tratavam de temas ou que utilizavam personagens que poderiam atrair a atenção de jovens leitores.

Em 1985, em Brasília, durante umas férias de julho, em cerca de 30 dias, escrevi *O Mistério da Obra-Prima*. Quando o comecei, eu tinha em mente trabalhar com o humor para desconstruir a imagem do “herói” esquemático. Assim, escrevi uma sátira protagonizada por um investigador trapalhão, um personagem que era a negação dos heróis da televisão, do cinema e da literatura norte-americanos. Ele até poderia descobrir os culpados de um crime, mas só se ajudado pelo acaso, jamais pelo uso da inteligência. Não seria um charmoso policial privado, um detetive; seria um burocrata medíocre, enterrado numa cidadezinha de quinta categoria. Foi assim que nasceram o delegado Theocar Silva da Silva, seu auxiliar (ou adversário, não sei bem) o jornalista Quincas Fagundes, e a cidadezinha de Erval Seco.

O Mistério da Obra-Prima se passa todo dentro de uma escola, quando Theocar tenta encontrar o texto da aula inaugural, que, ano após anos, era lida pelo diretor, um cidadão metido a intelectual. Como professores e funcionários que trabalham na escola de Erval Seco são lunáticos, esse livro acabou não despertando muitas paixões entre os professores brasileiros.

Considero que minha produção de livros juvenis começa verdadeiramente a partir de *Um Velho Velhaco e seu Neto Bundão*, da Atual Editora, em 1992. Cândido Canguçu, de onze anos, é o meu primeiro jovem protagonista.

Vieram depois:

A Cidade dos Ratos – Uma Ópera Roque, da Formato, em 1993.

Quem Matou o Mestre de Matemática?, da Atual, em 1995.

A Guerra do Lanche, da Ática, em 1998.

Nadando Contra a Morte, da Formato, em 1998.

O Motorista que Contava Assustadoras Histórias de Amor, da Saraiva, 1999.

Isso Não é um Filme Americano, Ática. 2002.

Clube dos Leitores de Histórias Tristes, Saraiva, 2005.

Estava Nascendo o Dia em que Conheceriam o Mar, Saraiva, 2011.

A Fabulosa Morte do Professor de Português, Autêntica, 2013.

Devezenquandário de Leila Rosa Canguçu, Saraiva, 2013.

A Fantástica Aventura de Patricinha no New Time Shopping Center, Autêntica, 2015.

Meu título mais recente, lançado neste ano, é *Os Filhos do Deserto Combatem na Solidão*, que venceu o prêmio da Companhia Editora de Pernambuco na categoria juvenil, disputando com outras 210 obras. Esse livro conta a vida de Kandimba, um menino que é capturado no interior da África nos anos 40 do século XIX e que é trazido como escravo ao Brasil.

A Cidade dos Ratos - Uma Ópera Roque (Formato, 1993) e *Nadando contra a Morte* foram consideradas Altamente Recomendáveis para Jovens, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. *Clube dos Leitores de Histórias Tristes* (Saraiva) foi julgado pela revista *Veja* o melhor livro para jovens entre 10 e 12 anos publicado em 2004. A novela juvenil *A Espada do General* (Atual, 1988) foi traduzida para o espanhol e editada pelo Fondo de Cultura Económica (7ª. reimpressão em 2017).

A novela juvenil *Isso Não é um Filme Americano* recebeu menção honrosa no concurso João-de-Barro da Biblioteca de Belo Horizonte, em 2002. Meu livro de contos *Ilhados* recebeu o Prêmio Açorianos como melhor narrativa curta publicada no Rio Grande do Sul em 2001.

Os meus livros juvenis, na maioria, como mostram os títulos, são de humor. Mas escrevi alguns que abordam dramas sociais complexos:

Estava Nascendo o Dia em que Conheceriam o Mar trata da doença e da morte de um garoto.

Nadando Contra a Morte gira em torno de uma história de gravidez na adolescência.

Isso Não é um Filme Americano aborda a violência urbana.

Passo agora a enumerar alguns aspectos da produção de livro para jovens que observei ao longo desses anos de trabalho na área.

É ou deveria ser obrigação de todo autor que escreve para jovens produzir textos que consigam despertar e prender a atenção dos jovens pelas três ou quatro horas daquela leitura.

Essa é, sem dúvida, uma tarefa titânica neste nosso tempo de fragmentação, em que todos nós – jovens incluídos – temos tantos objetos e máquinas a disputar nossa atenção.

Ocorre que muitas vezes aquele nosso livro é o primeiro com mais de cem páginas que o jovem leitor irá enfrentar.

Se vencer o desafio da leitura, esse jovem poderá – quem sabe? – se transformar em um leitor.

Se for derrotado, por um texto que considerou chato ou desinteressante, esse jovem poderá se transformar em um não leitor.

O que deve ter um livro para atrair um leitor de dez, doze anos?

Vou enfileirar aqui algumas qualidades desse hipotético livro para jovens, mas sem estabelecer relação de primazia entre elas porque, como se sabe, a leitura é no fundo de uma questão de sensibilidade pessoal.

Acho que um livro juvenil deve ser movimentado. O que é um livro movimentado? É o livro tem muitas peripécias, aventuras, surpresas, sobressaltos e reviravoltas.

Penso que o livro deve ser de fácil leitura. Como? O livro deve ser construído com frases curtas, claras e diretas, com muitos diálogos, com poucas e concisas narrações e descrições.

Para os jovens, os diálogos são muito importantes porque passam a eles a impressão de que a história está se movendo, que ali há ação.

Acho que um bom livro juvenil não deve apontar um caminho ou uma solução no seu final. O livro deve ser aberto para que o leitor encontre uma saída. O escritor deve respeitar a inteligência do leitor.

Tudo o que eu disse acima pode ser desmentido por incontáveis bons livros, que não são movimentados nem são divertidos, mas que têm muitos e fiéis leitores.

Os autores são incontáveis, os leitores também.

Livros juvenis devem, em tese, entreter, divertir e emocionar.

Vivendo intensamente a história, enfrentando os dramas vividos pelos personagens, o leitor inevitavelmente reflete.

O leitor trabalha com a imaginação. Ele não vê, como a pessoa que fica diante de um televisor ou de telas de computador ou celular. Ele imagina os personagens, as cenas.

Os leitores não são numerosos. Nunca foram. Parece que no Brasil são ainda mais raros.

A minha experiência em escolas me mostra que os jovens podem criar muito a partir de textos literários. Fui a escolas onde transformaram capítulos de livros meus em peças de teatro, em revistinhas, em programas de rádio, em filmes de celular, em letras de roque.

Algo fundamental para a formação de jovens leitores é a paixão do professor pela leitura. O professor que ama verdadeiramente ler consegue motivar seus alunos. Quando se refere com entusiasmo a um texto que leu, necessariamente ele desperta no jovem a vontade de partilhar aquela leitura.

Na outra ponta, o professor burocrático – que ali se encontra apenas para cumprir uma obrigação, que às vezes considera enfadonha – não formará novos e bons leitores.

Encerro com um texto de Isaac Singer, um grande escritor polonês que ganhou o Nobel de 1978:

Escrever para crianças

Existem pelo menos quinhentas razões para eu ter começado a escrever para crianças, mas, para poupar tempo, mencionarei apenas dez delas:

Crianças leem livros, não resenhas.

Crianças não leem para encontrar sua identidade.

Crianças não leem para se livrar da culpa, para matar sua sede de insurreição ou para sair da alienação.

Crianças não usam psicologia.

Crianças detestam sociologia.

Crianças não tentam entender Kafka nem Finnegans Wake.
Crianças ainda acreditam em Deus, família, anjos, diabo, bruxas
demônios, lógica, clareza, pontuação e outras coisas obsoletas.
Crianças gostam de histórias interessantes, não de comentários, guias
ou notas de rodapé.
Quando um livro é chato, elas bocejam abertamente, sem qualquer
vergonha ou receio.
Elas não esperam que seu bem-amado escritor redima a humanidade.
Jovens que são, elas sabem que isso não está em seu poder. Apenas os
adultos têm essas ilusões infantis.

A literatura infantojuvenil e a leitura de cabeça levantada

Patricia Trindade Nakagome⁹¹

O título deste texto nos remete à famosa colocação de Roland Barthes que se encontra em *Rumor da língua*: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (Barthes, 1988, p. 40). Os questionamentos feitos pelo crítico desdobram-se em duas frentes na reflexão que ora propomos: como a literatura infantojuvenil traz na própria forma um chamamento à leitura de cabeça levantada? E a partir disso, como essa leitura (muitas vezes elogiada, mas nem sempre reconhecida) é pensada pela crítica? Em outras palavras: como a crítica literária levanta a cabeça para falar dessa literatura? Qual o descompasso pode haver entre a leitura crítica, e sua necessária cabeça abaixada, e a leitura feita por crianças e adolescentes? É em torno desses dois eixos (a leitura de cabeça erguida por crianças e jovens / a leitura de cabeça abaixada da crítica) que me movo neste texto.

Começemos pela primeira questão. Como a literatura infantojuvenil é um espaço primordial para a leitura de cabeça levantada? Antes de buscar a resposta, cabe falar um pouco mais sobre essa forma de leitura. A leitura de cabeça levantada proposta por Barthes é, ao mesmo tempo, irrespeitosa e apaixonada. Irrespeitosa porque “corta o texto” e apaixonada porque volta a ele. Dois movimentos aparentemente contraditórios, mas que, na realidade, são o que garante a potência do texto. Se não pretendo aqui explicar como isso ocorre, talvez seja possível mostrar. Para isso, uma breve incursão pessoal.

Quando a editora Cosac Naify anunciou seu fechamento, eu me desesperei para comprar principalmente muitos de seus livros infantojuvenis, que se destacavam pela qualidade do trabalho editorial. O impulso se converteu em uma pilha de livros a somar-se a outras no canto da minha casa. Os livros ali repousavam. Fechados, imaculados. Até que minha sobrinha encontrou um deles.

Trata-se de *O livro com um buraco*, de Hervé Tullet, que facilmente se destaca pelo tamanho e pela forma (como o leitor pode imaginar o encantamento de uma criança do livro se não pode vê-lo, tocá-lo, sentindo entre os dedos sua singularidade?). Antes que

⁹¹ Professora da Universidade de Brasília (UnB).

eu pudesse salvar o livro daquelas mãos pequenas e perigosas, ela tinha enfiado o livro na cabeça do meu cachorro. E depois foi para baixo da pia. Cenas de verdadeiro horror, capazes de provocar desespero em nós, que temos uma relação mais “respeitosa” com o livro, enquanto objeto, e com a leitura enquanto modo silencioso de se relacionar com o texto.

O resultado dessa experiência: minha sobrinha guarda o livro destruído por ela. O livro que se tornou dela. E eu comprei outro para mim, novo, que permanece o mesmo. A relação que estabelecemos com o livro e a leitura é radicalmente diferente. Por amar, eu protejo. Amando, ela profana. Esse livro era seu companheiro, carregado de modo desengonçado por muito tempo, até chegar o momento de ser deixado de lado, cedendo ao impulso de uma nova paixão. Para mim, é sempre muito curioso observar as crianças com seus objetos de estima. A relação intensa que se estabelece com algo que nós, adultos, não poderíamos imaginar. Um livro com um buraco ou uma boneca de pano sem maiores atrativos se tornam os companheiros de longas e divertidas jornadas.

Nós, adultos, que vamos aos livros muitas vezes já os conhecendo, pela crítica, pelo nome do autor, pela editora, surpreendemo-nos menos. E quando amamos um livro, queremos multiplicá-lo, prendendo-o em outros tantos textos, preservando aquele objeto original, guardado, protegido. O meu permanece novo e pronto para ser retirado de casa apenas em situações especiais, como em um evento no qual falo sobre ele. O meu amor conserva e multiplica; o dela destrói ao risco do desaparecimento do próprio objeto. São duas formas de paixão, que se voltam ao texto. Mas claramente uma é mais irrespeituosa. E sendo mais irrespeituosa, talvez a leitura-corpo da criança seja a que faz jus ao livro em questão.

O livro com um buraco de Hervé Tullet é, como anunciamos anteriormente, um livro de formato diferenciado. Suas dimensões de 31,8 x 27,2 cm fazem com que ele facilmente se destaque entre os demais títulos. Além disso, claro, há o enorme buraco que rompe sua capa e páginas. Dizer isso é fazer uma descrição do objeto. Mas é dizer muito pouco sobre a obra e ainda mais sobre seu potencial de leitura. O buraco, materializando o vazio, é o que determina o livro. É a indeterminação do preenchimento, seu desejo pela totalidade. Tentar explicar seu funcionamento parece-me levar ao oposto do que o livro, como um jogo, propõe às crianças. Sem racionalização, o buraco concretiza-se diante de cada objeto a que é direcionado, tomando novas formas, materializando novas e infundáveis histórias. Em nossas mãos, ele é, de modo geral, potência contida.

A forma do livro não apenas permite, mas instiga a leitura de cabeça levantada, irrespeituosa e apaixonada. A leitura se faz nas mãos e no corpo da criança, na busca pelos segredos de sua página. É um movimento que vai além da página, do livro, para só depois voltar ao texto, num ciclo que se renova. O buraco materializa o chamamento à “cabeça levantada”, radicalizando uma experiência que é recorrente na literatura

infantojuvenil. Lembro, nesse sentido, um fenômeno mais comercial, o *Destrua esse diário* da Keri Smith (2013). Em relação a ele, eu, claro, uma vez mais tenho o meu exemplar guardado na estante. Mas é possível encontrar vídeos e mais vídeos que circulam pela internet mostrando jovens que, de fato, atendem ao chamado do livro, destruindo-o. A destruição irrespeituosa é a materialização da paixão pelo livro, da necessidade de levar a leitura ao limite.

O que dizer de um livro como *S*? Trata-se de um projeto editorial arrojado levado a cabo por Doug Dourst e J. J. Abrams (2015), nome conhecido por produzir *Lost* e outras séries de sucesso. Para além das histórias que se cruzam no livro e nas suas margens, é interessante notarmos os objetos que pulam de suas páginas. Da versão original à tradução no Brasil foram dois anos. Isso porque ele teve que ser impresso na China por conta dos diferentes materiais, à exceção de um guardanapo produzido em nosso país. Cada um dos materiais foi colocado à mão nas páginas adequadas, complementando o sentido do texto. A forma exigiu a expansão. A leitura faz com que a cabeça levante e volte ao livro, como movimento constante indispensável à compreensão do sentido. Na justificativa para a produção de *S*, Abrams faz um elogio ao livro. Trata-se de ir além da forma convencional para evidenciar o grande potencial guardado nas páginas de um livro, objeto que disputa com tantos outros meios a atenção de crianças e jovens.

A literatura infantojuvenil é repleta de exemplos de livros que inspiram o movimento de ir além de suas páginas. Mas há também inúmeros títulos que fazem o convite para o livro, apresentando às crianças algo que elas não conhecem, que pode ser pouco familiar a elas no contexto digital em que vivemos. Em língua inglesa há muitos exemplos, mas menciono aqui um cujo título já é revelador: *It's a book* de Lane Smith. Trata-se da história de um macaco sentado com um livro diante de um burrinho. O burrinho, com seu computador, não entende por que o macaco está tão concentrado. E o macaco apenas reafirma: "It's a book". Trata-se da afirmação da existência do livro quando ele não ocupa mais a centralidade que gostaríamos que ocupasse. Trata-se da evidência de que a leitura, tal como normalmente a entendemos, pode não ser habitual para os jovens, mesmo aqueles de uma cultura letrada. É necessário também mostrar o que há por trás de uma leitura de cabeça baixa.

Quando discutimos a leitura de cabeça levantada feita por crianças, devemos considerar que muitas delas não mais acostumadas à leitura de cabeça baixa comumente exigida pelos livros. A literatura infantojuvenil enfrenta grandes desafios, recorrendo a formas tradicionais e inovadoras. Diante disso, podemos questionar como essa forma literária se delimita. Em relação a *S*, por exemplo, é possível questionar se se trata de um livro a ser classificado como infantojuvenil. Afinal, o simples fato de que ele tenha grande apelo entre os jovens faria com que fosse literatura juvenil? A inserção de materiais diversos, recurso típico de uma concepção lúdica da leitura voltada para crianças, faria com que esse livro possa ser considerado juvenil? Afinal de contas, como determinar a categoria infantil ou juvenil para uma obra?

É interessante observar que enquanto títulos adultos são classificados muitas vezes pelo gênero ou pela nacionalidade de seus autores, os livros voltados para criança e adolescente são pensados a partir da idade do seu público-alvo. O infantojuvenil não está na origem, está na chegada. Não buscamos, como nos outros casos, dizer o que a obra é (com as limitações que podem cercar gênero e autoria, claro), mas dizer para quem ela deve ser. Nesse caso, o que era limitação se torna policiamento. Pode, por exemplo, um adulto ler e gostar (não ler e analisar, como faz a crítica) uma obra infantil? Esse questionamento dialoga com uma das questões fundamentais que trouxemos de início em nosso texto: como a crítica literária está preparada para lidar com essa forma específica? Fazemos a leitura de cabeça levantada a que os livros infantojuvenis parecem nos convidar?

Para tentar responder essa questão, traço alguns breves comentários sobre o maior fenômeno da literatura infanto-juvenil: a série *Harry Potter* de J. K. Rowling. Não pretendo me alongar em maiores informações sobre as aventuras do bruxinho. Destaco apenas que, em termos formais, seus livros eram bastante tradicionais, diferentemente de alguns dos exemplos anteriormente mencionados. Na realidade, essa forma foi um dos elementos de surpresa. A série sem ilustrações ganhava, a cada volume, mais e mais páginas. Distanciava-se, assim, daquilo que se imaginava para uma leitura de crianças. Por isso (e por outros motivos certamente) o livro tornou-se atrativo para o público adulto. Não apenas como objeto a ser estudado, como normalmente ocorre com a crítica que se volta a livros para crianças e jovens, mas também como objeto de fruição.

Como lidar com adultos que decidem baixar suas cabeças em direção a livros que não foram previstos para eles? Na minha tese de doutorado (Nakagome, 2015), fiz uma investigação mais detalhada sobre a recepção crítica da série de Rowling. Para o propósito deste artigo, destaco apenas um texto particular chamado: “Harry Potter e os adultos tristes” escrito por Jonathan Myerson para o *Independent* e traduzido no Brasil pela *Folha de São Paulo*. O autor mostra seu espanto diante de adultos dedicados aos livros: “Parecia que os cérebros dos adultos tinham sido afetados por uma praga e eles tinham voltado à infância, procurando seus brinquedos e livros de colorir”. É muito interessante observar que o termo “praga”, com seu caráter de maldição alastrada, seja utilizado para descrever um ato de leitura. Em tempos em que temos tantos motivos a mais para inspirarem nosso medo, é digno de nota como o autor considera que deveríamos entender o fenômeno:

Então por que você lê Harry Potter por conta própria? Quando começou essa travessia adulta, lembro que um amigo que trabalha na City escondeu seu embaraço dizendo que ficou tão envolvido por ele enquanto lia para seus filhos que teve de terminar a leitura sozinho na cama. Pelo menos naqueles primeiros dias ele sabia que era vergonhoso ler um livro infantil. Hoje temos o espetáculo consternador de ver corretores e banqueiros

reservando lugares nos cinemas para as saídas de suas equipes. Deus nos ajude (Myerson, 2011).

A leitura de um livro infantojuvenil por adultos é vista como algo tão negativo que deve ser negado. Em termos correntes, poderíamos considerar que o autor propõe a leitura “dentro do armário”. É melhor esconder o objeto de desejo por reconhecê-lo vergonhoso. E diante disso, ainda que em chave irônica, Deus é convocado. Parece necessária uma intervenção superior para dar conta daquilo que se experimenta como maldição. Impossível não reconhecer que a dinâmica desse pensamento se assemelha a debates atuais no Brasil, em que se apela ao divino para lidar com aquilo que certamente não é doença...

Não é difícil supor que Myerson fala de um livro que não leu. Afinal, se não compreende como adultos leem Harry Potter, como poderia ele mesmo dedicar seu tempo à obra? Como escrever sobre um fenômeno sobre o qual tão pouco se sabe? A literatura infantojuvenil parece ser permeada por uma oposição nós x eles, nós adultos em oposição a eles crianças. Nós adultos sérios em oposição a eles adultos infantilizados. Assim, ainda que esse tipo de produção literária não caia nas fronteiras de gêneros e nacionalidades que encontramos para os livros adultos, ela esbarra em demarcações nítidas sobre a alteridade.

Sabemos que o leitor é um elemento problemático para os estudos literários. Como afirma Compagnon: “a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários” (2006, p. 143). Haveria, nas mais diversas correntes críticas, uma dificuldade em lidar com a leitura e o leitor real, o que poderia levar, ainda segundo Compagnon, a “ignorar o leitor” ou a formular uma teoria “como uma disciplina da leitura ou uma leitura ideal”. Se isso é verdade, o que diremos sobre o leitor que é visto sempre na chave da diferença, ou até mesmo da inferioridade?

Peter Hunt em *Crítica, teoria e literatura infantil*, aponta a necessidade de uma estética da recepção infantil. Indo além dos limites tradicionais da crítica, precisaríamos entender que crianças (ou adultos que se envolvem com livros pensados para crianças) podem ter uma leitura diferente da nossa, que certamente não é a única forma de ler, mas é naturalizada em seu privilégio.

Se temos o cuidado hoje com o lugar de fala, devemos pensar no quão facilmente falamos em nome de crianças. E falamos em nome delas com a cabeça baixa, voltada para o livro, voltada talvez para nosso umbigo. Mas as crianças levantam a cabeça. Ao fazerem isso, não só vão além do texto, mas também enxergam o outro. Quando penso nisso, não quero fazer um elogio ingênuo à infância, mas pensar que talvez possamos

ganhar com esse modo irrespeitoso e apaixonado de ler. Talvez ele possa se fazer presente na nossa leitura e, por que não dizer, na escrita que registra nossa leitura.

Nos seus limites (e nos meus limites), este texto, que foge um pouco aos padrões de um texto acadêmico, foi também uma tentativa de erguer a cabeça.

Referências

ABRAMS, Jeffrey Jacob; DORST, Doug (2015). *S*. São Paulo: Intrínseca.

BARTHES, Roland (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.

COMPAGNON, Antoine (2006). *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

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

MYERSON, Jonathan (2001). “Harry Potter e os adultos tristes”. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 2 de dezembro, p. 10-11.

NAKAGOME, Patricia Trindade (2015). *A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho*. Tese (Doutorado em Letras – Universidade de São Paulo, São Paulo).

SMITH, Keri (2013). *Destrua este diário*. São Paulo: Intrínseca.

SMITH, Lane (2010). *It's a book*. Nova Iorque: Roaring Brook Press.

TULLET, Hervé (2014). *O livro com um buraco*. São Paulo: Cosac Naify.

Sobre autoras e autores

Adriana Lins Precioso

Professora de Teoria da Literatura na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Doutora em Teoria da Literatura pela Unesp/São José do Rio Preto. Coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas. Contato: adrianaprecioso@uol.com.br

Amadeu de Oliveira Weinmann

Professor do Departamento de Psicanálise e Psicopatologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise e Cinema (NUPPCINE). Contato: weinmann.amadeu@gmail.com

Ana Cláudia da Silva

Professora de Literatura Portuguesa e Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Estudos Literários pela Unesp/Araraquara. Líder do Grupo de Pesquisa Mayombe: Literatura, História e Sociedade. É membro do Grupo de Trabalho Teorias da Narrativa, da ANPOLL e Coordenadora da Cátedra Agostinho da Silva. Contato: aclaudasilva@gmail.com

Cíntia Schwantes

Professora de Literaturas Estrangeiras Modernas e Literatura Comparada na Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Indiana University. Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc). Contato: ckschw@gmail.com

Dalva Martins de Almeida

Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc). Contato: dalva.sofia@hotmail.com

Douglas de Sousa

Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Realiza atualmente estágio pós-doutoral na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Contato: doug.rsousa@gmail.com

Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva

Professora aposentada de Língua Portuguesa e Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc) e da Comissão Editorial das Edições Carolina. Contato: gislenebarral@felipedasilva.com

Heloisa Pires Lima

Doutora em Antropologia Social. Autora de títulos voltados para o leitor infantil e juvenil. Consultora da série Livros Animados/Canal Futura, da editora Melhoramentos/Projeto Brasil Plural e da Oiapoque Edições. Contato: heloisapireslima@gmail.com

Jhennefer Alves Macêdo

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa Estágio, ensino e formação docente, na linha de Literatura infantil e juvenil, leitura e ensino. Contato: jhenneferufpb@outlook.com

Josefina Ferreira Gomes de Lima

Escritora. Professora da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC). Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É membro da Academia Piauiense de Literatura de Cordel (APLC) e Academia Piauiense de Poesia (ACAPP) e Associação dos Violeiros e Poetas Populares do Piauí (AVIPOP). Contato: josefinafglima@gmail.com

Lourenço Cazarré

Autor de novelas juvenis, livros de contos e romances. Detentor de prêmios literários, entre eles, por duas vezes, a Bienal Nestlé, em romance (1982) e contos (1984). Seu livro para jovens *Nadando contra a morte* (Formato Editora) recebeu o Prêmio Jabuti em 1998. Em 2007, venceu o I Concurso de Novela de Curitiba com *A longa migração do temível tubarão branco*. Contato: lourencocazarre@gmail.com

Maria Aparecida Cruz de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLit) da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc). Contato: cidacruz1@hotmail.com

Patricia Trindade Nakagome

Professora de Teoria da Literatura na Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc) e da Comissão Editorial das Edições Carolina. Contato: patricia.nakagome@gmail.com

Paula Fabrisia Fontinele de Sá

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLit) da Universidade de Brasília (UnB). Trabalha com Literatura francesa, Literatura infantojuvenil e Relações entre Literatura e História. Contato: paulafabrisia@hotmail.com

Poliana Queiroz Borges

Doutoranda em Estudos Literários do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Contato: polianaq19@gmail.com

Renata Junqueira de Souza

Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Letras pela UNESP. Professora visitante da Universidade do Minho. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Centro de Estudos de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ. Contato: recellij@gmail.com

Rosa Alda Souza de Oliveira

Doutoranda em Literatura no Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLit) da Universidade de Brasília (UnB). Realiza pesquisa sobre a formação literária da Guiné-Bissau. Contato: rosa.aldao6@gmail.com

Rosilene Silva da Costa

Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (2016). Atua na área de Educação nos temas Formação de professores, Literatura, Língua portuguesa, Avaliação, Educação em direitos humanos com ênfase nas áreas de gênero, raça e classe. Membro do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (Gelbc). Contato: lenecostas@hotmail.com

Valnikson Viana de Oliveira

Doutorando em Literatura, Cultura e Tradução no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Contato: valnikson18@hotmail.com

Vera Maria Tietzmann Silva

Professora de literatura infantil da Universidade Federal de Goiás, atuando principalmente com questões ligadas à leitura e à literatura infantil. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela UFG (1984). Atua com questões ligadas à leitura e à literatura infantil. Contato: veratietzmann@gmail.com

Produção:



grupo de estudos em
***literatura brasileira
contemporânea***

Apoio:



Fundação de Apoio à
Pesquisa do Distrito Federal

Letraria 